INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Thema

Texte interpretieren

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 4/96
20. Jahrgang

***Studien*Verlag** *Innsbruck-Wien*

INHALT

EDITORIAL

Werner Wintersteiner: „Alles wimmelt von Kommentatoren" 4

MAGAZIN

Robert Saxer: Rettet bitte die deutsche Sprache nicht 7
Franz Rührnößl: Kreatives Lesen. AHS-Sparkassen-Leseprojekt 95/96 8
Sascha Reuen: Linse „Schule und Computer". Ein Informationsservice im Internet 10
KJL-News 13
Zeitschriften-Schau 16
Bazar 17

Thema:

Texte interpretieren

Orientierungen

Norbert Mecklenburg: Ist das Schaf fromm oder dumm? Lektüren einer Fabel von Lessing 20
Manfred Mittermayer: Von der Tiefe und von der Oberfläche. Gedanken zum Geschäft des Interpretierens – am Beispiel von Julian Schutting und Elfriede Jelinek 34

Werner Delanoy: Funktionen von Interpretation im Literaturunterricht 50
Gerhard Falschlehner: Will uns der Autor etwas sagen? Acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten 61

Erfahrungen

Christian Holzmann: Der Tragödie dritter Teil oder Die Kunstlosigkeit der Interpretation 77
Christian Schacherreiter: Gerechtigkeit für den Text. Meine und meiner SchülerInnen alljährliche Reise zu den Dichtern 86
Werner Wintersteiner: „Der Text ist wie ein Stacheltier ...". SchülerInnen interpretieren Kafkas »Zerstreutes Hinausschaun« 96

Modelle

Ernst Seibert: Interpretation von Kinderliteratur. Marlen Haushofer – die Rekonstruktion einer kindlichen Ontologie 108
Sonja Kaar: H. C. Artmann: »attila ante portas«. Modell einer Analyse 119
Werner Wintersteiner: Interpretieren im Wandel der Zeit. Fiktive Literaturinterpretationen am Beispiel von Goethes »Heidenröslein« 129

Hinweise

Friedrich Janshoff: Wozu überhaupt Interpretation: Bibliographische Notizen zum Umgang mit Literatur im Deutschunterricht 134

EDITORIAL

„Alles wimmelt von Kommentatoren"

> Eine gute Interpretation von was auch immer – einem Gedicht, einer Person, einer Geschichte, einem Ritual, einer Institution, einer Gesellschaft – versetzt uns mitten hinein in das, was interpretiert wird. Wenn sie das nicht tut, sondern statt dessen etwas anderes in uns bewirkt – Bewunderung für ihre Eleganz, die Klugheit des Interpretierenden oder für die Schönheit der Euklidischen Ordnung –, dann mag sie zwar durchaus ihren eigenen Reiz haben, liefert aber etwas ganz anderes, als was sie liefern sollte. *(Clifford Geertz)*

Die „Krise der Interpretation" ist schon längst, seit Susan Sontags legendärem »Against interpretation«, zu einem Gemeinplatz geworden. Diskurstheorien, poststrukturalistische und postmoderne Literaturtheorien stellen die Sicherheiten traditioneller hermeneutischer Verfahren infrage. Die klare Rollenverteilung der klassischen Trias „Autor – Werk – Leser" ist ins Wanken geraten. Damit wird die Interpretation von Texten weder falsch noch überflüssig, aber in ihrer Bedeutung relativiert. Wie diese Neubestimmung im konkreten aussieht, darüber gibt es verschiedene, einander widersprechende Meinungen. Jede theoretische Schule hat überdies eine eigene Terminologie entwickelt, die die Debatte zwischen den einzelnen Protagonisten nicht gerade immer erleichtert.

So droht sich die Schere zwischen literaturwissenschaftlichem Diskurs an den Universitäten und schulischem Literaturunterricht noch weiter zu öffnen. Mit dem vorliegenden »ide«-Heft unternehmen wir den Versuch, diese Kluft ein wenig zu schließen. Trotz unterschiedlicher Sichtweisen und Schwerpunkte könnte man den gemeinsamen Grundkonsens alle AutorInnen dieses Heftes vielleicht wie folgt formulieren:

Das »Tor zur Tiefe« (Paul Klee) ist nicht verschlossen, die Mühe des Eindringens lohnt sich noch immer: Texte zu interpretieren ist nach wie vor eine wichtige Aufgabe des Literaturunterrichts. Die Anti-Hermeneutik des Dekonstruktivismus wird als interessante Herausforderung gesehen, aber ihr Konzept wird nicht übernommen. Sie hat jedoch unseren Blick dafür geschärft, daß jedes Textverstehen

Verständnis und Mißverständnis zugleich ist. Das heißt jedoch nicht, daß alle Äußerungen über einen Text gleichberechtigt wären. Es gibt eine Bandbreite an Wahrheiten, aber auch an Irrtümern. Jedes Reden über den Text hat sich am Text (genauer: an den Konventionen, Texte zu verstehen) zu bewähren. In diesem Sinn ist das Ziel des Literaturunterrichts weniger die Interpretation als Produkt, sondern eher das Interpretieren als Akt. Interpretieren ist ein Prozeß, der begründete und begründbare, aber letztlich subjektive Urteile abgibt. Kreative oder „produktive" Umgangsformen mit Literatur sind nicht als Gegensatz zum Interpretieren aufzufassen, sondern als spezifischer Weg, sich dem Sinnpotential des Textes zu nähern. Interpretieren und produktiver Umgang fließen in der *Arbeit am Text* zusammen.

Der Übersicht halber haben wir das Heft in die Kapitel „Orientierungen", „Erfahrungen", „Modelle" unterteilt. Doch auch die eher theoretisch angelegten Beiträge des ersten Kapitels argumentieren am konkreten Beispiel, was sicher ihre Lesbarkeit und Brauchbarkeit für den Literaturunterricht fördert. *Norbert Mecklenburgs* „praktische literarische Hermeneutik" einer Lessing-Fabel (»Ist das Schaf fromm oder dumm?«) führt uns vor Augen, daß ein kleiner Text eine überraschend große Fülle an Fragen und Leseweisen ermöglicht. Auch *Manfred Mittermayer* geht in seiner Auseinandersetzung mit Dekonstruktivismus und dem Postulat der „Intertextualität" von literarischen Beispielen aus. Mit Julian Schutting und Elfriede Jelinek führt er uns AutorInnen vor, die den neuen literaturwissenschaftlichen Diskurs in ihren eigenen Werken reflektieren. *Werner Delanoy* stellt rezeptionsästhetische und politische Interpretationsansätze aus dem angelsächsischen Raum vor, um schließlich eine eigene didaktische Perspektive zu entwickeln. *Gerhard Falschlehner* gibt uns „acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten", die durch ihre Prägnanz und Konkretheit wohl viel Anklang finden werden.

Bisherige ide-Themenhefte zum Umgang mit Literatur:

4/93: Lyrik

1/95: Szenisches Lernen

2/95: Klassiker – Österreich – Miniaturen

Im zweiten Kapitel nimmt *Christian Holzmann* in satirischer Weise „Die Kunstlosigkeit der Interpretation" aufs Korn. Seine humorvolle Einführung in schulische Interpretationskünste gipfelt in einer nicht sehr ernst gemeinten Interpretation eines nicht sehr ernst gemeinten Gedichts. „Gerechtigkeit für den Text" fordert *Christian Schacherreiter* von seinen SchülerInnen. Seine wichtigste These „Das geschriebene Wort des anderen soll nicht Projektionsfläche der eigenen Befindlichkeit werden" weiß er mit vielen Beispielen aus der Schulpraxis zu vertreten. *Werner Wintersteiner* stellt SchülerInnen-Deutungen zu einem Kafka-Text vor. Überraschend ist, daß HauptschülerInnen den Text oft aufmerksamer gelesen und ihr Ringen mit dem Text über-

zeugender dargestellt haben als die Größeren.

Ernst Seibert (Kapitel „Modelle") weist aufgrund einer genauen Lektüre von Marlen Haushofer die meist ignorierten Bezüge und Zusammenhänge zwischen ihrem allgemeinen und ihrem kinderliterarischen Schaffen nach. Er wehrt sich damit gegen „die Geste der Geringschätzung", die den Kinderbüchern der Haushofer durch die Literaturwissenschaft zuteil wird. *Sonja Kaar* stellt ein Interpretationsmodell des dramatischen Schaffens von H. C. Artmann vor, das im eigenen Unterricht nachvollzogen und realisiert werden kann. *Werner Wintersteiner* steuert einige fiktive, aber nicht unrealistische Deutungen eines Goethe-Gedichts bei, um historisch unterschiedliche Interpretationsansätze sichtbar zu machen. *Friedrich Janshoffs* ausführlich kommentierte Bibliographie ermöglicht eine weitere Vertiefung des Themas.

Abschließend noch eine kleine Bemerkung eines alten Meisters, die uns in unserem Geschäft der Vermittlung von Literatur an die SchülerInnen zu mehr Bescheidenheit und Zurückhaltung auffordert: „Es wird größerer Aufwand getrieben, die Auslegungen auszulegen als die Sache selbst, und es gibt mehr Bücher über Bücher als über irgendeinen anderen Gegenstand. Wir tun nichts, als uns gegenseitig mit Anmerkungen zu versehen. Alles wimmelt von Kommentatoren; an Autoren ist großer Mangel" (Montaigne).

Werner Wintersteiner

NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU

ide im Internet:

Besuchen Sie die ide im Internet:
http://www/uni-klu.ac.at/~wwinters/ide

Sie finden ab sofort:

- das Register des letzten Jahrgangs (in Kürze wird auch das Gesamtregister ab 1986 verfügbar sein)
- die Vorschau auf die Jahrgänge 1997 und 1998
- Auszüge aus der neuesten ide-Nummer

Robert Saxer

Rettet bitte die deutsche Sprache nicht!

Ein deutscher Lehrer (namens Denk) schreibt eine Resolution gegen die Rechtschreibreform, die deutschen DICHTER UND DENKer erheben sich daraufhin resolut aus dem nach ihnen benannten Volk und veranstalten ausgerechnet in Frankfurt – lediglich die Paulskirche wurde gegen die Buchmesse ausgetauscht – eine kleinbürgerliche Spätrevolution. DER SPIEGEL bläst dazu die Revolutionsfanfaren und zeigt am Cover in freiwilliger oder unfreiwilliger Komik die nationalen Freiheitshelden auf einer chaotischen Bürgerkriegsbarrikade mit Bücherverbrennungs-Assoziation. Wie schon 1848 fliegt der Revolutionsfunke nach Wien; und im Gefolge der Deutschen stürzen sich prominente österreichische AutorInnen ebenfalls besinnungslos in den Aufstand, und auch sie haben ihren Medienherold: NEWS. Es mutet fast unheimlich an, wenn dann wenigstens ein österreichischer Autor, ein Bachmann-Preisträger, Contenance bewahrt und in einem anderen österreichischen Printmedium die Reform und ihre Konsequenzen in ruhiger und überlegter Form zu reflektieren versucht.

Wenn der Reich-Ranicki und der Kronenzeitungs-Staberl mit Günter Grass und Elfriede Jelinek, wenn sie alle – weitgehend argumentationslos – in einem einzigen Atemzug der Ablehnung verschmelzen, gibt das zu denken. Und in der Tat: Es geht bei dieser kulturpolitischen Erregung längst nicht mehr um eine sachliche, harte Diskussion über die Rechtschreibreform. Es ist vielmehr eine fundamentalistisch-religiöse Bewegung mit eschatologischem Charakter und vereinzelten Zeichen von Fanatismus. Man fühlt sich in die Kulturschlachten der Brahmsianer und Wagnerianer zurückversetzt. Und übermächtig drängen sich die Gämse, die Majonäse und das Känguru – absolute Marginalien im Gesamtzusammenhang der Orthographiereform – in den Vordergrund und verhindern den Blick auf die wesentlichen Elemente der Reform: die strukturellen Veränderungen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung, der Zeichen-, vor allem der Komma-Setzung, und der Silbentrennung am Zeilenende; die Konsequenzen und Inkonsequenzen der Re-

form; die Hintergründe ihres Zustandekommens und ihre nicht gerade erfreulichen Folgen; die äußerst mangelhafte und kritikwürdige Form ihrer Darstellung u.a.m. Stattdessen hallt der erregte Antireform-Jodler hell von den deutsch-österreichischen Bergwänden bis nach Frankreich und Australien. Die Unerheblichkeiten erheben sich zu gewaltiger Bedeutung. Und für Leserbriefschreiber ist es ein Fest, ein wahres Fest.

Die beachtenswerte Pointe dabei: Literaten, die mit Fundamentalismus/Fanatismus wahrlich nichts zu tun haben, ja seine erklärten Bekämpfer sind, lassen sich gedanken- und wie gesagt argumentationslos in diesen Sog hineinziehen, von Emotionen bestimmt, die ihnen sogenannte DENKer aufoktroyiert haben. Die Opposition gegen die Rechtschreibreform ist zur Mode geworden – es wäre ein dankbares Sujet für die ORF-Seitenblicke.

Angesichts dieser Situation ist es vonnöten, die ganze Angelegenheit auf den Boden der pragmatischen Sachauseinandersetzung zurückzuführen. Gegenstand dieser Auseinandersetzung kann natürlich nicht nur die Reform, sondern es müssen auch jene gesellschaftlichen Kräfte bzw. Gruppen und prominenten Individuen sein, die auf die Reform in einer bestimmten Art und Weise reagieren. Ihr Verhalten ist zu beobachten und zu untersuchen. Wesentlich ist dabei, daß die Orthographie in unserer Gesellschaft den Charakter einer (visuellen) Religion besitzt, die offensichtlich jeden in seiner Existenz angeht und trifft. Wie vor kurzem jemand treffend über die Situation in Österreich bemerkt hat: Einigen wenigen Orthographie-Fachleuten stehen sieben Millionen Orthographie-Experten gegenüber. Die Vorreiter dieses Expertenheeres sind die Politiker, die sich dementsprechend massiv in die Gestaltung der Reform eingeschaltet haben. Es entstand eine enge Verquickung von Politik und Religion – ganz nach dem Muster islamisch-fundamentalistischer Entwicklungen: Im Namen Beistrichs, des Allmächtigen! Und die Literaten, in oppositioneller Gebanntheit darauf blickend, verfallen in dieselbe Attitüde.

Aus diesen Gründen steigt die »ide« auch nicht auf die Barrikaden. Da ihr nicht daran gelegen ist, die Reform zum 2. Vatikanum der deutschen Schreibung hinaufzustilisieren, werden wir sie, ihre Folgen und die Reaktionen darauf genau zu beobachten und zu analysieren versuchen. Wir ersuchen in diesem Zusammenhang auch unsere LeserInnen, die sich für diese Problematik interessieren, uns ihre Ansichten/Einstellungen/Beiträge zu übermitteln. Wir selbst werden natürlich auch das unsere dazu tun.

Einstweilen ist den deutschen DICHTERN UND DENKern zu raten: Arbeitet mit der deutschen Sprache, aber rettet sie bitte nicht!

✍ *Robert Saxer, Deutschdidaktiker und Mitglied des »ide«-Beirats, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt*

• •

Franz Rührnößl

Kreatives Lesen

AHS-Sparkassen-Leseprojekt 95/96

In Oberösterreich wurde im Schuljahr 1995/1996 an den Unterstufen von 14 AHS das Leseprojekt *Kreatives Lesen* durchgeführt. Initiiert wurde es vom AHS-Landesreferenten des Buchklubs, Dr. Franz Rührnößl, in Zusammenarbeit mit Landesschulinspektor Mag. Hutsteiner.

Kreatives Lesen versucht durch einen offenen, projektartigen und fächerübergreifenden Umgang mit Literatur die Lesefreude der 10-bis 14jährigen Schüler, die sich in einer schwierigen Phase der Lesesozialisation

befinden, zu erhalten und zu stützen. Lesenlernen ist nämlich ein permanenter und vielschichtiger Prozeß, der nicht nur die Vermittlung und Verbesserung der Lesetechnik und des Textverständnisses, sondern auch die Anregung und langfristige Etablierung des Leseinteresses des jungen Lesers mit einschließen muß.

Kreatives Lesen ist eine Reaktion auf neue Positionen in der Lesepädagogik, die die neuen elektronischen Medien als immer wichtiger werdenden Faktor in der Lebensrealität junger Menschen ernst nehmen. Lesen als besondere Form der Wahrnehmung von Wirklichkeit und Mittel der Persönlichkeitsentfaltung wird den Schülern am besten nicht durch eine ausgesprochene oder unausgesprochene Abwertung der neuen Medien vermittelt, sondern durch eine aktive, erfahrungsorientierte, produktive und kreative Auseinandersetzung mit ihnen.

Kreatives Lesen berücksichtigt neuere Kreativitätstheorien (z. B. Sinnlichkeit, Ganzheitlichkeit) und das Faktum, daß Leser als Co-Autoren anzusehen sind, die ganz wesentlich zur Sinnkonstruktion beitragen müssen. Die produktive und kreative Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem (literarischen) Text macht ihre Arbeit am Textsinn sichtbar, nachvollziehbar und belegbar.

Aus all diesen Überlegungen ergab sich für *Kreatives Lesen* als wesentliche *Projektidee*, Buchinhalte sowie Reaktionen auf Gelesenes auf vielfältige Weise medial umzusetzen und in anderen medialen Formen darzustellen: Cover-Gestaltung, Illustrationen, Schattenspiel, Textinszenierung, Hörspiel, Film, Videoclip, Computerspiel, E-Book, Sketch, Plakat, Basteln, Literaturcomic, szenische Darstellung, Fotografie u.a.m.

Kreatives Lesen ist als Projekt konzipiert. Die am Leseprojekt teilnehmenden Schulen waren aufgefordert, entsprechende Presse- und Medienarbeit zu betreiben (was übrigens auch der Projektsponsor „Sparkasse" als Bedingung stellte) und die Projekte schulintern (Schülern, Eltern und Lehrern) und/oder am Schulstandort zu präsentieren. Als Unterstützung konnten die »Oberösterreichische Rundschau« und der ORF gewonnen werden.

Projektverlauf: Nach vielen Vorgesprächen mit dem Landesschulrat und dem Finden eines Projektsponsors wurde das Leseprojekt im März 1995 mittels Erlaß des Landesschulrates für Oberöstereich ausgeschrieben. Zum Projektleiter wurde Franz Rührnößl bestellt, der den Schulen über das ganze Schuljahr für inhaltliche wie organisatorische Anliegen zur Verfügung stand. Den 14 gemeldeten Schulen wurde daraufhin bereits im Juni eine umfangreiche Projektmappe zur Verfügung gestellt. Die lesepädagogische Tagung „Kreatives Lesen" am 27. September 1996 bildete schließlich den Auftakt des Projekts.

Kreatives Lesen stellte den Projektschulen – mindestens zwei Klassen nahmen jeweils teil – einen Bücherkoffer mit 180 Titeln neuester Kinder- und Jugendliteratur fünf Wochen lang zur Verfügung. Die Bücher stammten zum größten Teil aus der Broschüre »Lesefreude mal 300«, die vom Internationalen Institut für Jugendliteratur und Leseforschung jährlich neu herausgegeben wird. Zur Finanzierung von zwei Bücherkoffern und anderweitiger Unterstützung konnten die „Sparkassen OÖ." gewonnen werden. Nach einem genau festgelegten Zeitplan konnten je zwei Schulen parallel Projekte zu bestimmten Büchern oder Themen erarbeiten. Die nicht benötigten Bücher konnten an vielen Schulen während dieser Zeit entlehnt werden, damit über die Projektklassen hinaus zum Lesen angeregt und so für einen hohen Leseumsatz der Bücher gesorgt wurde.

Praktisch jede Klasse arbeitete über den offiziellen Projektzeitraum hinaus, um die Projekte abschließen zu können, und präsentierte sie dann zumeist schulintern in einer Abendveranstaltung, zu der hauptsächlich Eltern, aber z.T. auch Lokalpolitiker eingeladen waren.

An drei Schulen wurden hingegen Lesenächte organisiert, an einer Schule eine Lesung einer Jugendbuchautorin (Jutta Modler), an einer Schule ein Lehrausgang in eine Buchdrucker-Werkstatt („Wie ein Buch entsteht") und schließlich an einer weiteren Schule ein Workshop „Leselust & Lesebewußtsein".

Für den begleitend ausgeschriebenen PROJEKT-WETTBEWERB reichten am Ende des Schuljahres 1995/96 neun Schulen 16 Projekte ein, die im Oktober '96 von einer Jury bewertet wurden. Die beiden Siegerschulen erhielten je einen Bücherkoffer im Wert von S 30.000,– für die Schulbibliothek.

Die *Palette der Projektarbeiten* ist sehr bunt ausgefallen: Schutzumschlagentwürfe, Plakate verschiedenster Art, Werbeslogans fürs Lesen, Lesetagebücher, größere und kleinere Ausstellungen, Buchillustrationen, Hörspiele, Funkerzählungen, Drehbücher, ein selbstgedrehter Krimi, Literaturcomics, Leporellos, ein Schreibprojekt „Phantastische Geschichten", Texte verschiedenster Art, Songs, Dramatisierungen, Foto- und Dia-Romane, eine Multimediapräsentation, Folien, ein Schattenspiel, eine Dramatisierung eines kompletten Romans für eine abendfüllende Theateraufführung.

An *Themen* wurden behandelt: Außenseiter der Gesellschaft (Aidskranke, Drogensüchtige, Rechtsradikale), Jugend und Gewalt, Kindesmißbrauch, Jugendspielplätze, Zweiter Weltkrieg/Judenverfolgung, andere Völker und Kulturen, Krebs, Haustiere, Familienprobleme/Scheidung, Krieg und Frieden, Mensch und Regenwald, u. a.

Lehrer- wie Schülerreaktionen zum Projekt *Kreatives Lesen* fielen größtenteils positiv aus. Negativ kritisiert wurde eigentlich nur, daß der Projektzeitraum von vier Wochen pro teilnehmender Schule zu knapp gewesen sei und die Lehrer zuwenig Zeit hatten, die Bücher kennenzulernen. Zum Abschluß einige Äußerungen zum Projekt in Zitatform:

* „Eine Grundidee besteht wohl darin, daß der schöpferische Leser Bücher mit seinen Ideen bereichern kann. Mit Freude und Engagement nützen die Schüler diese Möglichkeiten." (Lehrerin)

* „Ein Buch in ein anderes Medium umzusetzen, finde ich nicht schlecht. Am Computer zu arbeiten, ist eine gute Idee. Man kann einfach schönere Seiten gestalten. So beginnt es, Spaß zu machen." (Schüler)

* „Das Leseprojekt gefällt mir auch deswegen so gut, weil es mit BE verbunden ist, man kann kreativ sein ... Bei einem Buch ist das anders als beim Fernsehen. Ich kann meiner Phantasie freien Lauf lassen und mir ein eigenes Bild machen." (Schülerin)

* „Das Projekt war insofern bereichernd, als für kurze Zeit das Angebot an guten Büchern wesentlich erweitert wurde und somit ein besonderer Anreiz gegeben war, diese Zeit zum Schmökern zu benützen. An den Plakaten und Präsentationen für die Lesenacht wurde sehr intensiv und selbständig – und vor allem auch sehr kreativ – gearbeitet." (Lehrer)

✍ *Franz Rührnößl, BG/BRG Freistadt, Zemannstraße 4, 4240 Freistadt*

• •

Sascha Reuen

Linse „Schule und Computer"
Ein Informationsservice im Internet

** Internet und Bildung*

Aus dem Bereich Forschung und Wissenschaft ist das Internet längst nicht mehr wegzudenken. Es verbindet Rechner zahlreicher Forschungseinrichtungen, Hochschulen, Bibliotheken und Einzelpersonen miteinander. Inzwischen besitzen schon eine ganze Reihe von Schulen einen eigenen Zugang zur „Datenautobahn". Manche von ihnen wissen dieses Medium auch sinnvoll zu nutzen. Man

denke etwa an internationale e-mail-Projekte im Fremdsprachenunterricht oder an Schülerzeitungen (etwa das »Füchslein«), die sich online auf der ganzen Welt lesen lassen. Doch längst wird im Internet nicht nur das mitgeteilt, was sich auf dem eigenen Schulhof oder in den Klassen- und Lehrerzimmern abspielt. Das Netz wird beispielsweise auch genutzt, um Informationen und Lernmittel für den Fachunterricht zu sammeln bzw. umgekehrt auf elektronischem Wege zu verteilen – quasi eine virtuelle Börse, auf der Materialien und Wissen von Schulen für Schulen getauscht werden.

* *Informationssysteme und Datennetze für Schulen*

Mittlerweile gibt es nicht nur englischsprachige, sondern auch deutsche Server, die speziell für den Schulunterricht konzipiert sind, so zum Beispiel „Der RUDI" und die „Zentrale für Unterrichtsmedien" (ZUM). Hier lassen sich – nach Unterrichtsfächern geordnet – Materialien für Lehrer und Schüler abrufen. So kann man beispielsweise Lebensdaten über Theodor Fontane, Textauszüge aus Aldous Huxleys »Brave new world« oder Anschauungsmaterial für den Biologieunterricht auf den Computerschirm rufen. Für Lehrer stellt der „Deutsche-Bildungs-Server" (DBS) eine Datenbank zur Verfügung, in der nach „Internet-Projekten für den Fachunterricht" recherchiert werden kann. Weil das Angebot aber doch fast schon unüberschaubar ist, wurde an der Universität GH Essen eine öffentlich zugängliche eigene Seite „Schule und Computer" im Internet eingerichtet.

* *LINSE „Schule und Computer"*

Einen ganz einfachen Zugang zum gesamten Internet bietet LINSE. LINSE ist die Abkürzung für „Linguistik-Server-Essen", ein kostenloses Informationssystem, das thematisch der Sprachwissenschaft und benachbarten Disziplinen verpflichtet ist, zugleich aber Einstiege in alle Bereiche des Internet anbietet. Außer den üblichen Nachrichten über Lehrveranstaltungen an der Universität Essen findet man in der LINSE beispielsweise auch eigene Publikationen, Rezensionen über Software und Bücher, Literaturlisten, Arbeitsmaterialien, Seminararbeiten, die wichtigsten Internet-Suchmaschinen und ein kleines Preisausschreiben.

Im Oktober nun wurde hier eine Rubrik „Schule und Computer" eingerichtet, in der es speziell um Internet-Nutzung und Computereinsatz in der Schule geht. Mit diesem neuen virtuellen Angebot können vor allem Lehrer, Schüler und Studenten einen bequemen Einstieg in die ganze Internet-Welt zum Thema „Schule und Computer" finden. Vorkenntnisse sind nicht erforderlich.

LINSE „Schule und Computer" enthält sozusagen eine Straßenkarte mit vielen Vorschlägen, Routen und Tips für die Lehrer- und Schüler-Reise auf der Datenautobahn. Systematisch geordnete und meist kommentierte Wegweiser (Links) dienen dazu, interessante Stationen auf direktem Wege zu erreichen. So findet man auf der ganzen Welt, speziell aber im deutschsprachigen Raum, beispielsweise Unterrichtsmaterialien, Projektvorschläge, Textsammlungen, Adressenverzeichnisse oder eine Liste nahezu aller einschlägigen Forschungs- und Lernservern mit direkter Durchwahlmöglichkeit. Außerdem können Direktkontakte zu Expertinnen und Experten im Bereich Multimedia geknüpft oder aktuelle Schulferien-Termine abgerufen werden. Das gesamte Angebot wird laufend ausgebaut. Außerdem soll mit LINSE „Schule und Computer" ein themenbezogenes Informations- und Diskussionsforum für Lehrer und Schüler geschaffen werden. Dabei besteht die Möglichkeit, eigene Beiträge, Meinungen, Kommentare und Erfahrungen zum Thema „Computereinsatz in der Schule" zu veröffentlichen.

Die Adresse lautet:
http://www.uni-essen.de/fb3/linse/home.htm

unterwegs

auf neuen Lern-& Erziehungswegen

Die «andere» Zeitschrift für Menschen, die mit Kindern leben und/oder arbeiten

Viermal im Jahr aktuelle Schwerpunktthemen (1996: Behinderung, Kinderliteratur, Schule, Geburt und Tod) sowie Berichte über Menschen, Schulen, die andere Wege gehen als die üblichen. Aktuelle Meldungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Buchtips, Kleinanzeigen, Adressen...

und zum Kennenlernen das günstige Schnupperabo!
2 Nummern nur 130 Schilling (20% günstiger als Jahresabo)

Bezugsadressen: unterwegs, Redaktion + Verlag, Konradstrasse 3, CH-8400 Winterthur
Klaus Zausinger, Otto Loewi-Gasse 16, A-8042 Graz
Julia Littmann, Adlerstrasse 12, D-79098 Freiburg

IA IM TE
Improvement of Learning & Teaching of Language & Literature
Conference 1997
Amsterdam and Utrecht (The Netherlands)
July 10-12-1997

The main aim of the conference is to exchange theory, research, curricula developments and best practice in education, teacher education and inservice training. We would like to gather specialists in the field of „mother tongue education", in elementary, secondary and higher education.

Organisation: International Association for the Improvement of Mother Tangue Education

Kontakt: Gert Rijlaarsdam, Graduate School of Teaching and Learning, University of Amsterdam, Wibautstraat 2-4, NL-1091 GM Amsterdam, Tel. +31 20 5251288, Fax +31 20 5251290, e-mail: Rijlaars@ilo.uva.nl

Multimedia-PC und CD-Rom

Ein neues Thema im Blätterwald der Fachzeitschriften zur Kinder- und Jugendliteratur

Zunächst einen Blick, der sich auch einen knappen „historischen" Exkurs erlaubt, auf die heimische Produktion:

Das österreichische Magazin für Kinder- und Jugendliteratur *»Tausend und ein Buch«* beginnt die Behandlung des Themas in der Dezember-Ausgabe 1992 (Heft 6) mit einem Beitrag von Franz Derdak mit dem wahrhaft prophetischen Titel »Ein Chip wird kommen...«. Er bringt nicht nur computerskeptischen Neulingen Grundwissen im Bereich der Hard- und Software nahe, sondern bespricht unter dem Aspekt des Bestandsaufbaus von Schulbüchereien Fachliteratur und erste Versuche mit „elektronischen Büchern", geht kurz auf Computer in der erzählenden Literatur ein und führt auch computerkritische Literatur an. Die Juni-Ausgabe 1993 (Heft 3) enthält eine Besprechung der ersten englischsprachigen Bilderbücher (Living Books) auf CD-Rom von Gerald Jatzek. Neben dem kurzen Einblick in das Angebot versucht er der vermuteten Skepsis unter den Literaturpädagogen zuvorzukommen und sieht keinerlei Anlaß, mit dem Aufkommen dieses neuen Mediums in Kulturpessimismus zu verfallen. Etwa ein Jahr später (Dezember 1994, Heft 6) bespricht Jatzek einzelne deutschsprachige CD-ROM-Ausgaben, wie zum Beispiel das zwar umfangreiche und preisgünstige aber dürftig animierte interaktive Bilderbuch zu Wilhelm Buschs Bildgeschichten. Insgesamt attestiert er der deutschsprachigen Produktion trotz einiger Qualitätsschwächen einen gelungenen Start.

Das Jahr 1996 gibt dann schließlich mit einer gemeinsamen Veranstaltung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung und der Arbeitsgemeinschaft „Computer und Spiel" (ACOS) zum Thema „Computer-Literatur-Spiel" nicht nur den Auftakt zu einem Bericht von Franz Lettner über dieses sehr anwendungsbezogene Seminar in der Februar-Ausgabe 1996 (Heft 1). In einem zweiten Beitrag desselben Heftes schreibt auch Jürgen Maaß (Dozent am Institut für Mathematik an der Universität Linz) über grundsätzliche Aspekte von Computerspielen für Kinder und vermittelt Einsichten in das entwicklungsbedingt unterschiedliche multimediale Spielverhalten von Kindern. Schon im Heft 3 (Juni 1996) wird die Auseinandersetzung durch zwei weitere Beiträge intensiviert. Jürgen Maaß bietet Überlegungen zu Computerspielen aus pädagogischer Sicht (deutet umstrittene Aspekte der Wirkungsforschung an, diskutiert die Frage der Sinnhaftigkeit dieser Freizeitbeschäftigung unter spielpädagogischem bzw. lernbezogenem Aspekt), stellt vor allem Probleme der beginnenden Prädikatisierung dieser elektronischen Produkte dar und plädiert für eine Kooperation der verschiedenen medienbewertenden Institutionen.

Im zweiten Beitrag kommt wieder Gerald Jatzek zu Wort und beginnt mit dem Titel »Die Welt als Scheibe« (Teil 1) einen Einführungskursus in die Begriffswelt der „gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten der CD-Technologie". Nach einer kurzen Entwicklungsgeschichte der CD-Technologie und einer an »Chip« oder »PC-Welt« (kommerzielle Computer-Fachzeitschriften) erinnernde Marktdarstellung, in der der etwas überfrachteten technischen Terminologie beinahe der Adressatenbezug geopfert wird, werden auch Informationen zur elektronischen Literatursammlung „Project Gutenberg" (10.000 der verbreitetsten Bücher, natürlich auch Kinder- und Jugendliteratur)

gegeben und grundsätzliche Überlegungen zu der neuen multimedialen Textform referiert. Im nachfolgenden Heft 4 (August 1996) vertieft G. Jatzek den Aspekt „CD-ROM und andere Medien", liefert in seinen Ausführungen vorwiegend technische und marktanalytische Details und streift im Schlußteil kinderliterarische bzw. medienpädagogische Aspekte. Neben Einführungsliteratur in die CD-Technologie bietet der Anhang auch sehr spezialisierte Fachliteratur und Internet-Adressen für Computerkundige bzw. Internetanschluß-Besitzer.

Die *»Beiträge Jugendliteratur und Medien«* widmen der Multimedia-PC/CD-ROM-Thematik in diesem Jahr ein eigenes Sonderheft mit dem Titel »Kinder- und Jugendliteratur multimedial und interaktiv« von Horst Heidtmann (7. Beiheft 1996). Neben Darstellungen der technologischen Standards auf dem Gebiet der Multimedia-Anwendungen, der Telekommunikation, der CD-Rom-Entwicklung, des Electronic Publishing u. a. werden auch gesellschaftliche Implikationen dieser Entwicklungen diskutiert.

Besonders erwähnenswert erscheinen mir jene Beiträge, die Aspekte des multimedialen/interaktiven Erzählens aufgreifen („Multimedia-Anwendungen als Erzähl-, Spiel- und Lernmedium"). Es wird vergleichend zum Medium Buch die spezifische Art der mehrkanaligen Informationsvermittlung dargestellt, die Ablösung der traditionellen linearen Erzählweisen durch Hypertext-Strukturen und die damit erfolgende stärkere Individualisierung und Aktivierung der Medienrezeption aufgezeigt. Im Beitrag »Kinder am Multimedia-PC« werden Studien zur Mediennutzung mit besonderer Berücksichtigung des geschlechtsspezifischen Rezeptionsverhaltens diskutiert. Die medialen Sozialisationsbedingungen für Mädchen haben sich wohl geändert, noch selten finden sich allerdings in Multimedia-Programmen weibliche Handlungs- und Sympathieträger.

In einem 40-seitigen Anhang werden nicht nur „Kriterien zur Beurteilung von Multimedia-Anwendungen auf CD-ROM" vorgelegt, sondern auch eine sehr umfangreiche und interessante Auswahl von Besprechungen und Annotationen des CD-ROM-Angebots (ab 3 bis ca. 16 Jahre) mit dem Schwerpunkt auf Anwendungen, die vom Thema und der Konzeption her Kinder- und Jugendbücher ergänzen bzw. teilweise sogar ersetzen können.

Das Heft 1/1996 von *»JuLit – Informationen Arbeitskreis für Jugendliteratur«* enthält eine Reihe von Tagungsberichten zum Thema „Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund" und ein Beitrag nimmt Bezug auf unser Thema. Thomas Feibel bespricht sehr kritisch in seinem Referat »Edutainment: Multimedia auf CD-ROM. Neue Medienangebote für Kinder und Jugendliche« u. a. sachbuchorientierte Anwendungen für Vorschulkinder und Angebote zum spielerischen Lernen (bes. Produkte der Reihe ADI). Einzelne „Living Books" werden hervorgehoben, kurze Bemerkungen zu Kreativ-Programmen (Bastelanleitungen, Kinder-Mal- und Grafikprogrammen) gemacht und die Aufklärungs-CD-ROM »Bitte nicht stören« wird eingehender besprochen. Insgesamt bewertet Feibel die Edutainment-Software als überraschend gut und prophezeit diesen Programmen einen baldigen Einzug in die Schulen und Bibliotheken, wobei der Buchhandel allerdings viel mehr Engagement in der effektiven Beratung zeigen sollte.

»Jugend – Literatur« (Zeitschrift des Schweizerischen Bundes für Jugendliteratur) bringt in den ersten beiden Ausgaben des Jahres der auch sonst eher bescheidenen Ausstattung entsprechend zwei kurze Artikel in der Rubrik Multimedia. Im Heft 1/1996 weist Bettina Wegenast unter dem Titel »Verheißungsvoll funkelt die CD-ROM« auf die zaghaften Versuche der Buchverlage ins Multimedia-Geschäft einzusteigen hin und bespricht

sehr knapp einzelne CD-ROM Angebote der Verlage Ravensburger/Burda, Tivola und Oetinger. Der Beitrag des Heftes 2/1996 enthält knappe Rezensionen und Empfehlungen von Manfred Schiefer, der auch CD-Anbietern außerhalb des Verlagsbereiches (z. B. Broderbund, Navigo) inhaltliche wie pädagogische Kompetenz zuspricht (z. B. die CD-ROM »Cirkus«).

Das *»Eselsohr«* (Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien) setzt sich schon 1995 in einem Schwerpunktheft „Neue Medien" (August 95, Heft 8) mit einem Grundsatzartikel zu den Begriffen Digitalisierung, Simulation und Virtualität und mit Rezensionen zu Multimedia-Erzeugnissen, zu Sekundärliteratur, jugendgerechten Computerbüchern und sog. „Bookware" (Buch inkl. Diskette) mit dem Thema auseinander. Im Jänner-Heft (1/96) wird sehr ausführlich neben anderen Sachbuchbesprechungen zum Thema „Geschichte" die CD-ROM »Kulturen der Antike« rezensiert und die Juni-Ausgabe (Heft 6) bringt eine umfangreiche „Bestandsaufnahme einer Medienlawine" von Peter Müller, einen Artikel über Fachliteratur zur Multimedia-Pädagogik von Gudrun Stenzel und Rezensionen zu Kinder-CD-ROM-Produktionen der Verlage Tivola, Ravensburger und Diogenes/Navigo.

»Bulletin Jugend & Literatur« beginnt das Jahr 1996 mit einem sehr informativen Beitrag von Manfred Schiefer in der Rubrik „Forum". Er skizziert den Weg einzelner Kinderbuchverlage in den multimedialen Markt und gibt dabei mit der Besprechung von über ein Dutzend CD-ROM-Produkten einen guten Überblick über die auch in anderen Zeitschriften immer wieder genannten CD-ROM-„Klassiker" wie »Max und die Geheimformel«, »Bitte nicht stören«, »Elroy jagt den Technokäfer«, »Der kleine Tiger braucht ein Fahrrad« oder »Circus«. Manfred Schiefer etabliert sich nun in jeder weiteren Ausgabe als Multimedia-Fachmann und schreibt in der Rubrik „Neue Medien" zu aktuellen CD-ROM-Produkten. Thomas Brezinas erste CD-ROM »Where is Dr. Horror?« zum Beispiel kommt dabei nicht gut weg (Heft 3), Neuerscheinungen zum Thema Natur werden annotiert (Heft 5), »TIM & NINA. Das Computerspiel über Liebe, Lust und Safer Sex« besprochen (Heft 6) und CD-ROM-Kinderbücher wie Rudyard Kiplings Geschichte »Wie der Leopard seine Flecken kriegte« (Heft 8) und Comics auf CD-ROM (Heft 9) vorgestellt. Damit bleibt »Bulletin Jugend & Literatur« bis jetzt die einzige Fachzeitschrift zur Kinder- und Jugendliteratur, die laufend Multimedia-Produkte rezensiert.

Resümee:

Das Jahr 1996 zeigt in allen angeführten Fachpublikationen für Kinder- und Jugendliteratur ein zunehmendes Interesse für die neue multimediale Textform auf CD-ROM, einzelne Zeitschriften haben eine ständige eigene Rubrik zu diesem Thema eingerichtet. Das Rezensionsangebot ist groß und schafft einen ersten Zugang zum Angebot, ist aber nicht immer ausreichend, um sich daraus ein vorläufiges inhaltliches wie didaktisch-pädagogisches Urteil bilden zu können. In vielen Beiträgen werden grundsätzliche lese- bzw. medienpädagogische Überlegungen zum Thema Edutainment auf CD-ROM angestellt, allerdings ist bemerkbar, daß die theoretische Grundlegung der Beurteilungskriterien unterschiedlich weit entwickelt ist. Es bleibt zu hoffen, daß die weitere Auseinandersetzung auf immer breiterer Basis erfolgt und der Erfahrungsaustausch mit den Anwendern, den Kindern und Jugendlichen, intensiviert wird.

✍ *Erich Perschon, AHS-Lehrer und Lektor am Pädagogischen Institut in Baden, Schloßgasse 48, 2500 Baden*

Medienerziehung ...

... gehört zu den Verpflichtungen des Deutschunterrichts, die oft nur schwer mit den anderen Erfordernissen in Einklang zu bringen sind. Zwei neue Zeitschriften-Themenhefte wollen zur besseren Orientierung beitragen:

„Was ist denn nur falsch gelaufen?" fragt Klaus Boeckmann, Professor am Institut für Medienpädagogik der Universität Klagenfurt in den »Medienimpulsen«. Seit über 30 Jahren, so Boeckmann, liegt ein ausgearbeitetes Konzept zur Medienerziehung vor, dessen Leitideen nur begrüßt werden können. Warum führt aber die Medienpädagogik nach wie vor ein Mauerblümchen-Dasein? Dies könne nicht nur am starren Schulsystem liegen, hier müsse auch ein Fehler im Konzept vorliegen. Boeckmann sieht das Problem darin, daß „unter dem Etikett Medienpädagogik Probleme thematisiert werden, die eigentlich Probleme der allgemeinen Pädagogik sind". Dadurch sei es zu einem Auseinanderklaffen der medienpädagogischen und der allgemein pädagogischen Theorie gekommen, die nicht bruchlos zusammengefügt werden können. „Zugleich wurde der Eindruck des Additiven verstärkt" – Medienpädagogik als zusätzliche Stofflast für jedes Fach. Boeckmanns Gegenvorschläge: Die Integration von Medienpädagogik in die allgemeinpädagogische Theorie, was nachhaltige Konsequenzen in der Lehramtsausbildung nach sich ziehen müsse und in der verstärkten Einbeziehung der Medienerziehung in den Fachunterricht. Für Boeckmann ist dies der Deutschunterricht, dessen Ziel „Kommunikation" nur durch Berücksichtigung medialer Aspekte adäquat erreicht werden könne. – Ähnlich äußert sich auch die Herausgeberin Susanne Krucsay. Sie verwirft die Idee, Medienerziehung zu einem eigenen Schulfach zu machen, da dies die Verknüpfung von Inhalt (Fachwissen) und Form (Vermittlung) eliminieren würde. Sie schlägt stattdessen die Intensivierung des integrativen Ansatzes vor und hat dabei vor allem den Deutschunterricht im Auge. Die folgenden Beiträge des Themenheftes liefern eine Fülle von Beispielen für die Verbindung von Deutsch und Medienerziehung sowie eine einschlägige Bibliografie.

„Von der Medienpädagogik zur Kommunikationspädagogik" – so läßt sich die Devise der letzten Ausgabe des »Medienjournals« formulieren. Eine Reihe von ExpertInnen aus Universität und LehrerInnen-Bildung diskutieren die notwendige Neuorientierung der „Medienpädagogik". Thomas Bauers einleitende Grundthese lautet: „Medienwelten und Lebenswelten verlieren sich in eins. Konnten die gestrigen Jugendlichen noch zwischen Lebenswelt und Medienwelt unterscheiden, so sind für heutige Jugendliche Medienwelten Lebenswelten wie umgekehrt ihre Medienwelten auch zu einem Gutteil ihre Lebenswelt ausmachen. Erfahrung wird zunehmend medial kommuniziert." Unter diesen Bedingungen habe die alte Medienpädagogik sich neu zu definieren: „Nicht als ein ethischer Schuhlöffel in die Schrittordnung medial formierter Gesellschaften, nicht als Jugendwerkstatt alter Meister, nicht als Trainingslager zur Früheinübung gesellschaftlicher Motorik, nicht als psychohygienische Ambulanz für Verletzungen durch Aufrisse medialer Ästhetik", sondern durch „kritische Analyse der Kultur der vermittelten Beziehungen zwischen Menschen". Günther Stotz spürt dem Zusammenhang zwischen Pädagogik und Kommunikation nach und betont, daß Kommunikationspädagogik nicht mehr beim Medium, sondern beim Menschen an-

setzen müsse. Dieses Konzept wird in den nachfolgenden Beiträgen konkretisiert und in Beispielen vorgestellt.

Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Heft 17/September 1996. Medieninhaber und Herausgeber: BMUK. Chefredaktion: Susanne Krucsay und Johann Schrodt. Bestellungen: BMUK, Abt. V/13, Minoritenplatz 5, A-1014 Wien. Einzelheft ÖS 60,–/ DM 10,–; Abonnement (4 Hefte) ÖS 200,–/ DM 30,– zuzüglich Versandkosten.

Medienjournal. Zeitschrift für Kommunikationskultur. Heft 3/1996. Herausgeber: Österreichische Gesellschaft für Kommunikationsfragen. Bestellungen: StudienVerlag, PF 104, A-6011 Innsbruck. Einzelheft ÖS 85,– /DM 12,50; Abonnement (4 Hefte) ÖS 300,– (Inland)/ÖS 350,– (Ausland).

DEUTSCHDIDAKTIK

Deutschstunde, Nr. 1/1996. Hrsg. von der ARGE DEUTSCH. Bestellungen: ARGE DEUTSCH, z. Hd. Mag. Gerald Haas, Bürgergasse 15, 8010 Graz

Eine weitere Zeitschrift von DeutschlehrerInnen für DeutschlehrerInnen ist entstanden: »Deutschstunde« herausgegeben von der ARGE Deutsch (AHS) Steiermark. Das erste Heft dokumentiert eine Tagung steirischer DeutschlehrerInnen, die über 200 Interessierte zu Vorträgen, Diskussionen und Workshops zusammenführte.

LITERATUR-UNTERRICHT

Günter Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996

Günter Waldmann, Vordenker des „produktiven" Literaturunterrichts, hat nach Einführungen in Erzähltexte und Lyrik nun auch eine systematische Einführung in den produktiven Umgang mit dem Drama erarbeitet. Das Verständnis für dramatische Texte soll entwickelt werden durch szenisches Erarbeiten von Dramentexten, durch produktiven Umgang mit ihnen und durch eigenes Schreiben und Spielen von Dramenszenen und Dramen. Waldmann faßt das Drama vor allem als Partitur, als Vorlage für seine szenische Darstellung, nimmt es aber als gelesenen Dramentext genauso ernst und führt in konventionelle, moderne und gegenwärtige Dramentexte von Lessing und Goethe bis zu Handke und Botho Strauß ein. Es enthält u. a.:

– eine Hinführung zum Drama durch das Schreiben eigener Dramenszenen;
– eine Einführung in die wichtigeren Dramenformen durch Umschreiben einer Erzählung in ein Stationendrama;
– eine Einführung in die wichtigsten Dramentypen (offene, geschlossene, epische, Lehrstück- und dokumentarische Form) durch ihre Erarbeitung an repräsentativen Textsequen-

zen und Schreiben eigener Kurzdramen zu einem gemeinsamen Thema;
– eine Einführung in das szenische Erarbeiten von Dramentexten in einem größeren Repertoire von Verfahren und mit Übungen dazu an zwölf Mini-Dramen;
– ein detailliert ausgeführtes Modell szenischen, produktiven und analytischen Umgangs mit einem Dramentext (Dürrenmatt: »Der Besuch der alten Dame«);
– eine umfangreiche Hinführung zum Drama der Gegenwart.

dtv junior Literatur-Lexikon. Sprache, Lebensbilder, literarische Begriffe und Epochen. Hrsg. von Heinrich Pleticha. München-Berlin: Deutscher Taschenbuch Verlag, Conelsen Verlag 1996

Überarbeitete und erweiterte Neuausgabe mit den Schwerpunkten: Die deutsche Sprache – Literarische Begriffe und Sachbegriffe – Literarische Epochen – Dichterbiographien (deutschsprachige AutorInnen) – Literaturen anderer Länder und Kulturkreise.

Die Literatur der österreichischen Kunst-, Kultur- und Autorenverlage. Katalog 1996. Bestellungen: IG Autorinnen Autoren, Literaturhaus, Seidengasse 13, 1070 Wien

1996 präsentiert der Katalog rund 1.700 aktuelle Neuerscheinungen (1996 und 1995) aus den Verlagsprogrammen von 170 österreichischen Verlagen.
Der Schwerpunkt der ausgewählten Bücher liegt auf Belletristik, zusätzlich sind die Sparten Essay, Kunst- und Kulturpublizistik berücksichtigt. Auf den letzten Seiten finden Sie außerdem ein Verzeichnis von rund 100 österreichischen Literatur- und Kulturzeitschriften. Die „IG Autorinnen Autoren" produziert damit eine einzigartige Zusammenschau von literarischem und verlegerischem Schaffen in Österreich, das sich im Lauf der Jahre zu einem Nachschlagemedium für alle an österreichischer Literatur Interessierten entwikkelt hat. „Wer an Literatur interessiert ist, muß diesen Katalog wie das Telefonbuch auf dem Schreibtisch liegen haben." (Wiener Zeitung)

Österreichische Literatur von außen. Bibliographie zur Rezeption der österreichischen Literatur in deutschen und schweizerischen Tages- und Wochenzeitungen. 1975–1994. Hrsg. von M. Klein. Innsbruck: Innsbrucker Zeitungsarchiv im Eigenverlag 1996. (= Innsbrucker Veröffentlichungen zur Alltagsrezeption, 1). 534 S., ÖS 478,–/DM 74,– Bestellungen: Innsbrucker Zeitungsarchiv, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck

Die Untersuchung wurde auf der Basis von zwölf ausgewählten Tages- und Wochenzeitungen aus der Bundesrepublik Deutschland, der ehemaligen DDR und der Schweiz durchgeführt. Neben einleitenden Aufsätzen von Thomas Anz (D) und Ernst Nef (CH), einem das Projekt erläuternden Beitrag des Herausgebers und einer 450 Seiten umfassenden Bibliographie zu den Autorinnen und Autoren enthält der Band ein Kritiker- und Verlagsregister.

KINDER- UND JUGENDLITERATUR

Drei neue Verzeichnisse erleichtern die Orientierung im Wald der Neuerscheinungen und empfehlenswerten Bücher:

Der Rote Elefant. Bücher und andere Medien für Kinder und Jugendliche, H. 14. Hrsg. von der Gemeinschaft zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur e. V., Weinmeisterstraße 5, D-10178 Berlin. DM 6,–

Vorgestellt werden rund 70 neue Jugendbücher, Hörkassetten, Videos und CD-ROMs. Die Auswahl wird ergänzt durch Hinweise auf den kreativen Umgang mit den Titeln im Unterricht, zum Beispiel der Vorschlag für eine Grusel-Lesenacht.

Guck mal übern Tellerrand! Lies mal, wie die andern leben! Empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher aus der Einen Welt, 1996/97. Hrsg. von der Deutschen Welthungerhilfe. Bestellungen: „Guck mal übern Tellerrand!", Dorotheenstraße 45, D-53111 Bonn (kostenlos!)

60 aktuelle Bücher zum Thema „3. Welt", vorwiegend von AutorInnen aus dem Süden, die nach thematischen und literarischen Kriterien ausgewählt wurden.

Lesefreude mal 300. Die 300 besonderen Kinder- und Jugendbücher. Bestelladresse: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, 1040 Wien. Schutzgebühr ÖS 30,– (exkl. Versandkosten)

»Lesefreude mal 300« enthält rund 300 Titel, die im Zeitraum von September 1995 bis Juni 1996 in die Empfehlungsliste der Kommission für Kinder- und Jugendliteratur aufgenommen wurde. Gegliedert nach Altersgruppen und Themen präsentiert die Empfehlungsliste mit Annotationen versehen qualitativ herausragende Bücher, die eine Auseinandersetzung in jedem Fall lohnen.

*

Malte Dahrendorf: Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht. Berlin: Volk und Wissen Verlag 1996

Malte Dahrendorf plädiert in diesem Buch dafür, Kinder- und Jugendbücher verstärkt für die Entwicklung von Lesefähigkeit zu nutzen. Spiegelt diese vielfach unterschätzte Literatur doch Lebenswirklichkeit ihrer Adressaten und motiviert darum zum Lesen, läßt das Lesenlernen eher zum Erlebnis werden. Exemplarisch entwickelt der Autor an einzelnen Werken der Kinder- und Jugendliteratur didaktische Varianten für deren Einsatz im Unterricht und Freiarbeit und ergänzt diese durch eine Vielzahl praktischer Hinweise. Das Buch ist zugleich eine Literaturdidaktik.

Ergänzend sei auf den Materialband (im gleichen Verlag 1995 erschienen, siehe ide 1/96, S. 12) verwiesen.

Norbert Mecklenburg

Ist das Schaf fromm oder dumm?
Lektüren einer Fabel von Lessing

Das Folgende ist ein kleiner Kommentar zu einem kleinen Text. Zugleich ist es ein indirekter Kommentar zur gegenwärtigen Germanistik. Diese hat sich in den letzten Jahren für immer weitere Perspektiven geöffnet. Gleichzeitig schließt sich die Wissenschaftskultur immer mehr vor der literarischen und Lesekultur ab. Der traditionelle philologische Rahmen des Faches ist gesprengt. Germanistik wird Medienwissenschaft und Kulturwissenschaft. Sie arbeitet interdisziplinär. Im Austausch zwischen den Ländern eröffnen sich vielfältige interkulturelle Perspektiven. Im Gegenzug dazu wird für Rückbesinnung auf einen Kern des Faches plädiert. Edition und Kommentierung, Analyse und Interpretation literarischer Texte sollen diesen Kern ausmachen. Germanistik als radikale Philologie. Das wiederum wird als ästhetischer oder philologischer Fundamentalismus problematisiert. Mir erscheint eine vermittelnde Position sinnvoll. Ob Philologie, Textarbeit *Kern* ist oder nicht, sie sollte zumindest ein unverzichtbarer *Bestandteil* des Faches sein. Praktische literarische Hermeneutik verbindet wissenschaftliche Disziplin mit Lesekultur. Das zu demonstrieren, ist das eine Ziel des vorliegenden Versuchs.

Eine der zugleich irritierendsten und produktivsten Herausforderungen moderner Philologie ist die Anti-Hermeneutik des Dekonstruktivismus. Irritierend daran ist das Verschwinden des Werkes in den Lektüren, ist die Dominanz des Interesses an Sinnsubversion über das an Sinnbildung in der Lektüre literarischer Texte, ist das Dogma der Unlesbarkeit. Produktiv ist die Blickschärfung für semantische Komplexität, für Spannungen und Widersprüche in Texten. Praktische literarische Hermeneutik als kritisches Interpretieren kann von den Verfahren des Dekonstruktivismus lernen. Seine Dogmen kann man auf sich beruhen lassen. Diese entspannte Haltung einzunehmen, ist ein zweites Ziel des folgenden Versuchs.

Literarische Lektüren, innerhalb oder außerhalb von Unterrichtskontexten, können von einer solchen Aspektvielfalt sein, daß ihnen gegenüber die wissenschaftlichen Stimmen zu den Texten arm, einseitig, begrenzt erscheinen. Nicht selten werden dabei auch kritische Fragen aufgeworfen, die zu stellen den Fachleuten nicht eingefallen ist. *Eine* solche Frage ergab sich in der Arbeit an Lessings Fabel »Zeus und das Schaf« mit Kölner und Istanbuler Studenten im Rahmen eines türkisch-deutschen Projekts zu literarischer Lesekompetenz. Viele Studenten faßten das Schaf dieser Fabel nicht, wie der Text es eindeutig und wiederholt bezeichnet, als *fromm*, sondern als *dumm* auf. Ist das Schaf fromm oder dumm? Das ist nur scheinbar eine vorschnelle und textunangemessene Frage. Sie beschert dem Interpreten vielmehr eine ganze Reihe von weiteren Fragen. Ihre Beantwortung zeigt, welche Komplexität, welche Widersprüche ein sehr klarer und einfacher literarischer Text bergen kann. Das vorzuführen ist ein drittes Ziel des folgenden kleinen Kommentars. Es geht hier also nicht um Entwicklung eines theoretisch-hermeneutischen Modells. Geboten wird eine Etüde in literarischem Lesen.

»Zeus und das Schaf« ist ein Text aus dem zweiten Buch der Fabeln, die Lessing zusammen mit seinen Abhandlungen über die Fabel 1759 veröffentlichte[1]:

Zeus und das Schaf
Fab. Aesop. 119.

Das Schaf mußte von allen Tieren vieles leiden. Da trat es vor den Zeus und bat, sein Elend zu mindern.

Zeus schien willig und sprach zu dem Schafe: Ich sehe wohl, mein frommes Geschöpf, ich habe dich allzu wehrlos erschaffen. Nun wähle, wie ich diesem Fehler am besten abhelfen soll. Soll ich deinen Mund mit schrecklichen Zähnen und deine Füße mit Krallen rüsten? –

O nein, sagte das Schaf, ich will nichts mit den reißenden Tieren gemein haben.

Oder, fuhr Zeus fort, soll ich Gift in deinen Speichel legen?

Ach! versetzte das Schaf, die giftigen Schlangen werden ja so sehr gehasset. – Nun was soll ich denn? Ich will Hörner auf deine Stirne pflanzen und Stärke deinem Nacken geben.

Auch nicht, gütiger Vater, ich könnte leicht so stößig werden als der Bock.

Und gleichwohl, sprach Zeus, mußt du selbst schaden können, wenn sich andere, dir zu schaden, hüten sollen.

Müßt ich das! seufzte das Schaf. O so laß mich, gütiger Vater, wie ich bin. Denn das Vermögen, schaden zu können, erweckt, fürchte ich, die Lust, schaden zu wollen; und es ist besser Unrecht leiden als Unrecht tun.

Zeus segnete das fromme Schaf, und es vergaß von Stund an zu klagen.

Der Aufbau dieser Fabel besteht aus einem dialogischen Kern und einem erzählenden Rahmen. Die Handlung von Fabeln muß nach Lessing nicht aus äußeren Ereignissen bestehen, aus Geschichten, in denen „die Helden sich balgen". Er betont vielmehr, „daß auch jeder innere Kampf von Leidenschaften, jede Folge von ver-

schiedenen Gedanken, wo die eine die andere aufhebt, eine Handlung sei".[2] Dem genau entsprechend beschränkt sich die Handlung dieser kurzen Erzählung auf kommunikatives und inneres Handeln, auf den Gesprächsablauf zwischen den beiden Figuren Zeus und Schaf und auf den Denkprozeß des Schafes. Dessen leidvolle Begegnungen mit anderen Tieren werden nur global im ersten Satz als Voraussetzung der Fabelhandlung benannt. Die eigentliche Handlung ist durch die drei Sprechakte Bittgesuch, Dialog und Segnung akzentuiert. Sie besteht in einem Lernprozeß des Schafes. Dieser findet statt zwischen der anfänglichen Bitte des Schafes, sein Elend zu mindern, und seinem schließlichen Wunsch, zu bleiben, wie es ist. Und das Lernergebnis kommt in der Begründung für diesen Wunsch zum Ausdruck, dem sentenzhaften Schlußwort des Schafes. Der Dialog wird in direkter Figurenrede dargeboten. Er läuft ab als Folge von Repliken in vierfacher Wechselrede von Zeus und Schaf, bestehend aus drei Paaren Frage und Antwort bzw. Angebot und Ablehnung sowie einem Paar abschließender allgemeiner Statements. Diese heben den Dialog auf die Ebene einer ethischen Grundsatzdebatte: Zwei Arten von Moral werden miteinander konfrontiert, eine eher utilitaristische (Zeus) und eine eher idealistische Moral (Schaf), wobei diese das letzte Wort erhält.

Bevor ich nun von der Analyse zur Interpretation übergehe, möchte ich eine Zwischenüberlegung einschieben. Die Textanalyse kann wie gezeigt einen überschaubaren und durchsichtig klaren Aufbau der Fabel »Zeus und das Schaf« nachweisen, aus dem sich eine ebenso klare und eindeutige Botschaft scheinbar von selbst ergibt. Die Botschaft ist in diesem Fall weder dem Text als „Moral" angehängt noch in ihm bloß implizit enthalten, sondern wird in der abschließenden Replik des Schafes direkt ausgesprochen: „Denn das Vermögen, schaden zu können, erweckt, fürchte ich, die Lust, schaden zu wollen; und es ist besser Unrecht leiden als Unrecht tun." Diese allgemeingültig-sentenzhafte Äußerung hat eine dreifache Autorität: erstens als dialogisch nicht mehr hinterfragtes, endgültiges, letztes Wort; zweitens als zitathafte Anlehnung an altehrwürdiges biblisch-christliches Gedankengut; drittens durch die Bestätigung im Segen des Schöpfergottes, also der höchstmöglichen Instanz. Diese innige Verbindung von durchsichtiger Erzählform und klarer Aussage entspricht nun ganz der Fabeltheorie Lessings. Den „allgemeinen moralischen Satz", den wir hier am „besondern Fall" des Schafes, seines Leidens, seiner Klage und seiner besseren Einsicht aufgrund des Gesprächs mit Zeus anschaulich dargestellt finden, haben wir in der Schlußsentenz des Schafes vorliegen.

So weit, so gut. Aber bereits ehe ich an der Leerstellenstruktur des Textes zeigen werde, daß der Leser unserer Fabel deren Botschaft keineswegs so klar und eindeutig finden muß, wie es der Autorintention entspräche, möchte ich darauf hinweisen, daß schon von der Fabelpoetik her Zweifel an der Gewißheit des Lessingschen Eindeutigkeitspostulats angebracht sind.[3] Der „Eigensinn" der einzelnen Fabel gegenüber der allgemeinen Fabelpoetik muß nicht in bewußter, vorsätzlicher, inten-

tionaler Abweichung von der allgemeinen Fabellehre beim Schreiben einer einzelnen Fabel bestehen, er kann sich auch nicht-intentional, gewissermaßen hinter dem Rücken des Autors, ergeben. Genau dies ist, wie ich zeigen möchte, in »Zeus und das Schaf« der Fall. Diese Fabel stimmt auf einer intentionalen Ebene, auf der Ebene des vermutlich vom Autor gemeinten Sinns, mit Lessings Fabeltheorie überein. Aber es gibt auch eine nicht-intentionale Ebene. Sie ist bestimmt durch Strukturzwänge der Gattung und durch Strukturen des Textes, insbesondere die seiner Leerstellen. Auf dieser Ebene entfaltet »Zeus und das Schaf« ein überraschendes und beträchtliches Ausmaß an „Eigensinn". Wie Geschichten von Wundern keine Wunder sind, so sind Erzählungen von moralischen Lehren keine moralischen Lehren. Der ethische Diskurs ist in den narrativen Diskurs verflochten. Die Geltung von jenem bleibt nicht unberührt durch die Ambiguitäten und Leerstellen in diesem.

Die Leerstellen, die über den Text der scheinbar so leerstellenarmen Fabel „Zeus und das Schaf" verstreut sind, lassen sich auf folgende fünf Kernpunkte bringen: Charakter und Funktion des Gesprächs zwischen Zeus und Schaf, damit verbunden: Rolle und Rhetorik von Zeus (1); das Verhältnis von Ausgangs- und Schlußsituation, Vor- und Nachgeschichte des Schafes, damit verbunden: der Charakter des Schafes als fromm, aber vielleicht auch als dumm (2); das Verhältnis von Zeus-Moral und Schafs-Moral sowie, innerhalb von dieser, das Verhältnis von zwei verschiedenen Komponenten (3); verschiedene sachliche Bezugsebenen der Bildebene der Fabel und entsprechend unterschiedliche Plausibilität der moralischen Botschaft (4); und schließlich: die auch an dieser Fabel sichtbar werdenden Grenzen des Fabel-Modells überhaupt (5).

1. Die Funktion des Gesprächs zwischen Zeus und dem Schaf im Textganzen, seine textimmanente Teleologie, besteht darin, zu der Einsicht hinzuführen, die das Schaf am Ende des Gesprächs allgemeingültig formuliert. Die Fabel als ein Erzähltext stellt nicht nur diese Einsicht dar, sondern auch den Weg, auf dem sie erlangt wird. Ihre Handlung besteht in einem Lernprozeß. Das Gespräch, sein inhaltlicher Ablauf und seine Replikenfolge, soll diesen Prozeß dokumentieren. Nun zeigt sich aber in Hinblick auf den näheren Charakter des Gesprächs eine Leerstelle, die folgenreich sein kann für die Einschätzung des Lernprozesses. Welche Rollen sind es, die jeweils von Zeus und Schaf in diesem Gespräch übernommen werden? Welcher Art ist die deutliche Ungleichheit zwischen beiden Partnern?

Man kann den Blick mehr auf die Momente des Lernprozesses beim Schaf richten: auf die didaktische Dialektik von Fragen und Antworten, auf die Bestätigung des Lernergebnisses durch den mit Autorität versehenen Gesprächspartner. Dann liegt es nahe, das kommunikative Verhältnis zwischen Zeus und Schaf als ein primär *pädagagisches* zu deuten, mit einem gewissen seelsorgerisch-therapeutischen Einschlag vielleicht, in jedem Fall mit einer sokratischen Dialogik, die den Lernenden

behutsam die Einsicht selbst finden läßt. Man kann den Blick aber auch mehr auf die Momente der extremen Statusdifferenz der Gesprächspartner richten, auf die überlegene – außer am Anfang und am Schluß –, die Initiative und Offensive ergreifende Gesprächsstrategie des Zeus. Dann liegt es nahe, dieses kommunikative Verhältnis eher primär als ein *Machtverhältnis* zu deuten, zwar mit einer gewissen leutselig-paternalistischen Fürsorglichkeit, aber vielleicht auch mit der manipulativen List der Macht, die dem Ohnmächtigen sein Aufbegehren auszureden versteht und ihn seine Ohnmacht freiwillig auf sich nehmen läßt. Was für ein Gespräch ist das also? „Sokratischer Dialog" oder „Audienz beim Herrscher", authentische, den Partner mit seinem Anliegen anerkennende und ernstnehmende Kommunikation oder rituelle, rhetorisch manipulierende Kommunikation mit dem im voraus feststehenden Ziel einer Erhaltung des Status quo? Ist die Rhetorik des Zeus eine pädagogische oder eine Herrschaftsrhetorik, zielt sie auf Überzeugen oder auf Überreden? Um nicht mißverstanden zu werden: Ich glaube nicht, daß auf der *intentionalen* Ebene des Textes diese Deutungsalternative offenstände. Die Fabel enthält keinen eindeutigen Hinweis auf einen herrscherlichen, zynisch-manipulativen Umgang von Zeus mit dem Schaf. Allenfalls schimmert in dem – inhaltlich ganz unreligiösen Gespräch – das religiöse Muster der „Prüfung" durch: Gott prüft sein „frommes Schaf" durch seine Fragen auf dessen Frömmigkeit, und die bewährt sich glänzend. Allerdings hat dann auch die Prüfung des Schafes an der Zweideutigkeit dieser religiösen Kommunikationsform teil, denn die Prüfungsfragen sind ja zugleich Angebote, die sich – im Lichte der von ihnen provozierten Einsicht des Schafes – als Versuchungen zum Bösen erweisen. Göttlicher Prüfer und teuflischer Versucher stehen sich eben manchmal recht nahe.

Dieser poetisch-fiktive Fabel-Zeus ist also recht zweideutig, obwohl er doch die Rolle des christlichen Schöpfergottes einnimmt. So scheint es nahezuliegen, die ganze Gruppe der Lessingschen Zeus-Fabeln als „Theodizee-Fabeln" zusammenzufassen. Doch das hieße vielleicht mit Kanonen auf Spatzen schießen. In der vorliegenden Fabel jedenfalls wird das Theodizeeproblem eher spielerisch in Kauf genommen als ernsthaft aufgeworfen. Denn in ihr ließe sich ohne nennenswerten Verlust für die intendierte Botschaft die problematische Zeus-Rolle ersetzen durch ein beliebiges Fabel-Tier, das als Gesprächspartner des Schafes in Frage kommt. Probieren wir es einmal aus: „Das Schaf mußte von allen Tieren vieles leiden. Darüber klagte es seinem Freund, dem Dachs, und fragte ihn um Rat, wie sein Elend wohl zu mindern wäre. Der Dachs hörte dem Schaf verständnisvoll zu und sprach dann zu ihm: Ich sehe wohl, mein armer Freund, du bist allzu wehrlos erschaffen. Könntest du wählen, wie wäre dem am besten abzuhelfen? Würdest du gern deinen Mund mit schrecklichen Zähnen und deine Füße mit Krallen gerüstet sehen?" usw. Eine sehr viel kürzere Version der Fabel könnte man gewinnen, ließe man das Gespräch zwischen den Verwandten Schaf und Bock ablaufen, denn dann könnte dieser, unter

Weglassung der Raubtiere und Schlangen, sofort seine eigene Ausstattung anbieten; aber gewiß würde er das Schaf nach dessen für ihn wenig schmeichelhaften Antworten nicht segnen, sondern stoßen. Ein Wolf als Gesprächspartner des Schafes schließlich würde es wegen seiner edlen und ihm, dem Wolf, höchst willkommenen Moral wahrscheinlich zuerst segnen und dann fressen.

Man sieht, Zeus – und mit ihm die Theodizeefrage – ist keineswegs ein unverzichtbares Element, um den Kern der Botschaft dieser Fabel zu vermitteln. Da er es aber nun einmal ist, der den Partner des Schafes stellt, handelt sich der Fabelerzähler, -nacherzähler und -umerzähler Lessing hier, vermutlich ohne es zu wollen, ein Problem ein, das er offenläßt. Dieses Problem wäre als Theodizeeproblem einerseits zu hochtrabend, andererseits zu harmlos bezeichnet. Wie ist Veränderung möglich und darstellbar, Minderung des Elends, wenn die Möglichkeit einer „Umschöpfung" der Schöpfungsordnung nur im Bereich einer Fabelfiktion ironisch durchgespielt wird, einer Fiktion, welche die Menschenordnung doch zugleich als unveränderliche Naturordnung hinstellen muß? Dieses Problem ist für den kritischen Leser auch daran greifbar, daß am Ende das Schaf zwar zu klagen, aber nicht zu leiden aufhört.

2. Damit sind wir bei der zweiten der für die Botschaft der Fabel belangvollen Leerstellen: bei dem Verhältnis von Ausgangs- und Schlußsituation, Vor- und Nachgeschichte des Schafes und, damit verbunden, bei der Frage nach dem Charakter des Schafes. Ist das Schaf fromm oder dumm? Zunächst ist es, gemäß seinem feststehenden Fabel-Charakter, der ihm so oft das Schicksal, gefressen zu werden, auferlegt, wehrlos. Als wehr- und waffenloses Wesen ist es, schon mangels Gelegenheit, unschuldig, als schutzbedürftiges und -gewohntes ist es gehorsam. Damit bietet es von seiner Natur her eine gute Basis für die „höhere" Eigenschaft, die ihm – und mehr noch dem Lamm – keineswegs von Natur, sondern aufgrund christlicher Symbolik zukommt: die Frömmigkeit (vgl. die Fabeln »Das Schaf« und »Das beschützte Lamm«). So viel zunächst zu den genrespezifischen und in unserer Fabel angesprochenen Merkmalen des Schafes. Im allgemeinen Sprachgebrauch finden wir drei hauptsächliche Bedeutungsrichtungen vor, wenn metaphorisch von einem Schaf gesprochen wird: An erster Stelle steht das Schaf als Sinnbild für Dummheit, ganz allgemein für einen dummen Menschen, man sagt: „dumm wie ein Schaf". Zweitens wird als Schaf ein zu seinem Schaden gutmütiger Mensch bezeichnet; solches Verhalten kann dann, je nach dem Blickwinkel sowie danach, ob der Schaden wissentlich oder unwissentlich hingenommen wird, als moralisch gut, als fromm oder als dumm beurteilt werden. Damit verwandt sind Bedeutungen wie (allzu) sanftmütig, geduldig, wehrlos, stumm leidend.

Drittens ist das Schaf in der vom Christentum geprägten Kultur zum sprichwörtlichen „frommen Schaf" geworden. Gott, Christus, die Kirche oder ein Geistlicher

ist der gute Hirte, der einfache Gläubige ist das fromme Schaf, das bei Glaubensabfall zum verirrten oder verlorenen, zum „schwarzen Schaf" werden kann, das dann leicht vom Teufel geschnappt wird. Schutzgewährung auf der einen, Gehorsam auf der anderen Seite – diese Rollenverteilung läßt nach gleichem patriarchalischen Kulturmuster wie den Christen gegenüber seinem Gott auch die Frau gegenüber ihrem Ehemann als „frommes Schaf" bezeichnen.[4] Schon bei Luther, dem Kirchenkritiker und Kirchenmann in einem, finden wir als Schaf ebenso den Leicht- wie den Festgläubigen bezeichnet, den Dummen wie den Frommen. Aber während man zu Luthers Zeit beide Formen von Gläubigkeit streng auseinanderhielt, gibt es in heutigen Lektüren unserer Lessing-Fabel eine Tendenz, die Tatsache, daß fromm und dumm sich reimen, wenn auch unrein, daß ein frommes und ein dummes Schaf einander phonologisch verdammt ähnlich sind, semantisch kurzzuschließen und die eine mit der anderen Form von Gläubigkeit schlicht gleichzusetzen.

Aber zurück von möglichen Lektüren zum Text selbst! Wie sollen wir das Verhältnis von Anfang und Ende der Fabel, d. h. von Ausgangs- und Schlußsituation, Vor- und Nachgeschichte des Schafes interpretieren? Es geht um das Leiden, genauer: um das Verhältnis von Leiden und Schaden, Leidzufügen und Leidvermeiden. Lerne leiden, ohne zu klagen! ein passendes Motto für den Lernprozeß des Schafes. In seinem Schlußwort spricht das Schaf vom Leiden nur noch abstrakt-allgemein in Form einer moralischen Maxime, nicht mehr vom eigenen Leiden, und der Erzähler nimmt das Wort überhaupt nicht mehr auf: Das fromme Schaf „vergaß von Stund an zu klagen". Aber wie sollte es zu leiden vergessen können? Was ist das für ein Vergessen, das nicht nur zu klagen vergißt, sondern auch den Grund, warum die Klage überhaupt erhoben wurde? Grenzt solche „Vergeßlichkeit" nicht in der Tat an Dummheit?

Eine moderne Lektüre könnte das Vergessen des Schafes nun im Sinne der Psychoanalyse als Fehlleistung, als Verdrängung verstehen. Aber das widerspräche dem Sprachgebrauch der Zeit Lessings, wonach „vergessen" einfach bedeuten kann: hinter sich lassen, sich aus dem Sinn schlagen, aufhören („Nun vergiß leises Flehn, süßes Kosen ..."). Aber der Leser kann ja *nicht* vergessen, was der Fabelerzähler in seinem Schlußsatz zu erwähnen „vergißt": das unvermindert fortbestehende Leiden des Schafes. So wird er vielleicht die ganze Fabel gegen den Strich der Autorintention zu bürsten beginnen und das fromme Schaf am Ende vielleicht doch als dummes Schaf beurteilen. Denn das Schaf verbleibt ebenso wie im „Elend", das es zu mindern gebeten hatte, auch in einer Frömmigkeit, die solches Verbleiben im Elend rechtfertigt und damit bekannten Kriterien für Religion als Ideologie entspricht. Im Lichte einer solchen Lektüre werden dann erneut Lernprozeß und -ergebnis des Schafes und die Rolle des Zeus dabei hinterfragbar.

3. Das nun ist der dritte und zentrale Leerstellenkomplex der Fabel, die Frage nämlich, einmal wie die kommentarlose Konfrontation zweier entgegengesetzter Moralpositionen zu verstehen ist und zum anderen, wie die zwei differenten Dimensionen *innerhalb* der Schafs-Moral zusammenzubringen sind. Das Schaf hat in dieser ethischen Debatte zwar das letzte Wort, und die textanalytischen Befunde legen, wie gezeigt, die Interpretation nahe, daß damit auch die vom Autor intendierte moralische Lehre der Fabel ausgesprochen ist. Aber dieses letzte Wort besteht aus zwei verschiedenen Argumenten, die man verschieden plausibel finden kann. Außerdem bleibt zu fragen, ob durch die Argumentation des Schafes diejenige von Zeus restlos widerlegt ist oder mit eigenem Geltungsanspruch bestehenbleibt.

In diesem Zusammenhang ist es angebracht, Lessings Fabel mit ihrer äsopischen Vorlage zu vergleichen. Denn sie weicht von dieser hinsichtlich der Moral in auffälliger Weise ab. Ich bringe den Text in eigener Übersetzung[5]:

> *Das getretene Schaf*
>
> Das Schaf, das von vielen Menschen getreten wurde, wendete sich an Zeus. Und Zeus sprach zu ihm: „Nun, wenn du den ersten, der dich getreten hat, geschlagen hättest, dann hätte der zweite nicht mehr versucht, dies zu tun."
>
> Die Geschichte macht klar, daß diejenigen, die sich gegen die ersten wehren, die anderen abschrecken werden.

Man sieht, Lessing hat Äsops Fabel beträchtlich umgeformt und umgedeutet. Er hat das Leiden des Schafes – gattungsgerecht – auf die anderen *Tiere* zurückgeführt, so daß sich die – noch zu erörternde – Deutungsfrage ergibt, für wen diese Tiere und für wen das Schaf selbst in der Menschenwelt stehen. Er hat den antiken Zeus in die Rolle des christlichen Schöpfergottes versetzt – mit den schon erörterten Folgeproblemen (Theodizee). Er hat den Rat des Zeus, der bei Äsop die einzige direkte Rede der Fabel und ihren zentralen Ausspruch darstellt, zu einem Gespräch ausgebaut. Darin stellt dieser Rat nur das *vorletzte* Wort dar, dem das letzte Wort aus dem Munde des Schafes entgegengesetzt wird. Er hat dieses Gespräch als Lernprozeß des Schafes modelliert. Dadurch wird die Fabel überhaupt erst zu einer Geschichte, während sie bei Äsop ein bloßes, mit Fabelrahmen versehenes Apophthegma bleibt. Und er hat das Epimythion, das bei Äsop die Lehre, die dem Schaf von Zeus erteilt wird, nur in stilistischer Variation wiederholt, ganz weggelassen. So bildet in seiner Version die Lehre nicht wie in der Vorlage mit einer einzigen, auch noch doppelt ausgesprochenen Handlungsmaxime den Abschluß. Vielmehr wird sie zum einen, als Figurenrede, in Erzählung zurückgenommen, so daß eine Leerstelle entsteht, die als Appell an das Selbstdenken des Lesers zu verstehen ist. Und sie wird zum anderen im Rahmen einer antithetischen Konfrontation von zwei Lehren dargeboten, der Zeus- und der Schafs-Moral, so daß eine weitere Leerstelle entsteht, die den Leser zu abwägendem eigenen Urteil herausfordert. Bei Äsop dominiert monologisch eine

realistisch-pragmatische Weltklugheit, die freilich offenläßt, wie sich das Schaf soll wehren können und wie es auf solchen problematischen Rat reagiert. Bei Lessing entfaltet sich dialogisch ein ethisches Problemfeld, das verschiedene Optionen und Argumente vorführt.

Dieser Zuwachs an Komplexität mindert freilich, auf der Ebene der Autorintention, keineswegs die klare Zielrichtung der Lessingschen Fabel auf die altruistische Moral seines Schafes hin. Wie das Schaf diese Moral als höhere der des Zeus entgegensetzt, so hat Lessing vermutlich seine Fabel der des Äsop nicht nach-, sondern gleichfalls entgegengeschrieben. Die intertextuelle Beziehung zwischen beiden, die von zeitgenössischen Lesern, denen die äsopischen Fabeln gegenwärtig waren, leichter als von heutigen wahrgenommen werden konnte, hat er also vermutlich als Antithese gedacht. Dennoch bleibt, in Gestalt der letzten Zeus-Replik, die freilich bei Lessing ebenfalls sublimer formuliert ist als ihre äsopische Entsprechung, der Prätext Äsops in Lessings Metatext aufgehoben. Und damit bleibt die Frage offen, welches Maß an Plausibilität sich die „utilitaristische" Zeus-Moral gegenüber der „idealistischen" Schafs-Moral bewahrt hat. Das fromme Schaf mag als lächerlich dumm eingeschätzt werden oder als weltfern-weltüberlegen einfältig („Was töricht ist vor der Welt, das hat Gott erwählt": I. Kor. I, 27) im Sinne des christlichen Ideals – die Seligpreisungen der Bergpredigt passen fast alle auf unser Schaf –, die handfestere Weltklugheit der Zeus-Moral, Erbe des Sklaven Äsop, behält auch bei Lessing, wenn auch nur als „vorletztes Wort", ihr Eigengewicht.

Wie steht es nun aber um die Plausibilität der Schafs-Moral, die zwar das letzte Wort hat, aber ihrerseits in ein vorletztes und ein letztes Wort gespalten zu sein scheint? Das letzte Wort ist eine altehrwürdige ethische Maxime: „Es ist besser Unrecht leiden als Unrecht tun." Ihre Verbreitung und Autorität verdankt diese Maxime ihrer christlich-biblischen Grundlage. In den Rahmen radikal-christlicher Ethik im Sinne des Ideals der Feindesliebe gehört auch das paulinische Gebot, sich lieber Unrecht antun zu lassen, als Unrecht zu tun (1. Kor. 6, 7). Das Schaf, wenn es sich an diese Tradition anschließt, wäre damit fromm im genuin christlichen Sinn. Noch wörtlicher entspricht seine Maxime freilich einer Maxime des Sokrates. Sollen wir uns also das fromme Schaf, anstatt es als dumm zu verdächtigen, etwa als ein gelehrtes Schaf vorstellen, das hier seinen Plato[6] zitiert? Das ist nicht sehr wahrscheinlich, denn die Maxime ist im Fabeldiskurs verknüpft mit der ihr vorausgehenden Aussage des Schafes, und diese hat wenig gemein mit sokratischem Denken.

„Denn das Vermögen, schaden zu können, erweckt, fürchte ich, die Lust, schaden zu wollen." Das klingt zunächst einmal nach nüchternem Wahrscheinlichkeitskalkül. Warum verdächtigt sich das Schaf hiermit aber selbst, als wäre es in Wahrheit ein Wolf im Schafspelz? Psychologisierende Überlegungen finden indessen am Text wenig Halt. Denn das Schaf hat, wie alle Fabel-Tiere, zwar einen feststehenden Charakter, jedoch kaum eine entwickelte Psyche. Es hat aber eine Psychologie. Ge-

nauer: es hat eine Anthropologie, ein Menschenbild, das in seiner These über Vermögen und Lust zu schaden implizit enthalten ist. Diese Schafs-Anthropologie, die in der Schafs-Moral steckt, hat nun eine sehr große Ähnlichkeit mit dem Menschenbild, das der traditionellen christlichen Moralistik zugrunde liegt. Das ist die pessimistische, letztlich anti-aufklärerische Lehre von dem seit dem Sündenfall unaustilgbar Bösen im Menschen, von der Verderbtheit der menschlichen Natur, gegen deren Auswirkungen man sich mit weltlichen Klugheitsregeln à la Zeus-Moral bis zu einem gewissen Grad mag schützen können, gegen die letztlich aber nur radikalchristliche Liebes- und Friedensethik und gläubiges Hoffen auf göttliche Gnade helfen.

Damit wären wir von der Schafs-Moral über die Schafs-Anthropologie zu einer Schafs-Theologie gelangt, deren tiefsinnige Gründe und Abgründe hier aber unerörtert bleiben sollen. Jedenfalls ist die Schafs-Moral, wie sie Lessings Fabel präsentiert, weit von einem klaren und eindeutigen moralischen Lehrsatz entfernt, wie ihn der Autor von allen Fabeln verlangte und auch mit dieser Fabel gewiß intendierte. Der Text entfaltet vielmehr ein offenes ethisches Problemfeld, auf dem der Leser selbst Position beziehen muß. Seine Positionsnahme aber wird sich nicht nur nach den ethischen Prinzipien richten, die er mitbringt, sondern auch danach ändern, auf welchen menschlich-gesellschaftlichen Bereich als Sachebene er die Bildebene der Fabel bezieht. Denn deren moralische Botschaft hat für verschiedene Bereiche unterschiedliche Plausibilität. Darin nun besteht der vierte der angeführten Leerstellenkomplexe des Textes.

4. Die bisherige Kommentierung von »Zeus und das Schaf« hat diesen Komplex, diese Mehrfachbeziehbarkeit unberücksichtigt gelassen. Als menschliche Sachebene, auf welche die Bildebene der Fabel verweist, ist bisher die Ebene von Beziehungen zwischen Individuen mit ihren moralischen Problemen angenommen worden. Das liegt auch am nächsten, denn das Schaf tritt in der Fabel ja als Individuum auf, sozusagen als Privatschaf. Aber zugleich repräsentiert es die Spezies Schaf, d. h., auf die menschliche Ebene übertragen, *eine* soziale Gruppe. Doch welche Gruppe wäre das, und kommt nur eine Gruppe in Betracht? Und wenn mehr als eine in Betracht kommt, welche Folgen hat das jeweils für die Plausibilität der moralischen Botschaft? Was im Bereich individueller „Privatmoral" plausibel ist, kann im Bereich politischer Ethik unplausibel sein und umgekehrt. In diesem politischen Bereich wiederum kann eine Ethik der Innenpolitik andere Regeln verlangen als eine Ethik der Außenpolitik. Die moralische Botschaft der Fabel »Zeus und das Schaf« muß also je danach geprüft werden, ob das Verhältnis des Schafes zu anderen Tieren entweder auf den Umgang einzelner Menschen miteinander oder einer sozialen Gruppe mit anderen Gruppen in einem Staat oder eines Staates mit anderen Staaten bezogen wird.

Beginnen wir mit dem letztgenannten Aspekt! Der Satz „Denn das Vermögen, schaden zu können, erweckt, fürchte ich, die Lust, schaden zu wollen" hat von der Zeit des Siebenjährigen Krieges bis heute nichts an außen- und rüstungspolitischer Aktualität verloren: Wo Waffen und andere Vernichtungspotentiale zur Verfügung gestellt werden, da werden sie, so ist aufgrund von Erfahrung zu befürchten, früher oder später auch benutzt werden. Lessing und sein Schaf als Vordenker moderner Friedenspolitik – diese aktualisierende Lektürerichtung kann gleichwohl auch einige historische Plausibilität in Anspruch nehmen. Lessing schrieb und veröffentlichte sein Fabelbuch mitten im Siebenjährigen Krieg. In diesem historischen Kontext läßt sich die Fabel »Zeus und das Schaf« als ein „christlicher Friedensappell"[7] lesen, der zwar das politisch passive, idealistische, utopische Moment radikal-christlicher Ethik an sich hatte, der aber gerade mit diesem religiösen Akzent ein den zeitgenössischen Lesern verständliches kritisches Gegenbild zur politischen Wirklichkeit entwarf.

So viel zu einer Übertragung der Schafs-Moral der Fabel in eine Ethik der Außen- als Abrüstungs- und Friedenspolitik. Bezieht man die Moral dagegen auf das innenpolitisch-soziale Problemfeld, dann verliert sie ihre Plausibilität als kritisches Prinzip und verkehrt sich in ein fragwürdiges Ideologem. Aus herrschaftskritischem christlichen Pazifismus wird eine Ideologie der Sozialpazifizierung. Durch eine verbesserte Einrichtung des Staates – so schreibt Lessing in »Ernst und Falk« – soll „jeder einzelne Mensch seinen Teil von Glückseligkeit desto besser und sicherer genießen" können. Eine staatliche Ordnung dagegen, in der „auch noch so wenig einzelne Glieder leiden, und leiden *müssen*, ist Bemäntelung der Tyrannei".[8] Das Schaf, als Individuum und zugleich als Angehöriger einer sozialen Gruppe verstanden, muß leiden, und zwar unter allen anderen Gruppen, es gehört also zu den Erniedrigten und Beleidigten in der Gesellschaft. Dieses Leiden aber hinnehmen, um einer offensiven Vertretung legitimer eigener Interessen und damit Konflikten „um des lieben Friedens willem" aus dem Wege zu gehen, heißt Herrschaft verinnerlichen und bestehende Ungerechtigkeit stabilisieren helfen. Die Schafs-Moral erweist sich auf diesem sozialen Bezugsfeld wenn nicht als fatalistische „Sklavenmoral", wie sie der Fabeltradition seit Phaedrus eingeschrieben ist, so doch als charakteristische „Haustiermoral", wie sie weite Teile gerade des deutschen Bürgertums im spätfeudalen Ständestaat des 18. Jahrhunderts kennzeichnet.

Liegt in geistesgeschichtlicher Sicht der Kontext der „Theodizeefabeln" nahe, in politisch-historischer Sicht der Kontext der „pazifistischen" Fabeln, so liegt in sozialkritischer Perspektive der Kontext von Lessings „Haustierfabeln" bei der Betrachtung von »Zeus und das Schaf« am nächsten. „Die Haustiere sind seit der antiken Fabel Protagonisten der internalisierten Gewalt: nicht mehr nur gezähmt, sondern zahm."[9] Dieser Tradition folgen auch Lessings Haustierfabeln. Bezieht man die Bildebene der Fabel »Zeus und das Schaf« auf eine außen- bzw. friedenspolitische

Sachebene, dann gibt das Schaf mit seiner Moral ein positives Exempel ab. Bezieht man die Bildebene dagegen auf eine innen- bzw. gesellschaftspolitische Sachebene, dann gibt das Schaf mit seiner passiven Haustiermoral für einen modernen Leser eher ein negatives Exempel ab. Entspricht auch das einer zu vermutenden Autorintention, oder hat Lessing, auf eine *eindeutige* Botschaft seiner Fabel zielend, einen *positiv*-exemplarischen Charakter des Schafes herausstellen wollen, und zwar ohne Unterschied im innen- wie im außenpolitischen, im sozial- wie im friedenspolitischen Bereich? Hat er vielleicht die politischen Ethiken beider Bereiche in einer universalistischen und individualistischen Ethik radikaler Friedfertigkeit fundiert sehen wollen? Aber hätte er sein Schaf und sich selbst damit nicht zu einem konservativen Ideologen ständestaatlicher Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse gemacht? Doch ist die Geschichte des Schafes überhaupt als eine positive oder negative *Exempel*geschichte zu lesen und nicht vielmehr als *Fall*studie, die sich diskursiv offen gibt für verschiedene Beurteilungen? Lessings Poetik selbst enthält ein rezeptionsästhetisches Moment, das aufs engste zusammenhängt mit einem Grundimpuls seines Denkens und Schreibens, das die Suche nach Wahrheit über den Besitz der Wahrheit stellte. Dementsprechend soll nach Lessing auch der Fabelleser als selbstdenkender Kopf sich in der Lektüre seine Moral bilden, anstatt eine vorgedachte Moral einfach nur zu übernehmen. Innerhalb der *Geschichte* von Zeus und dem Schaf hat dieses mit seiner Schafs-Moral zwar das letzte Wort, aber das sind nicht die letzten Worte des *Diskurses*, des Textes, und es ist der Text als ganzer, dem die Deutungsaktivität des kritischen Lesers gelten muß. Der Leser allein darf das letzte Wort beanspruchen – wenn er sich damit nicht seinerseits im Besitz der Wahrheit wähnt.

5. Als letzter Leerstellenkomplex soll die Frage nach gattungseigenen Grenzen des von der Fabel »Zeus und das Schaf« entworfenen Modells untersucht werden. Wie weit kann das kritische Potential eines Textes reichen, der auf die fabelspezifische Naturwelt zurückgreift? Müssen die von ihm modellierten menschlich-gesellschaftlichen Verhältnisse nicht als naturgegeben und damit als unveränderbar und unkritisierbar erscheinen? Und muß diese Naturhaftigkeit nicht alle moralischen Probleme, die in einer Fabel verhandelt werden, „naturalistisch" reduzieren und verzerren?

Solche Fragen sind gewiß nicht von der Hand zu weisen. Doch die Fabel projiziert zwar Menschenordnung auf Naturordnung, jedoch nicht etwa auf die reale, sondern auf eine künstliche, eine fiktional arrangierte und spielerisch verfremdete Naturordnung. Menschenordnung und Naturordnung treten in Beziehung zueinander allein im Medium der Fabelordnung. Das aber ist eine poetisch-eigensinnige Ordnung. Der *poetische* Gebrauch der Natur, der Tiere, in der Fabel also hat nicht als solcher und unvermeidlich Ideologisches an sich. Eine Grenze indessen ist der

Fabel als Genre und ist auch der Fabel »Zeus und das Schaf« deutlich gezogen: Die Dimension der Geschichte entzieht sich ihr – wegen ihres Natur-Modells und wegen ihrer narrativen Kleinräumigkeit – weitgehend, damit aber eine wesentliche Bedingung für die Möglichkeit, kritische Intentionen wirklichkeitsgerecht zu artikulieren. Indem die Fabel die Menschenwelt „karnevalistisch" zur Tierwelt verfremdet, denunziert sie jene zwar als „gesellschaftliches Tierreich", aber sie bleibt dabei in der Regel – Ausnahmen wie Pfeffels Fabel »Reichsgeschichte der Tiere«[10] nähern sich der politischen Satire – blind für die geschichtlichen Kräfte, die für diesen Zustand verantwortlich sind, und ebenso für die Kräfte, welche seine Überwindung bewirken könnten. Der Fabel sind alle Gesellschaftsepochen und -systeme unmittelbar zum Tier. Ihr moralistischer Blick auf den „ewigen" Gegensatz von utilitaristischem Abschreckungsdenken und idealistischer Friedensethik übersieht den langen Weg vom Faustrecht zur Zivilgesellschaft ebenso wie den Weg vom Faustkeil zur Megabombe. So muß ihrer poetischen Projektion gesellschaftlicher Gewaltverhältnisse auf solche unter Tieren auch eine Ordnung entgehen, die ein Produkt des geschichtlichen Prozesses der Zivilisation ist und deren Existenz das Feld der moralischen Probleme und Optionen, die in »Zeus und das Schaf« thematisiert sind, nachhaltig verändert: die Ordnung des staatlichen Gewaltmonopols und des Rechts. Diese Ordnung eröffnet ja einen dritten Weg zwischen Gewaltüben und Gewaltleiden. Diesen Weg hatte die Gesellschaft zu Lessings Zeit bereits ein Stück weit zurückgelegt, und auch die heutige Menschheit hat zu diesem Weg keine Alternative, auch wenn sie von seinem Ziel, so wie es Lessings Zeitgenosse Kant umrissen hat: einer weltweiten Zivilgesellschaft des „ewigen Friedens", weiter denn je entfernt zu sein scheint.

Dieses historische Problemfeld entzieht sich natürlich der Fabel »Zeus und das Schaf« von ihrer spezifischen Anlage her. Zeus in der Rolle des Schöpfergottes ist, als himmlische Appellationsinstanz (übrigens: wo findet wohl die Audienz statt? Im Himmel? Aber dann wäre das Schaf ja schon tot und seine Leiden vorbei), für das Schaf mindestens eine Stufe zu hoch. Andererseits fällt dadurch ein kritisches Licht auf irdische Gewaltverhältnisse, die nur noch von Gott Hilfe erhoffen lassen. Würde Zeus das Schaf etwa an dessen irdisches Oberhaupt als Beschützer verweisen, er müßte ihm womöglich – denn ein Hirte ist hier offenbar nicht vorhanden – den Löwen nennen, was jedoch ein ziemlich gefährlicher Rat wäre. Ist also nur diese eine Fabel für eine Berücksichtigung des angesprochenen Problemfeldes ungeeignet, oder ist es wiederum die Naturordnung der Fabel als Gattung, in deren Rahmen eine Darstellung von historisch entstandenen Institutionen, hier: von staatlichem Gewaltmonopol und von Rechtsmitteln gegen erlittenes Unrecht, nicht hineinpaßt? Diese Frage möchte ich hier aufwerfen, offenlassen und dem selbstdenkenden Leser überantworten, und zwar so, daß ich Lessings Fabel mit einer thematisch verwandten, aber fast 150 Jahre später veröffentlichten Fabel[11] konfrontiere:

Bewaffneter Friede

Ganz unverhofft, an einem Hügel,
sind sich begegnet Fuchs und Igel.
Halt, rief der Fuchs, du Bösewicht!
Kennst du des Königs Ordre nicht?
Ist nicht der Friede längst verkündigt,
und weißt du nicht, daß jeder sündigt,
der immer noch gerüstet geht?
Im Namen seiner Majestät
geh her und übergib dein Fell.
Der Igel sprach: Nur nicht so schnell.
Laß dir erst deine Zähne brechen,
dann wollen wir uns weiter sprechen!

Und allsogleich macht er sich rund,
schließt seinen dichten Stachelbund
und trotzt getrost der ganzen Welt,
bewaffnet, doch als Friedensheld.

Anmerkungen

1) Gotthold Ephraim Lessing: Werke. Hrsg. von H. G. Gopfert. München 1970–79, Bd. 1 (1970), S. 252f.
2) Ebd. , Bd. 5 (1973), S. 373.
3) Ebd., S. 353f.
4) Heinz Küpper: Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. 3. Auflage, Bd. 1, Hamburg 1963, S. 418; Jacob und Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch. Bd. 8., Leipzig 1893, Sp. 1999–1998.
5) Meine Fehler hat freundlicherweise Peter Wülfing korrigiert.
6) Gorgias 469 c.
7) Jürgen Schröder: G. E. Lessing. Zwischen Krieg und Frieden. In: Das Subjekt der Dichtung. Festschrift für Gerhard Kaiser. Hrsg. von G. Buhr u. a. Würzburg 1990, S. 53–64, hier S. 54.
8) Lessing: Werke, Bd. 8 (1979), S. 459.
9) Gerhard Bauer: Der Bürger als Schaf und Scherer. In: Euphorion 67 (1973), S. 24–51, hier S. 38.
10) In: Deutsche Dichtung im 18. Jahrhundert. Hrsg. von A. Elschenbroich. München 1960, S. 199.
11) Aus: Wilhelm Busch: Zu guter Letzt (1904).

Erstveröffentlichung: Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Türkei: 25.9.–29.9.1994 (Dokumentation der Tagungsbeiträge)

✍ *Norbert Mecklenburg, Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Albertus Magnus-Platz, D-50923 Köln*

Manfred Mittermayer

Von der Tiefe und von der Oberfläche

Gedanken zum Geschäft des Interpretierens – am Beispiel von Julian Schutting und Elfriede Jelinek

1

Der Glaube an die einzige, *richtige* Interpretation ist uns verlorengegangen. Hatte die traditionelle Hermeneutik einst noch in jedem Text „einen durchlaufenden, entzifferbaren und mitteilbaren Sinn"[1] gesehen, so hat sich der Interpret mittlerweile der skeptischen Frage zu stellen, ob seine Sinngebungsversuche überhaupt so etwas wie Gültigkeit über die individuellen Leseakte hinaus beanspruchen können.

Schlägt man die entsprechenden Einführungen und Reader zur Praxis literaturwissenschaftlicher Deutung auf, so begegnet man in fast allen Fällen einem Schlagwort, das wie kein anderes für die Auflösung liebgewordener Gewißheiten im Umgang mit literarischen Texten steht: dem Begriff *Dekonstruktion*. Die lexikalischen Standardwerke verstehen darunter eine „method. Richtung (v. a.) der Literaturwissenschaft, die, davon ausgehend, daß die Schrift nicht für '*einen* Sinn' steht, sondern, '*zahlreich*' ist, einem Text [...] die 'Differenz in der Identität', das Heterogene des in der Schrift als (selbstidentische) Signifikatsverkrustung Erstarrte zurückzugeben sucht"[2], und sie verweisen darauf, daß diese *Methode* (sofern der Ausdruck überhaupt anwendbar ist) „alle Prämissen der formalist., werkimmanenten Interpretation bezüglich der Einheit, Ganzheit, Geschlossenheit, Harmonie, Einhelligkeit und Bedeutung" eines sogenannten *Werkes* prinzipiell und radikal ablehne und statt dessen „den Spielcharakter des Werkes betont, das sich auch gegen den Strich lesen und subversiv auslegen lasse"[3].

Zumeist fällt in diesem Zusammenhang der Name des französischen Philosophen Jacques Derrida. Im Hintergrund der skizzierten Praxis steht nämlich seine grundlegende Kritik am (wie er es nennt) „Phonozentrismus" und „Logozentrismus" der abendländischen Philosophie: an der Zentrierung auf die menschliche Stimme (und damit die scheinbare „Präsenz" der sprachlichen Bedeutung) und am Glauben an „ein Wesen, eine Wahrheit oder eine Wirklichkeit"[4], die traditionell die Grundlage unseres gesamten Denkens, unserer Sprache und unserer Erfahrung gebildet habe.

Demgegenüber geht Derrida, die strukturalistische Sprachtheorie Ferdinand de Saussures weiterdenkend, davon aus, daß die Bedeutung in einem Zeichen „nicht unmittelbar *präsent*"[5] sein könne. Wenn de Saussure behaupte, daß das Signifikat, also die Bedeutungsvorstellung, die (auf stets willkürliche Weise) mit einem Signi-

fikanten gekoppelt sei, als das Ergebnis der Differenz des Signifikanten von allen verstanden anderen werden müsse, wenn die Bedeutung eines Zeichens also davon abhänge, „was das Zeichen nicht ist", sei dieselbe „immer auch in bestimmtem Sinne abwesend".[6] Außerdem werde die Identität des Zeichens durch seine Wiederholbarkeit „zugleich auch aufgesplittert", da es stets „in einem neuen Kontext reproduziert" werden könne, der in jedem Fall seine Bedeutung von neuem verändere; was ein Zeichen *ursprünglich* bedeute, lasse sich grundsätzlich nie eindeutig sagen.[7]

Derrida insistiert infolge dessen darauf, daß es keine (etwa analog zur Präexistenz Gottes vor der Welt zu denkende) „ideale Selbstpräsenz" des Bewußtseins vor der Sprache gebe, und daß ebenso wenig von einem „transzendentalen Signifikat" auszugehen sei, von einem „ordnungstiftenden Zentralbegriff", der vom Spiel der Signifikanten unabhängig sei und den Zusammenhang der Zeichen zu gewährleisten vermöge.[8] Sprache sei somit eine sehr viel weniger stabile Angelegenheit, als wir gemeinhin annehmen. Statt als klar definierte Struktur mit symmetrisch zugeordneten Signifikanten und Signifikaten erscheine sie zunehmend „wie ein grenzenloses, sich ausdehnendes Netz", in dem „ein ständiger Austausch und ein Zirkulieren von Elementen" vor sich gehe, in dem keines seiner einzelnen Elemente vollständig definierbar sei.[9]

So verstanden, leugnet der Dekonstruktivismus also die Existenz fester Bedeutung generell. Sprache verweist nicht auf eine außersprachliche Wirklichkeit, sondern lediglich auf andere Sprachzeichen. Bedeutung reduziert sich auf „Beziehungsbedeutung", semantische Kohärenz existiert als solche im Grunde nicht, sondern sie entsteht „als Folge einer vom Interpreten mehr oder weniger willkürlich abgebrochenen unendlichen Kette von Bedeutungserweiterungen". Die Sprache der Literatur, aber auch jedes andere sprachliche Verständigungssystem „produziert als ein Netz von Signifikanten, das ein Netz ohne Ränder ist, Bedeutungsreihen, die de facto zu keinem Ende gelangen".[10] Interpretation, die das Denken des Dekonstruktivismus in Rechnung stelle, habe deshalb, so die Folgerung in einem Aufsatz zur Frage der Möglichkeit von „Sinnfestlegung" in der Literaturwissenschaft, „prinzipiell nichtvereinheitlichend zu verfahren", sie habe „jede angenommene bedeutungsmäßige Einheit des Textes eben zu dekonstruieren".[11]

2

Es ist nicht verwunderlich, daß eine solche Haltung im Gegenzug auch bestimmte Befürchtungen provoziert. Hebt der Autor des eben zitierte Artikels zum einen die durch die dekonstruktivistische Skepsis bewirkte Schärfung der „Wahrnehmung der Mehr- und Vielstimmigkeit literarischer Bedeutung"[12] hervor, so warnt er zum anderen davor, allzu rasch die Begrenzung der möglichen Bedeutungen aufzugeben; vor allem sieht er für die zu interpretierenden Texte die Gefahr eines Identitätsverlusts, der ihnen jegliche Kontur nimmt und den Umgang mit ihnen in absoluter Beliebigkeit aufgehen läßt.[13]

Besonders vehement hat der italienische Semiotiker und Buchautor Umberto Eco versucht, der (aus seiner Sicht) drohenden Flut von Lesarten im Zeichen dekonstruktivistischer Offenheit entgegenzutreten. Auch seinem Verständnis nach können wir nicht mehr vom naiven Glauben an die fixe Zuordnung von Zeichen und Bedeutung ausgehen. „Der Prozeß der Semiose erweist sich als ein unendlich produzierendes Geschehen, das nirgends zu einem Abschluß kommt. Die Zeichen finden keinen Halt, sondern höchstens eine Haltlosigkeit."[14] Auch Eco geht davon aus, daß kein Zeichen allein vorkommt, sondern immer nur im Ensemble mit anderen Zeichen – die Interpretation eines Zeichens sei ohne die gleichzeitige Interpretation der anderen nicht möglich; sie hänge damit jedoch „buchstäblich in der Luft".[15] Man gehe von einem Zeichen aus und entdecke „ein kompliziertes Geflecht von Verweisungen"; Halt inmitten dieser grundsätzlichen Haltlosigkeit gewähre „einzig das 'allgemeine Weltwissen', das wiederum Halt in nichts hat".[16]

Dennoch beharrt Eco (wohl nicht zuletzt auch aus der Perspektive des Buchautors, der die Verfügung über seine eigenen literarischen Produkte nicht völlig aus der Hand geben will) darauf, daß es möglich sei, die Überinterpretation von Texten nachzuweisen – ohne deshalb gleich wieder die Existenz einer *richtigen* Lesart, einer *richtigen* Interpretation postulieren zu müssen. Zu diesem Zweck erstellt er in seinem Buch »Die Grenzen der Interpretation« ein differenziertes Schema, das die verschiedenen Umgangsweisen mit Texten nach deren Zielen und Intentionen auffächern soll. Im Bereich der hermeneutischen Untersuchungen gebe es, so Eco, die Unterscheidung zwischen „Interpretation als Suche nach der *intentio auctoris*, Interpretation als Suche nach der *intentio operis* und Interpretation als Aufzwingen der *intentio lectoris*". In der aktuellen Diskussion stehe die Initiative des Lesers im Vordergrund. Die traditionelle Auseinandersetzung mit dem Problem der Interpretation habe jedoch vor allem die beiden übrigen Aspekte thematisiert: a) die Suche nach dem, „was der Autor sagen wollte", b) die Suche nach dem, was der Text „unabhängig von den Intentionen seines Autors sagt". Ausgehend vom zweiten Punkt habe man eine weitere Gegenüberstellung formulieren können: ba) die Suche nach dem, was der Text „in bezug auf seine eigene kontextuelle Kohärenz und auf die Signifikationssysteme sagt, auf die er sich bezieht"; bb) die Suche nach dem, „was der Adressat in bezug auf seine eigenen Signifikationssysteme und/oder seine eigenen Wünsche, Impulse, Vorlieben" in einem Text findet.[17]

Während Eco nun den Praktiken der Dekonstruktion vorwirft, „das Gewicht auf die Initiative des Adressaten und auf die irreduzible Ambiguität des Textes" zu legen, was diesen „zum bloßen Stimulus für die Willkür der Interpretationen"[18] werden lasse, hält er selbst prinzipiell an der Existenz einer „*intentio operis*", die sich „dem mit gesundem Menschenverstand ausgestatteten Leser" erschließe, fest.[19] Die Initiative des Lesers bestehe dabei „im Aufstellen einer Vermutung über die *intentio operis*." Diese Vermutung müsse vom Text als einem zusammenhängenden Ganzen

bestätigt werden. Das heiße nicht, daß zu einem Text nur eine einzige Vermutung aufgestellt werden könne; es gebe vielmehr im Prinzip unendlich viele. „Zuletzt aber müssen diese Vermutungen sich an der Kongruenz des Textes bewähren, und die Textkongruenz wird zwangsläufig bestimmte voreilige Vermutungen als falsch verwerfen."[20] Der Leser/die Leserin könne seine/ihre Mutmaßungen über die *intentio operis* „nur am Text als einem kohärenten Ganzen überprüfen", heißt es in einem neueren Vortrag. „Insofern diszipliniert die interne Textkohärenz die ansonsten chaotischen Impulse des Lesers."[21]

3

Im Spannungsfeld zwischen dem Glauben an die absolute Offenheit sprachlicher Bedeutung und der Behauptung einer benennbaren Werks-Intention, die einer solchen Öffnung denn doch gewisse Grenzen setzt, läßt sich die literarische Produktion des Autors Julian Schutting betrachten, der bei seinem Schreiben die angesprochene Komplexität von Bedeutungszuschreibung und Interpretation stets mitbedenkt bzw. geradezu zum Vehikel eines subtilen Spiels macht, der jedoch dabei immer wieder äußerst konkrete Wirklichkeitsbezüge aufrechterhält.

Schutting erzählt gern von dem scheinbaren Mißverständnis einer norddeutschen Schulklasse, die sich im Unterricht mit seinem Gedicht »Kinder spielen auf einer Wiese« zu beschäftigen hatte. Der Text beginnt mit dem simplen Satz „sieh nur – Kinder spielen auf der Wiese", der in der Folge mit allen sprachlichen Mitteln immer mehr in die Distanz gerückt wird: „stell dir vor – gestern haben Kinder / auf der Wiese gespielt", lautet die zweite Zeile, der Vorgang wechselt das berichtende Medium und weicht in die weitere Vergangenheit zurück: „letzte Woche haben, steht in der Zeitung, auf einer Wiese", und bald wird der stets wiederholte (und zuweilen, wie eben, nur mehr in Form einer Aposiopese wiedergegebene) Satz zum Zeugnis einer kaum mehr erreichbaren zeitlichen Ferne: „Großvater hat mir einmal / von in einer Wiese spielenden Kindern erzählt / ich kenne ein altes Lied, / das in der Wiese spielende Kinder besingt". Der unvermittelt angeschlagene Ton des Museumsführers will andeuten, wie wenig der offenbar zu diesem Zeitpunkt nicht mehr erlebbare Inhalt des Gesagten noch zum selbstverständlichen Wissensvorrat des Kommunikationspartners gehört: „und hier, meine Damen und Herren, / sehen Sie Kinder, die". Zunehmend muß das ansonsten fraglos Wiedererkennbare mit nach Überzeugung heischenden Vokabeln abgesichert werden, als wäre es durchaus nicht mehr so unzweifelhaft als das sprachlich Beschworene identifizierbar: „das Bild zeigt eindeutig Kinder, / die zweifellos in einer Wiese". Plötzlich ist nur mehr im Bereich des Traumes möglich, was durch das Adverb „wieder" als gegenwärtig nicht mehr existent ausgewiesen wird: „ich habe geträumt, daß wieder Kinder". Zuletzt reduziert sich die für uns Heutige denn doch noch alltägliche Tätigkeit zum nur noch schemenhaft präsenten Produkt der Imagination, und die umständliche Art der

Signifikation verweist darauf, daß die anfangs noch intakte Verbindung von sprachlichem Zeichen und identifizierbarem Inhalt endgültig zerbrochen ist – weil es das Benannte in der literarisch erzeugten Wirklichkeit offenbar nicht mehr gibt: „manchmal ist mir, / als hätte einmal etwas, / das man Kinder genannt hat, / auf sogenannten Wiesen gespielt".[22]

Die SchülerInnen hätten das Gedicht, so Schutting, als Text über die Folgen der Atomkatastrophe von Tschernobyl interpretiert; der Unfall lag damals gerade ein Jahr zurück. Der Gegenstand dieser Interpretation, der konkrete Text, war jedoch (in seiner von der späteren Version nur wenig abweichenden ersten Fassung) bereits in der Gedichtsammlung »In der Sprache der Inseln« abgedruckt, die 1973 herauskam – also 13 Jahre vor dem *hinzugekommenen* historischen Ereignis, das den hermeneutischen Bemühungen der Schulklasse die entscheidende Richtung gab. Der Autor sieht freilich in den Ergebnissen der schulischen Lektüre durchaus kein Exempel für eine fehlgegangene Interpretation, es ist für ihn vielmehr ein faszinierender Fall von Bedeutungsanreicherung durch mittlerweile erfolgte reale Geschehnisse.[23]

Das Freisetzen von assoziativen Gedanken, das Auslösen von Bedeutungszuschreibungen durch das sprachliche Zeichen – Julian Schutting hat diese prinzipiell unkontrollierbaren Vorgänge auch in vielen seiner anderen Texte fruchtbar gemacht. Dabei ist auffällig, daß der Autor seine Assoziationen mit Vorliebe in eine bedrohliche Richtung lenkt, in den Bereich von möglichen Gefährdungen und Ängsten. Der kurze Text »Sprachführer« aus der Erzählsammlung »Sistiana« erscheint, oberflächlich betrachtet, als Parodie auf die vorgefertigten Stehsätze aus den bekannten Kommunikationshilfen für Sprachunkundige, die sich (etwa im Urlaubsland) plötzlich in Alltagssituationen verständigen müssen, sei es auf dem Postamt, im Gasthaus oder auf dem Bahnhof. Doch bei näherem Zusehen fällt auf, wie schnell Schuttings Sätze stets den Weg in eine irritierende, eine makabre Wirklichkeit eröffnen. So stellt sein »Sprachführer« etwa für ein Gespräch „Im Restaurant" die Fragen „Kann mir die Spezialität des Hauses künstlich verabreicht werden?" und „Ist das die Suppe? (Von wem ist dieses Fleisch?)" zur Verfügung.[24] „In der Putzerei" bzw. „In der Kunststopferei" erscheinen dem Verfasser des Führers anscheinend die folgenden Sätze nützlich: „Die Flecken müssen gründlich entfernt werden (dürfen nie dagewesen sein). Bitte stopfen Sie das Loch an (in) meiner linken Brust."[25] Als Beispiele für „Auskünfte und Beschwerden" werden empfohlen: „Die Türglocke ist abmontiert. Die Adresse ist fingiert. Das Wasserleitungsrohr ist nicht angeschlossen. Das Telephon ist eine Attrappe. Der Blick aufs Meer ist an die Wand gemalt."[26] Und die Artikulation von „Unpäßlichkeiten" verbleibt nicht nur bei der Benennung von „Kopfweh" und allgemeinen „Beschwerden", sondern sie erfaßt zuletzt auch irreversible Deformationen des menschlichen Körpers: „Bitte sehen Sie nach, wo mein rechter Arm ist. Ich glaube, der Unterschenkel ist mir abgequetscht worden. Gewiß hatte ich heute morgen (beim Verlassen des Hotels) zwei Hände!"[27]

In Schuttings stark autobiographisch markierter Prosaarbeit »Salzburg retour« schreibt der Ich-Erzähler: „Ich neige dazu, das ist meine einzige dichterische Phantasie, immer gleich das Schlimmste anzunehmen".[28] Man wird ein solches Vorgehen nicht nur als ironisches Spiel mit dem Entsetzlichen, mit dem Surrealen einordnen können. Der Autor selbst bezieht seine unbezähmbare Tendenz, der sprachlichen Assoziation stets die „schlimmstmögliche Wendung" (Dürrenmatt)[29] zu geben, ausdrücklich auf die historische Situation, in der er schreibt: „Wer hätte nach all dem, was in unserer Welt geschehen ist und weiter geschieht, in Wahrnehmungen, und selbst den harmlosesten, noch die Unschuld und Arglosigkeit des Auges?"[30]

Besonders eindrucksvoll belegt diesen Zusammenhang das Gedicht »Gedenkstätten«[31], in dem die gleiche Verfahrensweise (die literarische Beschwörung von Assoziationen, die in den Bereich des Schrecklichen, des Bedrohlichen hineinführen) als Mittel der Auseinandersetzung mit dem Umgang der österreichischen Öffentlichkeit mit den Opfern der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie eingesetzt wird. Die erste Strophe des Textes lautet:

Erdarbeiten
aufgelassene Schottergruben
Ziegelwerke
in Wiesen endende Schienen

Was hier in Gestalt bildhafter Momentaufnahmen evoziert wird (man wird in diesem Zusammenhang nicht vergessen dürfen, daß der Autor selbst eine fotografische Ausbildung absolviert hat), verbleibt nicht im Status oberflächlicher Realitätsbeschreibung, sondern der Text steuert mit Hilfe des Titels Bilder aus der Vergangenheit an, die der Leser/die Leserin mit den Verbrechen des NS-Regimes verbindet. Wenn die Erde aufgegraben wird, wenn von ehemaligen Schottergruben die Rede ist, wenn Schienen in Wiesen enden, müßte sich natürlich nicht allen Menschen automatisch die Zeit des Dritten Reiches ins Bewußtsein drängen. Doch je weiter das Gedicht fortschreitet, desto deutlicher wird, wie sehr der oben beschriebene Verlust des unschuldigen Blicks „nach all dem, was in unserer Welt geschehen ist", die Gedanken in die immer gleiche Richtung zwingt. So erinnern „frisch installierte Badezimmer" und „jeder erstmals erprobte Wasserhahn" an die bekannten Bilder von vorgetäuschten Duschräumen in den Vernichtungsfabriken der Nazis, „eine alte Frau mit einem Koffer" läßt sich nicht abkoppeln von der Erinnerung an Vertriebene und Deportierte, und die „Schwarzweiß Photos vom Nudistenstrand" verschmelzen mit den Aufnahmen, auf denen die Entwürdigung entkleideter Opfer in den Konzentrationslagern festgehalten ist. Der ähnliche Klang des sprachlichen Zeichens macht es unmöglich, bei dem „Rat, sich ordentlich auszuschwitzen" nicht an den Namen „Auschwitz" zu denken, und „die Tafel 'um Mauthaus'" gemahnt auf analoge Weise an den bekannten Ort in Oberösterreich, wo ebenfalls Menschen

gequält und ermordet wurden, wo nur „zerbrochene Brillen" von ihnen übrigblieben – wiederum ein Wirklichkeitselement, das der Text beschwört, so wie die „Regentropfen am Stacheldraht" und die „Schlote" neben den „Schulgarderoben", deren harmlose Funktion sogleich von den Bildern aus der Vergangenheit, die das imaginierende Bewußtsein des Gedichts nicht verdrängen kann, überlagert wird.

Auf diese Weise unterliegen die sprachlich aufgerufenen Einzelwahrnehmungen dem immergleich ablaufenden Assoziationsmechanismus der *schlimmstmöglichen Interpretation* und werden zugleich im Wortsinn zu „Gedenkstätten" für die Opfer des Nationalsozialismus, ohne daß das historische Phänomen je ausdrücklich genannt würde. Der Autor bedient sich dabei der Offenheit der Bedeutungszuschreibung, der assoziativen Potenz des/der Lesenden, die er jedoch zugleich ganz bewußt in eine bestimmte Richtung lenkt – einer deutlich erkennbaren Intention entsprechend, aus deren Berücksichtigung das Gedicht erst seine kritische Dimension bezieht.

4

Neben der „Dekonstruktion" ist in der letzten Zeit ein weiterer Begriff aus der theoretischen Diskussion zum Ausgangspunkt dafür geworden, daß auf eine Reihe vertrauter Annahmen im Zusammenhang mit literaturwissenschaftlicher Interpretation nur noch mit großer Zurückhaltung zurückgegriffen werden kann. Es handelt sich um die sogenannte *Intertextualität*, um die Annahme eines allgemeinen textübergreifenden Zusammenhangs vor jedem individuellen Sprachgebrauch, angesichts dessen sich unsere Vorstellungen von der Einheit eines Textes bzw. von den Instanzen *Autor, Subjekt* und *Werk* deutlich relativiert haben.

Die angesprochene Konzeption geht u. a. auf die bulgarisch-französische Theoretikerin Julia Kristeva zurück, die unter Bezugnahme auf den russischen Literaturwissenschafter Michail Bachtin eine allgemeine Kultursemiotik entworfen hat. Ein Grundgedanke ihrer Arbeit ist es, daß sowohl die Literatur als auch die Gesellschaft als „Zeichensysteme" verstanden und daher aufeinander bezogen werden können. Es gibt demnach „einen 'allgemeinen Text' (die Kultur), der alle Zeichensysteme umfaßt, und einzelne textuelle Organisationen innerhalb dieser allgemeinen Ordnung".[31] Zu diesen „textuellen Organisationen" gehört auch die Literatur, an der Kristeva weniger die scheinbare Einheitlichkeit eines *Werks* als Produkt einer individuellen künstlerischen Produktivität interessiert als vielmehr die „Vielfalt, Überlagerung, Dissonanz und Ambivalenz der Stimmen", ihre Fähigkeit, festgefügte Ordnungen aufzubrechen und Positionen zu relativieren.[32] „Im Prozeß der Transformation und Ersetzung innerhalb *eines* (allgemeinen) Textes, der alle (Sub-)Texte miteinschließt, ist jeder einzelne Text ein Mosaik aus Zitaten." Er wird dabei lediglich als Produkt der Umgestaltung und Überlagerung anderer Texte aufgefaßt; die Person des Autors spielt dem gegenüber eine untergeordnete Rolle, und auch die im herkömmlichen Sinn verstandene „Unterscheidung zwischen Autor und Leser" wird

zugunsten der Vorstellung einer „textuellen Produktivität" aufgegeben: „Jeder Leser nimmt aktiv an der Transformation des Zeichenmaterials teil und stellt in seiner Lektüre Beziehungen zu anderen Texten her."[33]

Intertextualität ist auch ein Begriff, der in der literaturwissenschaftlichen Beschäftigung mit Elfriede Jelinek zur zentralen Vokabel geworden ist. Marlies Janz, die Verfasserin einer umfassenden Einführung in Jelineks Schreiben, nennt die Verfahrensweise der Autorin grundsätzlich „intertextuell": sie beziehe sich dabei „auf vorgegebene kulturelle Muster, um sie als 'Mythen', d. h. als Ideologisierungen von sozialen und sexuellen Machtstrukturen zu destruieren".[34] In diesem Zusammenhang verweist Janz auf die Mythen-Konzeption des französischen Kultursemiologen Roland Barthes, die für Jelinek schon sehr früh zum Ausgangspunkt ihrer literarischen Arbeit geworden ist.[35] Die Methode der Intertextualität diene der Autorin dazu, vorgegebene Prä- und Intertexte selbst als *Mythen* einzusetzen, um sie gleichzeitig zu zerstören. Jelineks Praxis der „Mythendestruktion" verstehe sich dabei, so Janz, als ein „Akt, in dem die zum Klischee und Stereotyp erstarrte Wirklichkeit wieder geöffnet wird für ihren gesellschaftlichen Gebrauch".[36]

Kernpunkt der Mythen-Kritik bei Roland Barthes ist seine Wahrnehmung von „Zeichen, die sich als natürlich ausgeben, die sich als einzig mögliche Sichtweise der Welt darstellen"; sie seien „damit zugleich autoritär und ideologisch".[37] Eine der Funktionen der Ideologie besteht nach Barthes darin, die gesellschaftliche Wirklichkeit „als so unschuldig und unveränderlich wie die Natur selbst erscheinen zu lassen". So gesehen, sei die Ideologie stets darauf aus, „Kultur in Natur zu verkehren, und das 'natürliche' Zeichen ist eine ihrer Waffen."[38] Jelineks literarische Verfahrensweise versucht nun gewissermaßen in gegenläufiger Richtung, diese vorgetäuschte Natürlichkeit zu zerstören, in ihrer Gemachtheit kenntlich zu machen: ihr collagierter Text „demontiert den Schein des Organischen"[39] und destruiert damit die zum Klischee geronnene Realität, führt sie ad absurdum und bricht sie damit gewissermaßen von innen her auf.

Immer wieder hat sich die Autorin zu ihrem literarischen Vorgehen geäußert. „Meine Arbeitsweise funktioniert dann", sagt sie in einem Interview 1992, „wenn es mir gelingt, die Sprache zum Sprechen zu bringen, durch Montage von Sätzen, die verschiedene Sprachen miteinander konfrontiert, aber auch durch Veränderung von Worten oder Buchstaben, die im Idiom verhüllte Aussagen entlarvt."[40] Bewußt arbeite sie viel mit Alliterationen, mit Wortspielen und Kalauern; „ich will die Sprache sich selbst im Schreiben und Sprechen entlarven lassen. Der Sprache wohnt hier eine höhere Wahrheit inne als der Person."[41] Jelineks Texte sind nach Günther Höfler Produkte der „postmodernen Erfahrung, daß Sprache aufgrund ihrer Untrennbarkeit vom gesellschaftlichen Diskurs stets schon besetzt ist". Die Sprache stelle selbst den Ort dar, „von wo aus Herrschaft ihr Wirkungspotential entfaltet". In ihr sei somit kein Platz für die unverfälschte Artikulation des Autors/der Autorin, für die

be-urteilende Stimme des Kommentators. „Authentischer Ausdruck erweist sich von dieser Warte aus gesehen als nicht möglich."[42]

Angesichts dieses Dilemmas kann gewissermaßen nur indirekt gesagt werden, was die literarische Produktion eigentlich motiviert, wovon sie buchstäblich *spricht*. In einer Situation universeller Entfremdung der Sprache bleibt nur die Möglichkeit, sich dieser entfremdeten Sprache zu bedienen und sie auf dem Umweg über ihre Zerstörung zu transzendieren. In diesem Zusammenhang ist auch auf den entscheidenden Unterschied zwischen Elfriede Jelinek und jenen SchriftstellerInnen hinzuweisen, die sich (im Sinne der oben unter dem Stichwort *Dekonstruktion* vorgestellten Überlegungen) der verwendeten Sprache als Ausgangspunkt für ein vielschichtiges Verfahren der Bedeutungsgenerierung bedienen: es geht bei Jelinek „nicht – wie etwa im poststrukturalistischen Kontext – um die Öffnung der Sprache für ein unendliches Spiel von Sinnmöglichkeiten, sondern um Desemantisierung als Ideologiekritik."[43] Die „Sinnentleerungen", die sie mit den parodistisch zitierten Diskursen vornimmt, fungieren „als Denunziation" dieser Sprachen und sollen sie „als bloßen 'Mythos' decouvrieren"[44]; „die Mythendestruktion verbleibt im Medium der entfremdeten Sprache, die sie kritisiert, und hält ihr den Zerrspiegel vor."[45]

Elfriede Jelinek wurde im Grunde zunächst vor allem als Prosa-Autorin rezipiert; erst in der letzten Zeit nimmt man sie auch als Dramatikerin mehr und mehr wahr. Sie sei „fasziniert von der Idee des Ortes, wo man Sprache und Figuren öffentlich ausstellen kann", sagt sie in einem Interview; das Theater sei für sie „der Ort der allergrößten Wirklichkeit und der allergrößten Künstlichkeit".[46] Zwei Texte fürs Theater sollen nun zumindest andeutungsweise als Beispiele für die beschriebene literarische Verfahrensweise dienen.

Äußerste Künstlichkeit und konkrete Realität, vor allem die stets präsente historische Vergangenheit, deren Verdrängung die Autorin ausdrücklich entgegenarbeiten will, verbinden sich auf besonders vielschichtige Weise in Jelineks Stück »Totenauberg« (1991), das nach der prägnanten Formulierung einer Kritikerin vorführt, „wie eng faschistoide Haltungen, Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzung mit einem gefährlichen Heimatbegriff und verquollener Naturmystik, mit Leistungsdenken und Tourismuswahn zusammenhängen".[47]

Dabei transformiert die Autorin zum einen die reale Beziehung zwischen Martin Heidegger und Hannah Arendt in die hochartifizielle Gegenüberstellung des männlichen Philosophen, dessen Diskurs in die Sprache des Faschismus hinübergleitet (als Ausdruck der Affinität seines Philosophierens gegenüber der totalitären Denkwelt des Nationalsozialismus), und der weiblichen Emigrantin, die als Opfer der politischen Ideologie gleichzeitig die Erinnerung an die im nachhinein beschönigte Mitverantwortung des Denkers wachhält: „Der Mann als das reine Denken, der aber auch gleichzeitig die Heimat usurpiert gegen die Fremden. Im Gegensatz zum Kos-

mopoliten, zum Juden Husserl, der das Fremde als etwas Bereicherndes empfindet, hat ja der faschistische Philosoph Heidegger sozusagen das Eigene gegen das Fremde abgrenzen und bewahren wollen."[48]

Aber auch an Figuren wie der „jungen Mutter" und den „toten Osttouristen" montiert Jelinek ihre Auseinandersetzung mit einem Heimatbegriff, der ihr angesichts der Vergangenheit dieser *Heimat* Österreich zutiefst verdächtig ist: „Heimat ist eigentlich das Unheimlichste. Denn das, worauf wir uns als Heimat berufen und was wir den Touristen verkaufen, ist dieser Boden. Und was dieser Boden wirklich bedeutet ist ein Meer aus Knochen, ein Meer aus Ermordeten."[49] Angesichts der Ostöffnung nach 1989, als viele DDR-Bürger ihre erste Reise in die bayrischen und österreichischen Alpen unternahmen und dort als *Fremdlinge* mit den *Einheimischen* in Kontakt kamen, kam die Autorin auf die Idee, eine Gruppe von „Osttouristen" als literarische Demonstrationsobjekte für den zwiespältigen Umgang der österreichischen Öffentlichkeit mit dem/den *Fremden* einzusetzen: „Entschuldigen Sie einen Augenblick die Störung, aber ... Wie Tiere sind wir hier hereingetrieben worden, noch ehe wir das Angebot im Katalog richtig sondieren konnten. Mitten hinein in fremdes Erleben."[50] Demgegenüber werden der „jungen Mutter" die verfremdeten sprachlichen Versatzstücke der Heimat-Ideologie in den Mund gelegt, die Klischees eines Diskurses, der das Eigene vom Fremden trennt, das Zugehörige vom Hinzugekommenen, vom *Anderen*: „Heimat. Diese fremden Menschen sind fremd dadurch, daß sie unterwegs sind. Sie werden angezogen von unseren Regalen voller Gütesiegel, die auch sie gut kleiden würden, wie sie meinen. Sie werden nicht wir! Dafür sorgen wir schon!"[51] Wenn in diesem Kontext die Bedeutung des Fremdenverkehrs für die österreichische Wirtschaft angesprochen wird, so bleibt dennoch eine unübersteigbare Grenze gegenüber dem *Fremden*, der immerhin seine Devisen in der österreichischen *Heimat* abliefern darf, der jedoch nie als *Zugehöriger* anerkannt werden wird: „Die Fremden werden nicht unsre Nachbarn! Lieber werden wir, wie Möbel, Sehenswürdigkeiten für sie. Immer sind wir es. Immerhin sind wir es, Freunde sollen sie werden, aber Fremde bleiben."[52]

Die Thematik der Ausgrenzung des *Fremden* kehrt in der bislang letzten Arbeit der Autorin fürs Theater wieder, in ihrem Stück »Stecken, Stab und Stangl – eine Handarbeit« (1995). In der Formulierung des Titels sind Anspielungen auf einen Psalm Davids, wo Stecken und Stab dem Herrn als *Guter Hirte* zugeordnet werden[53], auf „Staberl", den Kolumnisten der »Kronen Zeitung«, sowie auf Franz Stangl, den aus Österreich stammenden Kommandanten des Konzentrationslagers von Treblinka, ineinander geblendet. Vor der Veröffentlichung des Texts sagte die Autorin, sie habe darin „eine Art Epitaph" auf die vier im Februar 1995 bei einem Bombenattentat in Oberwart ermordeten Roma schreiben und sich noch einmal „mit dem Tod beschäftigen" wollen, vor allem mit der Art, „wie er sich im Boulevardjournalismus in Österreich spiegelt".[54]

Auch in diesem Stück spielen intertextuelle Beziehungen eine wichtige Rolle. Zum einen sind das Rückgriffe auf den philosophischen Umgang mit dem Tod: „Der Tod ist immerhin der eigentlich inspirierende Genius des Denkens", heißt es an einer Stelle – es ist ein Schopenhauer-Zitat aus »Die Welt als Wille und Vorstellung«.[55] „Die Welt des Glücklichen ist eine andere als die des Unglücklichen. Wie auch beim Tod die Welt sich ja nicht ändert, sondern aufhört", sagt eine weitere Figur. „Der Tod ist kein Ereignis des Lebens. Den Tod erlebt man ja nicht. Das sollte Ihnen eigentlich ein gewisser Trost sein, werte Herren Tote".[56] Bis auf den zynischen Schlußsatz, der den philosophischen Diskurs angesichts des Skandals des realen Todes in seiner Unzulänglichkeit entlarvt, ist hier eine ganze Passage aus Wittgensteins »Tractatus logico-philosophicus« wiedergegeben.[57] Zum anderen durchzieht das Stück eine ganze Reihe von Übernahmen aus dem literarischen Werk Paul Celans, etwa der folgende Textsplitter aus dem Gedicht »In Prag« (aus der Sammlung »Atemwende«): „Knochen-Hebräisch, zu Sperma zermahlen, rann durch die Sanduhr, die wir durchschwammen".[58]

Vor allem aber werden den ganzen Text hindurch Reaktionen auf die Ermordung der vier Roma dem Umgang mit Tod und Todesgefahr im Kontext der Massenmedien gegenübergestellt. Ausdrücklich „im Stil eines Festredners" redet der „Fleischer", dem die Autorin vor allem immer wieder lange Textpassagen im Stil der „Staberl"-Kolumnen in der »Kronen Zeitung« zuschreibt, die Opfer der Rohrbombe von Oberwart direkt an: „Lieber Herr Horvat, lieber Herr Horvat, lieber Herr Sarközi, lieber Herr Simon, jetzt wirds ernst! Ich persönlich glaube ja überhaupt, daß der Tod als Ereignis jenseits jeder Handlung steht und als pures Widerfahrnis nicht mehr Akt des Lebens ist. Wie können wir den Tod verstehen? Na, Sie verstehen ihn jetzt vielleicht, meine Herren Verstorbenen, aber ich versteh ihn immer noch nicht."[59] Der grotesk-makabren Leichenrede, die abermals den abstrakten philosophischen Diskurs bemüht und keine Spur von Betroffenheit zeigt, steht an anderer Stelle (ebenfalls vom „Fleischer" vorgetragen) die stark von den Medien gesteuerte Identifikation der Fernsehzuschauer mit einem Todesopfer im Bereich des Spitzensports gegenüber, die Reaktion auf den Unfall der Salzburger Skiläuferin Ulli Maier, die „buchstäblich aus heiterem Himmel in einen Pfahl gestürzt ist" (der Pfahl fungiert als zusätzliches Bindeglied zu den ebenfalls an einem „Pfahl" zu Tode gekommenen Bombenopfer): „Unwillkürlich nahmen für diesen einen Augenblick gleichzeitig auch wir Millionen Fernsehzuschauer Abschied vom Leben. Warum sind wir jetzt alle plötzlich nicht mehr wahr?"[60] Die Autorin greift damit ein weiteres Thema auf, mit dem sie sich in ihren Texten immer wieder beschäftigt: die Funktion des Spitzensports als Verherrlichung des intakten Körpers: ein Mann, der sich als „Stab" vorstellt, zitiert in Jelineks Text eine „Frau Margit", die Gast in seiner Fernsehsendung ist, mit deren Ausspruch, daß sie „in unseren Sportlern den Geist der Jugend als subjektiven Zeitsinn des Spiels gegen das Nichts des Todes" erkannt habe.[61]

Die quantitativ umfangreichsten intertextuellen Bezugnahmen beziehen sich jedoch auf den Diskurs der »Kronen Zeitung«, vor allem auf die Beiträge des Kolumnisten „Staberl". Dabei werden zum einen ganze Textpassagen wörtlich übernommen und im Medium des Theaterstücks gewissermaßen *ausgestellt*.[62] Zum anderen verfremdet die Autorin etwa eine besonders skandalös argumentierende Verteidigungsrede des »Krone«-Journalisten gegen die vermeintliche Behauptung einer Kollektivschuld gegenüber den Opfern des NS-Regimes durch den beständigen Einbau des österreichischen Diminutivs, des Verharmlosungssuffixes, das sie auch in ihrem Stück »Burgtheater« (1982) äußerst wirkungsvoll eingesetzt hat:

> Wir leben ja im Jahrhundert des Sippenhafterls. Hier wurden unter dem Naziregimerl wenigstens nur Sipperl-Ungehörige der gleichen Generation verfolgt! Die heute so wohlweislich organisierte Sippenhafterung aber hat sich auch auf die Buberln und Enkerln, ja wohl auch noch bis ins fünfte und siebente Gliederl zu erstrecken! Da haben wirs! Wir sind schuldigerl, solange es uns überhaupt noch gibt! Nicht nur die Enkerln, sondern auch noch alle künftis Generationerln haben unentwegt Aschi, Gatschi und Kaiserschmarrn auf ihre Kopfis zu streuen, tun sie es nicht, machen sie sich des Verbrecherls einer Banalalalisierung schuldig tralala.[63]

Nicht zufällig ist es hier kein Einzelner, dem der Vortrag des aus seinem ursprünglichen Diskurs gerutschten Monologs aufgegeben ist, sondern ausdrücklich ein „Volksgemurmel"; auch „Staberl" spricht gewissermaßen als *Stimme des Volkes*, dessen Gefühle und Vorurteile er artikuliert – um sie durch seine *Formulierhilfe* zugleich zu bestätigen und zu verstärken. Im ähnlichen Stil ist im übrigen auch jener Text verfremdet, in dem die Kritik am Umgang der Republik Österreich mit den durch ihre Vertreibung nicht zuletzt auch ökonomisch geschädigten, aber immerhin am Leben gebliebenen Opfern der rassistischen Menschenverfolgung durch die Nazis zurückgewiesen wird: „Ganz falsch aber ist das Annahmerl, daß Österreich für seine nach dem Einmarsch vertriebenen Madeln und Buam überhaupt nix tan hat", sagt der „Hundehirt", und auf einer Tafel mit einem Schäferhundekopf erscheinen u. a. die Zeilen:

> „Achtung, alles wahr! Weltweit wurden ca. 8 Milliarderln Schilling an ca. 30.000 abstammungsmäßig verfolgte Buam und Madln bzw. deren Ehegatterln überwiesen. Achtung, alles wahr! [...] Derartige Leistungerln Österreichs an abstammungsmäßig Verfolgterln werden seit Jahrzehnterln erbracht, betragen insgesamt 200 bis 300 Milliarderln Schilling und laufen noch und folgen noch in Milliardenhöhe pro Jahrl. Dr. Herbert Kroll, am 10. August 1994 Aktenzahl 96-Res/94.[64]

Die Anrede von den „Madeln und Buam" erinnert an den überaus populären Schauspieler Heinz Conrads, der sich über Jahrzehnte hinweg (wiederum übers Medium des Fernsehens) zu einem besonders erfolgreichen Erscheinungsbild einer klischeehaften Wiener Gemütlichkeit stilisieren konnte. Mitten im Text aber ist jener Satz

eingeblendet, der in »Stecken, Stab und Stangl« beständig wiederkehrt, zur Floskel der Abwehrgegenüber der immer wieder eingemahnten historischen Hypothek verfestigt: „Einmal muß Schluß sein."[65]

Im Grunde ist diese Literatur kein Schreiben mehr, das der interpretatorischen Erschließung einer Art *Tiefendimension* bedarf, eines verborgenen Sinnes. Bei ihr, so sagt die Autorin, treten „keine 'lebenden' Menschen irgendwie psychologisch differenziert miteinander in Kontakt", und der Reiz dessen, was sie sagen, liege keineswegs in dem, „was sie nicht sagen, was sie bewußt oder unbewußt verschweigen"; da sie immer alles aussprechen, handle es sich in ihren Stücken im Grunde um „ein ununterbrochenes Auskotzen" vorgefertigten sprachlichen Materials.[66] *Interpretieren* bedeutet in diesem Fall die Nachzeichnung eines Funktionierens, die Beschreibung des Bauplans einer Sprachmaschine, deren Elemente einander gegenseitig zerstören sollen, um auf dem Umweg über die Destruktion die opaken „Sprachflächen", von denen die Autorin mit Vorliebe spricht[67], wenigstens momentweise durchschaubar zu machen.

Und dennoch lohnt es sich auch im Fall der Texte von Elfriede Jelinek, nicht nur nach der Funktionsweise, sondern auch nach dem Zweck dieses literarischen Projekts zu fragen, nach den Bezugslinien zu einer Wirklichkeit, die sich als ein sprachliches Gefängnis unüberschreitbarer Bedeutungszuschreibungen präsentiert – weshalb sie nach anderen als den traditionellen Formen künstlerischer Auseinandersetzung mit ihr verlangt. So wenig die Autorin in bezug auf ihre Arbeit noch von literarischer *Tiefe* spricht, von der Offenheit eines Bedeutungsraums, den herkömmliche Interpretation auszumessen verstünde („Ich möchte seicht sein", lautet der Titel eines ihrer programmatischen Texte[68]), so ausdrücklich beharrt sie stets auf der konkreten (nicht zuletzt politischen) *Bedeutung* ihres Schreibens; trotz aller intellektuellen Komplexität zielt sie mit ihrer hochartifiziellen Kunstwelt auf eine außersprachliche Wirklichkeit, gegen deren zerstörerische Potenz sie sich mit den bescheidenen Mitteln der Literatur zu wehren sucht.

5

Der Glaube an die einzige, *richtige* Interpretation ist uns verlorengegangen, hieß es eingangs. Und das ist gut so.

Dennoch haben unsere Textbeispiele und die vorangegangenen Überlegungen gezeigt, daß auch im Zeitalter von *Dekonstruktion* und *Intertextualität* ganz traditionelle Fragen des sinn-zuschreibenden Umgangs mit Literatur noch immer zu stellen sind, vor allem die Frage nach der Funktion des Textes im Zusammenhang des *wirklichen* Lebens – auch wenn die Verbindung zwischen literarischem Zeichen und Realität wesentlich diffiziler zu erforschen ist, als wir zunächst angenommen haben. Wenn AutorInnen mit avancierten literarischen Verfahrensweisen auf die Erfahrungen der Postmoderne reagieren, wenn sie manche der von der schreibenden

und von der deutenden Zunft in früheren Zeiten noch nicht reflektierten Probleme (und Möglichkeiten) der interpretierenden Auseinandersetzung mit der Sprache in ihre Arbeit mit einbeziehen, so schließt das keineswegs aus, daß ihre künstlerische Tätigkeit benennbare Kommunikations- und Wirkungsabsichten verfolgt, denen auch im Licht der neueren Sichtweisen auf Literatur nachgegangen werden kann (und muß).

Wir sind vorsichtiger geworden, wenn wir von der *Bedeutung* eines literarischen Textes reden. Wir haben vor allem gelernt, daß die Qualität von Interpretation weniger im Fest-Schreiben eines eindeutig artikulierbaren Inhalts liegt, als in ihrer Fähigkeit, die unterschiedlichsten Wirklichkeitsbezüge freizulegen, die sich in der imaginären Welt des Textes verdichten. Vielleicht bedeutet *Interpretieren* deshalb auch nicht so sehr das Formulieren von Antworten, sondern öfter als früher das Stellen von Fragen, das Eingeständnis von Ratlosigkeit und Irritation. Ein derartiges Konzept von Interpretation braucht indes keineswegs darauf zu verzichten, den sprachlichen Anschlußstellen nachzuspüren, an deren Funktion als Scharniere gegenüber der *realen* Welt (trotz aller Vorbehalte) festzuhalten ist. Es ist immerhin der Erkenntnis adäquat, daß die Vielschichtigkeit der Texte der Kompliziertheit der Realität außerhalb der literarischen Fiktion entspricht – und daß unser Zugriff auf diese Wirklichkeit nicht so einfach ist, wie wir es manchmal gerne hätten.

Anmerkungen

1) R[olf] G[ünter] R[enner]: Dekonstruktion. Einleitung. In: Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Hrsg. und kommentiert von Dorothee Kimmich, Rolf Günter Renner und Bernd Stiegler. Stuttgart: Reclam 1996 (= Universal Bibliothek 9414), S. 279–286, Zit. S. 280.
2) Otto F. Best: Handbuch literarischer Fachbegriffe. Definitionen und Beispiele. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Frankfurt: Fischer 1994 (= Fischer Taschenbuch 11958), S. 112.
3) Gero von Wilpert: Sachwörterbuch der Literatur. 7., verbesserte und erweiterte Aufl., Stuttgart: Kröner 1989, S. 173.
4) Terry Eagleton: Einführung in die Literaturtheorie. 2. Aufl., Stuttgart: Metzler 1992 (= Sammlung Metzler 246), S. 114.
5) Ebda., S. 111.
6) Ebda.
7) Ebda., S. 112.
8) R. G. R. [Anm. 1], S. 280.
9) Eagleton [Anm. 4], S. 113.
10) Horst Steinmetz: Sinnfestlegung und Auslegungsvielfalt. In: Helmut Brackert/Jörn Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1992 (= rowohlts enzyklopädie 523), S. 475–490, Zit. S. 477.
11) Ebda., S. 478.
12) Ebda., S. 479.
13) Vgl. ebda., S. 478.
14) Dieter Mersch: Umberto Eco zur Einführung. Hamburg: Junius 1993 (= Zur Einführung 90), S. 105.
15) Ebda., S. 108.

16) Ebda., S. 110.
17) Umberto Eco: Die Grenzen der Interpretation. München-Wien: Hanser 1992, S. 35.
18) Ebda., S. 39.
19) Ebda., S. 48.
20) Ebda., S. 49.
21) Umberto Eco: Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996 (= dtv 4682), S. 73.
22) Julian Schutting: Flugblätter. Gedichte. Salzburg: Otto Müller 1990, S. 66.
23) Die Wiedergabe des zuvor beschriebenen Beispiels geht auf Gespräche mit dem Autor zurück.
24) Jutta Schutting: Sistiana. Erzählungen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1980 (= dtv 6304), S. 25.
25) Ebda.
26) Ebda., S. 26.
27) Ebda., S. 27.
28) Jutta Schutting: Salzburg retour. Trauermusik: Thema und Variationen. Graz-Wien-Köln: Styria 1978, S. 67.
29) Friedrich Dürrenmatt: Die Physiker. Zürich: Arche 1962, S. 77.
30) Schutting, zit. nach Brita Steinwendtner: Genug der entstellten Wahrheit. Filmporträt, ORF 1994.
31) B[ernd] St[iegler]: Intertextualität. Einleitung. In: Texte zur Literaturtheorie [Anm. 1], S. 327–333, Zit. S. 328. Dort ist auch ein zentraler Aufsatz Kristevas zum Teil abgedruckt: „Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman" (vgl. ebda., S. 334–348).
32) Ebda.
33) Ebda., S. 329.
34) Marlies Janz: Elfriede Jelinek. Stuttgart-Weimar: Metzler 1995 (= Sammlung Metzler 286), S. VIII.
35) Vgl. ebda., S. 14; dazu auch Christa Gürtler: Die Entschleierung der Mythen von Natur und Sexualität. In: dies. (Hrsg.): Gegen den schönen Schein. Texte zu Elfriede Jelinek. Frankfurt/M.: Neue Kritik, 1990, S. 120–134, und v. a. Annette Doll: Mythos, Natur und Geschichte bei Elfriede Jelinek: eine Untersuchung ihrer literarischen Intentionen. Stuttgart: M&P Verlag für Wissenschaft und Forschung 1994.
36) Janz [Anm. 34], S. 13.
37) Eagleton [Anm. 4], S. 119.
38) Ebda., S. 120. Vgl. zum ganzen Komplex Roland Barthes: Mythen des Alltags. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1964 (= edition suhrkamp 92), bes. S. 85ff.
39) Janz [Anm. 34], S. 15.
40) Jelinek, zit. nach Sabine Perthold: Die Sprache zum Sprechen bringen. In: Die Bühne 1992, H. 9, S. 32–35, Zit. S. 32.
41) Peter von Becker: „Wir leben auf einem Berg von Leichen und Schmerz". Theater-heute-Gespräch mit Elfriede Jelinek. In: Theater heute 1992, H. 9, S. 1–8, Zit. S. 4.
42) Günther A. Höfler: Sexualität und Macht in Elfriede Jelineks Prosa. In: Modern Austrian Literature 23 (1990), H. 3/4, S. 99–110, Zit. S. 100.
43) Janz [Anm. 34], S. 146.
44) Ebda.
45) Jelinek, zit. nach von Becker [Anm. 41], S. 2.
46) Karin Kathrein: Wonach schmeckt die Sprachschaumrolle? In: Die Bühne 1992, H. 10, S. 56f., Zit. S. 56.
47) Jelinek, zit. nach Karin Kathrein: „Heimat ist das Unheimlichste". Elfriede Jelinek zu „Totenauberg". In: Die Bühne 1992, H. 9, S. 34. Zur Konstellation Heidegger-Arendt vgl. Janz [Anm. 34], S. 133ff.

48) Ebda.
49) Ebda.
50) Elfriede Jelinek: Totenauberg. Ein Stück. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1991, S. 56. Hier heißen Jelineks Bühnenfiguren noch „Bergsteiger"; im Textbuch zur Wiener Uraufführung (Akademietheater 1992; vgl. Programmbuch Nr. 97, S. 42) findet sich dann der Ausdruck von den „toten Osttouristen".
51) Ebda., S. 63.
52) Ebda., S. 66.
53) „Der Herr ist mein Hirte / Mir wird nichts mangeln. / Er weidet mich auff einer grünen Awen / Vnd füret mich zum frischen Wasser. / Er erquicket meine Seele / er füret mich auff rechter Strasse / Vmb seines Namens willen. / Und ob ich schon wandert im finstern Tal / fürchte ich kein Vnglück / Denn du bist bey mir / Dein Stecken vnd Stab trösten mich." D. Martin Luther: Biblia. Das ist die gantze Heilige Schrifft Deudsch auffs new zugericht. Hrsg. von Hans Volz. Bd. 2. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1974 (= dtv 6032), S. 984f.
54) Jelinek, zit. nach Ernst Grohotolsky (Hrsg.): Provinz, sozusagen. Österreichische Literaturgeschichten. Graz-Wien: Droschl 1995, S. 75.
55) Elfriede Jelinek: Stecken, Stab und Stangl – eine Handarbeit. In: manuskripte 35 (1995), H. 129, S. 7-26, Zit. S. 12. Vgl. Arthur Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung. Bd. II. Zürich: Diogenes 1977 (= Werke, Zürcher Ausgabe), S. 542.
56) Jelinek [Anm. 55], S. 14.
57) Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. 13. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978 (= edition suhrkamp 12), S. 113.
58) Jelinek [Anm. 55], S. 18; vgl. Paul Celan: Atemwende. Gedichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982 (= suhrkamp taschenbuch 850), S. 59. Weitere intertextuelle Bezugnahmen auf Celan haben die Gestalter der vorzüglichen Jelinek-Ausstellung „Echos und Masken" (Graz 1996), Daniela Bartens und Gerhard Fuchs, zusammengestellt.
59) Jelinek [Anm. 55], S. 18.
60) Ebda., S. 10.
61) Ebda.
62) Auch diesbezüglich waren in der in Anm. 58 angesprochenen Ausstellung instruktive Beispiele zu sehen.
63) Jelinek [Anm. 55], S. 21. Vgl. zu „Burgtheater" z. B. dies.: Theaterstücke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1992 (= rororo 12996), S. 131: „Zeugerl", „Jahrln", „Bauxerln", „Nockerln", „Hoamatl" etc.
64) Jelinek [Anm. 55], S. 24.
65) Ebda.
66) Jelinek, zit. nach von Becker [Anm. 41], S. 2.
67) Ebda., S. 8.
68) In: Gürtler (Hrsg.) [Anm. 35], S. 157-161.

✍ *Manfred Mittermayer, Literaturwissenschaftler, Alte Landstraße 12c, 5110 Oberndorf*

Werner Delanoy

Funktionen von Interpretation im Literaturunterricht

Vorbemerkung

Aus den vielfältigen Entwicklungen des Interpretationsbegriffs während der letzten 25 Jahre möchte ich im folgenden Beitrag drei Ansätze herausgreifen und in ihren Implikationen für den Literaturunterricht zur Diskussion stellen. Zum einen handelt es sich hier um einen Interpretationsbegriff, der auf der Grundlage rezeptionsästhetischer Theoriebildung entstanden ist. Zum anderen beziehe ich mich auf eine Gruppe von Ansätzen, die im englischsprachigen Kulturraum u. a. als *New Approaches to Literature* zusammengefaßt wurden.[1]

Diese 'neuen Zugänge zur Literatur' umfassen, ohne hier eine vollständige Aufzählung vorlegen zu wollen, feministische, postkoloniale, neo-marxistische und kulturwissenschaftliche (im Sinne von *Cultural Studies*) Positionen. Ein zentrales Ziel dieser Ansätze ist es, die gesellschaftlichen Einflüsse beim Umgang mit Literatur aus politischer Perspektive zu reflektieren. Schließlich wende ich mich einem dieser gesellschaftlichen Einflußfaktoren – dem sozialen System Schule – zu, um die Wechselbeziehungen von Literatur und Unterricht anhand des Konzepts einer ‚didaktischen Interpretation' näher zu beleuchten. Die drei zu behandelnden Interpretationsansätze betreffen demnach ein Interpretieren aus rezeptionsästhetischer, politischer und didaktischer Perspektive.

Die hier getroffene Auswahl an Interpretationsansätzen ist nicht als Überblick über die vielfältigen zur Zeit diskutierten Interpretationsmodelle gedacht. Die drei Ansätze wurden allerdings nicht willkürlich gewählt, sondern verraten vielmehr den fachlichen Hintergrund des Verfassers, der als Anglist und Literaturdidaktiker tätig ist. In der Anglistik stellen die Rezeptionsästhetik und die *New Approaches* m. E. die am stärksten diskutierten Interpretationsansätze seit den siebziger Jahren dar. Als Literaturdidaktiker gilt mein vorrangiges Interesse einem Interpretieren aus didaktischer Perspektive. Wenn ich mich im folgenden Beitrag auch wiederholt auf anglistische Texte beziehe, so hoffe ich doch, daß der Problembereich – Funktionen von Interpretation im Literaturunterricht – allgemein genug thematisiert wird, um GermanistInnen zu einer gemeinsamen Diskussion einzuladen.

1. Interpretieren aus rezeptionsästhetischer Perspektive

Zu den Kerngedanken der Rezeptionsästhetik zählt, daß ästhetische Bedeutung im unmittelbaren Leseakt, d. h. im Zusammenspiel von literarischem Text und dem/der jeweiligen individuellen LeserIn geschaffen wird. Die RezipientInnen bringen demnach literarische Texte erst durch ihre Verstehensarbeit zum Leben. Idealiter soll es daher jedem/jeder SchülerIn als Individuum möglich sein, seine/ihre Beziehungen zu ästhetischen Texten aufzubauen. Geschieht dies nicht, so bleibt Literatur für die Lerner ein toter Gegenstand. Aus rezeptionsästhetischer Perspektive ist somit ein Interpretieren nach vorgegebenen Lehrer- oder Modellinterpretationen bzw. nach Interpretationsrastern, die den Leseinteressen der Lerner äußerlich bleiben, nicht mehr vertretbar.

Die Rezeptionsästhetik hat sich auch gegen einen Umgang mit Literatur ausgesprochen, der die affektive Komponente beim Lesen nicht gebührlich berücksichtigt. Wenn Jauß etwa bestimmte „Interaktionsmuster der Identifikation mit dem Helden" wie Bewunderung, Mitleiden, „komische Entlastung" oder „tragische Erschütterung" (vgl. Jauß 1977, S. 212ff.) in den Vordergrund rückt, so will er damit die affektiven Bedürfnisse 'normaler' RezipientInnen als wichtigen Bestandteil ästhetischer Erfahrung anerkennen. Jauß hebt dabei den ambigen Charakter solcher Gefühlsreaktionen hervor, d. h. er verweist darauf, daß Gefühle zum Ausgangspunkt für neue Einsichten werden können, daß sie aber auch zu „regressiven" Verhaltensweisen (z. B.: ein Verlachen des Anderen bei komischer Entlastung, oder ein gesteigertes Evasionsbedürfnis bei der Bewunderung von Helden) führen können. Gemäß dieser Position ist der Literaturunterricht aufgefordert, die affektiven Lesereaktionen der SchülerInnen zuzulassen, sie aber in der Folge im Interesse eines ethisch vertretbaren sowie distanzierend-kritischen Verstehens weiterzuentwickeln.

Als textanalytisches Verfahren zielt die Rezeptionsästhetik auf das Bestimmen des einem Texts eingezeichneten Ausmaßes an Unbestimmtheit (vgl. insb. Iser 1976). Einerseits wird einer Verstehenswillkür vorzubeugen versucht, indem Lesen als „gelenktes Schaffen" von Bedeutungen verstanden wird. Texte geben demnach ihren LeserInnen einen Rahmen vor, der mehr oder weniger eindeutig strukturiert sein kann. Andererseits ist ästhetische Bedeutung, wie bereits erwähnt, nicht von außen festlegbar, sondern stets das Ergebnis spezifischer Beziehungen zwischen LeserInnen und Texten. Ja, selbst ein Bestimmen des jeweiligen Ausmaßes an Unbestimmtheit kann nur approximativ gelingen. Dies deshalb, weil Verstehen – im Sinne der Hermeneutik Gadamers – stets als abhängig vom jeweiligen Vorverständnis des verstehenden Subjekts betrachtet wird. Als ein wesentlichens Kennzeichen menschlichen Verstehens gilt dessen grundsätzliche Begrenztheit. Diese Begrenztheit betrifft alle RezipientInnen, d. h. auf Unterricht übertragen sowohl Lehrer- als auch SchülerInnen. Die Lehrperson übernimmt daher zwei wichtige Funktionen beim Entwickeln interpretatorischer Textarbeit. Erstens ist es ihre Aufgabe, Schüleraussagen auf die

Anlage literarischer Texte zurückzubeziehen, damit ästhetische Texte ihre Interaktionsangebote einbringen können. Zweitens sind die LehrerInnen aufgefordert, ihre Vorstellung von der jeweiligen Offenheit von Texten als begrenzt und somit in der Auseinandersetzung mit den Lernern als erweiterbar zu betrachten.

Aus der Begrenztheit menschlichen Verstehens wird auch die übergeordnete Funktion von Interpretation abgeleitet. Es fällt ihr die Aufgabe zu, den Verstehensprozeß offen zu halten, d. h. Verstehensergebnisse stets als vorläufig und erweiterbar zu betrachten. Resultiert die Notwendigkeit zum Offenhalten des Verstehensprozesses zum einen aus der grundsätzlichen Begrenztheit von menschlichem Verstehen, so verlangen ästhetische Texte laut rezeptionsästhetischer Theoriebildung zum anderen in besonderem Maße die Bereitschaft, den eigenen Standpunkt zu überdenken und zu erweitern. Horst Steinmetz unterscheidet daher bei der Lektüre ästhetischer Texte zwischen Rezeption und „suspensiver Interpretation" (Steinmetz 1974). Steinmetz geht davon aus, daß bei der Rezeption literarischer Texte das bisherige Vorverständnis der RezipientInnen in Frage gestellt wird. In dieser Phase der Verunsicherung bekannter Denkmuster hat der/die LeserIn – angeregt vom ästhetischen Text – die Möglichkeit, sein/ihr Selbst- und Weltbild zu überdenken. Dieser Zustand der Verunsicherung ist laut Steinmetz mit Anstrengungen verbunden und kann von RezipientInnen nur für eine bestimmte Zeit ertragen werden. Die RezipientInnen sind daher bemüht, zu einem Verstehensergebnis zu kommen, das den Verstehensprozeß zumindest vorläufig abschließen kann. Einer „suspensiven Interpretation" fällt daher die Aufgabe zu, dieses Verstehensergebnis im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten der betroffenen Leser wieder in Frage zu stellen, um sowohl zu weiterer Text- als auch Selbst- und Welterfahrung anzuregen.

Die Rezeptionsästhetik hat eine bestimmte Vorstellung von ästhetischer Kommunikation bzw. von der Beschaffenheit ästhetischer Texte. Gemäß Isers Fiktionsbegriff sind nur jene Texte als fiktional und als ästhetisch motiviert zu betrachten, die von ihrer Anlage her ein prozeßorientiertes Verstehen im Interesse zunehmenden Erkenntnisgewinns zulassen. Weiters liegt der hier vorgestellten rezeptionsästhetischen Position eine bestimmte Vorstellung von Kunst bzw. ästhetischer Kommunikation zugrunde. Kunst wird in ihrer anthropologischen Funktion als ein Medium bezeichnet, mit dessen Hilfe Menschen sich in emotional intensiver Weise von unmittelbaren Lebenszwängen und praktischen Zielen distanzieren können, um mit Hilfe „ästhetischer Distanz" neue Möglichkeiten menschlicher Existenz zu entdekken (vgl. Bredella 1996). Gemäß der Rezeptionsästhetik kann vor allem die Höhenkammliteratur diesem Anspruch genügetun. Die ästhetische Funktion von Kunst betrifft demnach aus der Sicht der Rezeptionsästhetik nur Texte, die ihre LeserInnen von ihrer Textanlage her zu kreativer Mitarbeit im Sinne divergenten Denkens anregen können (zum hier angesprochenen Kreativitätsbegriff vgl. Höhler 1986).

Zusammenfassend sei festgehalten, daß ein auf der Rezeptionsästhetik beruhendes Interpretationsmodell:

* die Lesebedürfnisse 'normaler' Leser als Ausgangspunkt von Verstehensarbeit respektiert,
* das Augenmerk auf den eigentlichen Leseakt, d. h. auf die Beziehungen zwischen Leserindividuen und ästhetischen Texten richtet,
* affektives und kritisches Lesen zu integrieren versucht,
* ein Bestimmen der jeweiligen Offenheit der Textanlage zum Vermeiden von Rezeptionswillkür anstrebt,
* Verstehensergebnisse als suspendierbar betrachtet, ja den Sinn von Interpretation im Suspendieren abgeschlossener Verstehensergebnisse sieht,
* und ein bestimmtes Verständnis von Kunst zu fördern versucht, das in der ästhetischen Funktion die auf ästhetischer Distanz beruhende Möglichkeit zur Erweiterung des eigenen Selbst- und Weltverständnisses sieht.

2. Interpretieren aus politischer Perspektive

Die klassische Rezeptionsästhetik beschränkt sich weitgehend auf den unmittelbaren Leseakt zwischen Text und Leserindividuum. Ausgeklammert bleiben gesellschaftliche Faktoren, die die Produktion und Rezeption ästhetischer Texte beeinflussen. Solche Einflußfaktoren können zum Teil mit Hilfe jener gesellschaftsorientierten Ansätze erfaßt werden, die ich als *New Approaches* bereits kurz vorgestellt habe. So haben etwa feministische, postkoloniale oder neo-marxistische Ansätze aufgezeigt, daß das Interpretieren literarischer Texte in keinem kontextuellen Vakuum erfolgt, sondern vielmehr häufig auf unausgesprochenen gesellschaftlich vermittelten Werthaltungen und Machtbeziehungen beruht (eine gut lesbare Einführung in die Gedankenmodelle, auf denen solche Ansätze aufbauen, bietet Eagleton, 1992). Interpretation fällt daher u. a. die Rolle zu, verdeckte Machtansprüche aufzudecken bzw. scheinbar objektives und interesseloses Textverstehen in seinen gesellschaftlichen Implikationen zu beleuchten. Diese Zugänge zur Literatur teilen ein politisches Interesse. Sie sind darum bemüht, die Produktion und Rezeption von Literatur im Kontext gesellschaftlicher Machtbeziehungen und Gruppeninteressen zu problematisieren.

Im textanalytischen Bereich geht es den *New Approaches* darum, jene sprachlichen Verfahren zu hinterfragen, mit Hilfe derer z. B. bestimmte geschlechts- oder rassenspezifische Rollenbilder und Rollenerwartungen konstruiert und vermittelt werden. Von diesem Interesse ausgehend werden verschiedene literarische Gattungen daraufhin beleuchtet, mittels welcher Textstrategien sie bestimmte gesellschaftliche Gruppen in bestimmter Hinsicht zu sozialisieren versuchen. Decke-Cornill und Gdaniec (1992, S. 37) verweisen in diesem Zusammenhang auf den Einfluß der Romanzenliteratur (*romance*) auf die Sozialisation von Mädchen. Sie sehen darin ein gesellschaftliches Instrument, das in Mädchen das Begehren stärkt, von der Welt der Mädchenfreundschaften in jene heterosexueller Beziehungen überzutreten. Die-

ser Übertritt ist nicht wertneutral vorstrukturiert, sondern erfolgt vielmehr im Kontext bestimmter, diesen Texten eingezeichneter Rollenbilder, die Mädchen häufig eine öffentlich passive, den Mann stützende Geschlechtsrolle nahelegen.

Im Gegensatz zur Rezeptionsästhetik wenden sich die *New Approaches* einer größeren Bandbreite fiktionaler Texte zu. Sie befassen sich sowohl mit Trivialliteratur als auch der sogenannten Höhenkammliteratur, ohne eine Dichotomisierung zwischen den beiden Bereichen anzustreben. Vielmehr werden verschiedene Texte bzw. Texttypen daraufhin untersucht, welche potentiell kritischen Anteile und welche Manipulationsstrategien ihnen eingezeichnet sind. So wird auch der Trivialliteratur ein kritikförderndes Potential zugestanden, indem etwa Jameson darauf hinweist, daß Massenkultur nur „bestechen" kann, indem sie gleichzeitig „die tiefsten und fundamentalsten Hoffnungen und Phantasien" von Menschen anregt (vgl. Jameson 1982). Höhenkammliteratur wird – stärker als dies bei der Rezeptionsästhetik der Fall ist – ideologiekritisch beleuchtet. Dies betrifft zum einen die Textebene, wobei die ideologischen Implikationen der jeweiligen Textorganisation z. B. aus feministischer oder postkolonialer Perspektive zur Diskussion gestellt werden (vgl. etwa die Kritik von Firdous Azim [1993] an Charlotte Brontes *Jane Eyre*). Zum anderen wird auf institutioneller Ebene (z. B. Schule und Unterrichtswesen) dokumentiert, in welcher Weise die Kanondiskussion bzw. die Arbeiten bestimmter AutorInnen von gesellschaftlichen Institutionen für politische Ziele benützt wurden (zu Shakespeare vgl. Dollimore/Sinfield 1986).

Im Hinblick auf den Umgang mit Affekten bei der Rezeption von Texten wenden sich diese Ansätze vor allem jenen Textstrategien zu, die LeserInnen in einer Scheinwelt fesseln können, sodaß ein mögliches kritisches Textverstehen behindert wird. Ich möchte mich in diesem Zusammenhang aus didaktischen Gründen vor allem jenen gesellschaftsorientierten Ansätzen zuwenden, die, wie es auch bei der Jaußschen Rezeptionsästhetik der Fall war, die Gefühle 'normaler' LeserInnen ernstnehmen. Diese Ansätze versuchen zum einen eine Form der Ideologiekritik zu vermeiden, der 'normaler' Lesegenuß als grundsätzlich suspekt erscheint (vgl. die Position Adornos). Zum anderen wird aber die Trivial- und Unterhaltungsliteratur nicht auf Kosten der Höhenkammliteratur überbewertet, wie es zum Teil bei kritischen Ansätzen in der Deutschdidaktik zu Beginn der 70er Jahre der Fall war (vgl. Dahrendorf 1971).

Als analytisches Verfahren sind die *New Approaches* in starkem Maße am Aufdecken von Widersprüchen in Texten sowie am Bearbeiten von Widersprüchen beim Rezeptionsverhalten von LeserInnen interessiert. So stellt etwa Hipfl bei der Beschäftigung mit Hollywoodfilmen das Problem „als mich ein Film berührte, den ich schlecht fand" an den Beginn der von ihr dokumentierten Unterrichtsarbeit (vgl. Hipfl 1996). Dieses Vorgehen rückt die von bestimmten Texten geweckten Wünsche in den Vordergrund. Zudem erlaubt es gleichzeitig eine kritische Distanzierung, wobei einem im Rahmen der Textrezeption erlebten Widerspruch (dem Auseinanderfallen

von Gefühl und Verstand) weiter nachgegangen wird. Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, spielte bei der Rezeptionsästhetik die Frage nach dem Zusammenspiel von Freiraum und Lenkung in Texten insofern eine Rolle, als dort Interpretieren u. a. dem Bestimmen der einem Text eingezeichneten semantischen Offenheit diente. Bei den *New Approaches* betrifft diese Fragestellung nun das Problem, wie weit bestimmte gesellschaftlich vermittelte Standpunkte Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Handeln festlegen können. Vereinfacht ausgedrückt können bestimmte Sichtweisen das Verstehen soweit determinieren, daß in Texten nur das wahrgenommen wird, was dieser Sichtweise entspricht. Kontextorientierte Ansätze haben eine Reihe solcher Determinanten (Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, gesellschaftliche Schicht, Alter, Berufsrollen, Werthaltungen als Folge von Konsumorientierung, etc.) ausfindig gemacht. Man kann nun zwischen Ansätzen unterscheiden, die das Individuum als von kontextuellen Einflüssen weitgehend determiniert betrachten, und solchen, die dem Einzelnen und Gruppen Handlungsspielräume, bzw. die Möglichkeit der Veränderung des eigenen Selbst und gesellschaftlicher Kontexte einräumen. Ich möchte an dieser Stelle nicht näher auf die Unterschiede zwischen diesen beiden Positionen eingehen (eine Einführung in diesen Problembereich findet sich aus pädagogischer Perspektive bei Giroux 1984). Ich möchte allerdings anmerken, daß mir nur zweitere Positionen als weiterführend erscheinen, da ich eine völlige Determiniertheit von Menschen durch ihre gesellschaftliche Umwelt in Anbetracht der Vielzahl menschlicher Lebensformen sowie der vielfältigen Entwicklungen im Verlauf der Geschichte der Menschheit als wenig plausibel betrachte.

Auf Schule übertragen hat ein gesellschaftsorientiertes Interpretieren im Sinne der hier skizzierten Position folgende Implikationen:

* Gegenüber der Rezeptionsästhetik steht nicht der unmittelbare Leseakt, sondern der gesellschaftliche Kontext, in dem Literatur geschrieben und gelesen wird, im Vordergrund der zu leistenden Verstehensarbeit.
* Ästhetische Texte werden daher etwa daraufhin betrachtet, welche gesellschaftlichen Implikationen ihre Interaktionsangebote für bestimmte gesellschaftliche Gruppen haben.
* Weiters umfaßt der Bereich Literatur sowohl die Hoch- als auch die Trivialliteratur, wobei in beiden Fällen ein Bestimmen kritischer sowie manipulativer Anteile angestrebt wird.
* Die RezipientInnen literarischer Texte sind zudem aufgefordert, ihren Blick für Widersprüche in Texten und im eigenen Rezeptionsverhalten zu schulen.
* Auch sind die Rezeptionsweisen von Lehrer- und SchülerInnen dahingehend zu hinterfragen, in welcher Form in ihnen bestimmte Gruppeninteressen zum Ausdruck kommen.
* Schließlich ist der Einfluß des gesellschaftlichen Systems Schule bzw. Unterricht auf den Umgang mit Literatur zur Diskussion zu stellen.

3. Für eine Integration von Rezeptionsästhetik und den *New Approaches*

Die in diesem Beitrag vertretene didaktische Position gründet auf einer prozeß- und schülerorientierten Auffassung von Literaturunterricht, die zu einem differenzierten Text-, Selbst- und Weltverstehen anregen will. Aus dieser Perspektive wird für eine Integration rezeptionsästhetischer und gesellschaftsorientiert-politischer Positionen plädiert (vgl. Delanoy 1996). Ein prozeß- und schülerorientiertes Konzept von Literaturunterricht ist zum einen aufgefordert, offene Interpretationsmodelle zu entwerfen, die dem Schüler als Leser die Möglichkeit bieten, eigene Interessen einzubringen und weiterzuentwickeln. Die Rezeptionsästhetik hat mit ihrem interaktiven Modell ästhetischen Lesens, ihrer detaillierten Beschreibung des Leseakts und dem Konzept der suspensiven Interpretation wichtige Voraussetzungen zur gedanklichen Realisierung solcher Modelle geschaffen. Zum anderen wird Literaturunterricht im Kontext sozialer Systeme (Schule, Universität) erfahren. Dabei ist zu bedenken, daß Schule mit anderen sozialen Systemen (z. B. Staat, Wirtschaft) interagiert. Auch ist davon auszugehen, daß gesellschaftliche Strukturprinzipien (z. B. Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Status, Berufsrollen) Schulbehörden, LehrerInnen und Lerner in ihrem Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen. Es bietet sich demnach für die Literaturdidaktik an, Ansätze zu rezipieren, die eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Einflüssen erlauben. Hier können die *New Approaches* mit ihren Gedankenmodellen den Blick für ein gesellschaftsorientiertes Verstehen schärfen.

Rezeptionsästhetik und die *New Approaches* können aus wissenschaftstheoretischer Sicht sicherlich nicht problemlos aufeinanderbezogen werden (vgl. etwa Eagletons Kritik an der Hermeneutik und Rezeptionstheorie in: Eagleton 1992, S. 19ff.; oder Bredellas Kritik am postkolonialen Ansatz Edward Saids in: Bredella 1993, S. 14ff.). Doch hat in den letzten Jahren eine Annäherung zwischen den beiden Standpunkten stattgefunden. So wurden von der Hermeneutik, auf der die Rezeptionsästhetik ja auch aufbaute, sehr wohl gesellschaftsorientiert-politische Ansätze rezipiert und in ihr Gedankensystem miteinbezogen. Es findet sich etwa bei Köglers hermeneutischem Ansatz (Kögler 1992) eine Weiterentwicklung der Position Gadamers auf der Grundlage der Machttheorie Foucaults, wobei letztere zu den zentralen Grundlagen der *New Approaches* zu zählen ist. Umgekehrt wird aus gesellschaftsorientiert-politischer Perspektive speziell im literaturdidaktischen Bereich die Bedeutung der ästhetischen Funktion im Sinne der Rezeptionsästhetik durchaus anerkannt, wenn auch für einen weiteren Ästhetikbegriff plädiert wird, der die mögliche manipulative Wirkung ästhetischer Texte miteinschließt (vgl. Bogdan 1990).

4. Interpretieren aus didaktischer Perspektive

Die in diesem Beitrag vertretene Konzeption von Didaktik gründet auf der Annahme, daß Unterricht sich als sozialer Rahmen dazu eignet, die ästhetische Funktion

von Literatur sowie ein differenziertes und gesellschaftskritisches Textverstehen erfahrbar zu machen. Mit ästhetischer Funktion wird dabei, wie bereits erwähnt, eine Distanzierung von pragmatischen Zielen und Zwängen bezeichnet, um den Blick für neue bzw. alternative Lebensmöglichkeiten freizumachen. Dieser Anspruch an Unterricht ist allerdings nicht ohne weiteres einzulösen, da Schule in der Praxis dem Umgang mit Literatur zum Teil sehr enge Grenzen gesetzt hat. So wird etwa die Beziehung zwischen Schule bzw. Unterricht und Literatur von Nündel und Schlotthaus folgendermaßen beschrieben:

> Je stärker eine situation normiert ist (was vom grad der sanktionen gegenüber normverletzungen abhängt) und je deutlicher den beteiligten die regeln sind, die die situation strukturieren, desto mehr werden texte, die in solche situationen eingeführt werden, unter deren spielregeln verstanden und benutzt. Eine hochgradig normierte situation ist die unterrichtssituation. Die texte, die in ihr verwendet werden, geraten unweigerlich zu lerntexten, und zwar unter den zielsetzungen des jeweiligen faches – geschichte oder geographie oder deutsch – oder gar einer disziplin – lesenlernen, grammatikunterricht, literaturunterricht, usw. –, obwohl die meisten autoren mit ihren texten, die sich in schulbüchern finden, ganz andere absichten verfolgt haben dürften. (Nündel/Schlotthaus 1978, S. 26–27)

Für Nündel und Schlotthaus sind Schule bzw. Unterricht demnach stark normierte Situationen, die ihre Absichten jenen der AutorInnen literarischer Texte überordnen. Eine stark normierte Situation impliziert vorgegebene Ziele, die wenig Spielraum erlauben und wegen zu erwartender Sanktionen einer kritischen Erziehung entgegenarbeiten. Damit stellt sich die Frage, ob bzw. unter welchen Voraussetzungen Schule überhaupt den Ansprüchen rezeptionsästhetischer und gesellschaftsorientiert-politischer Ansätze gerecht werden kann. Diese Frage betrifft m. E. das zentrale Problem einer 'didaktischen Interpretation'. Damit meine ich ein Nachdenken über potentielle und tatsächliche Beziehungen zwischen Unterricht und Literatur im Kontext bestimmter Zielvorstellungen.

Es trifft sicherlich zu, daß Literaturbegegnung im Unterricht innerhalb einer normierten Situation stattfindet. Es sei allerdings ergänzend festgehalten, daß auch in anderen Lebenssituationen – ja sogar bei privater Lektüre – gesellschaftliche Normen das Lektüreverhalten von Menschen beeinflussen. Sicherlich ist Unterricht ein durch Ziele und Sanktionen reglementierter Raum, in dessen Rahmen LehrerInnen und SchülerInnen sowie ästhetischen Texten bestimmte Rollen und Funktionen zugewiesen werden. Diese Rollendefinitionen können einem Ästhetikbegriff, wie er von der Rezeptionsästhetik vorgestellt wurde, zuwiderlaufen. Nicht umsonst spricht Rumpf von einer „Domestizierung" der Literatur in der Schule, wenn er Interpretationsrituale an den Pranger stellt, die den SchülerInnen festgelegte Bedeutungen aufzwingen (Rumpf 1968). Auch stimmt, daß Literaturunterricht häufig in einem Unterrichtszusammenhang realisiert wird (Prüfungen, Notengebung), der möglichen

Freiräumen beim Herstellen eigener Beziehungen zu Texten entgegengesetzt ist. Dennoch würde es zu weit gehen, Schule als gleichsam 'totale Institution' zu verstehen, die ästhetisches und sozialkritisches Lernen im Sinne der in diesem Beitrag vorgestellten Ansätze ausschließt.

Schule konfrontiert Literatur sicherlich mit Grenzen, die in anderen Diskursbereichen (z. B. im Rahmen einer privaten Lektüre) wegfallen können. Unterricht bietet aber auch Möglichkeiten beim Umgang mit Literatur, die über jene in anderen Lebensbereichen hinausgehen. Daher erscheint es mir nicht als grundsätzlich negativ, wenn literarische Texte zu „lerntexten" werden, vorausgesetzt, daß diese Texte ihre Leserappelle einbringen und die Lerner *ihre* Verstehensspielräume in der Auseinandersetzung mit Literatur erweitern können. Auch erlaubt ein Lernen in Gruppen, sofern es als offener Prozeß organisiert wird, das Einbringen und die Diskussion einer Reihe unterschiedlicher Rezeptions- und Lebenserfahrungen. Schließlich kann Schule bestimmte Funktionen von Kunst in den Vordergrund rücken, die etwa bei einer außerschulischen Lektüre, die sich im Wiederholen des Bekannten erschöpft oder das Ausleben von Evasionsbedürfnissen unterstützt, zu kurz kommen. Hier liegt m. E. die Bedeutung einer konstruktiven Zielvorgabe, wie sie von der Rezeptionsästhetik vorgelegt wurde.

Damit eine anspruchsvolle Kunsterziehung möglich wird, muß Literaturunterricht allerdings seine Zielvorgaben, Strategien und institutionellen Rahmenbedingungen im Rahmen einer didaktischen Interpretation reflektieren. Während in der Fachliteratur diese Aufgabe vor allem LehrerInnen aufgetragen wird (vgl. Schier 1989, S. 337–339; Nündel/Schlotthaus 1978, S. 192), möchte ich in diesem Zusammenhang dafür plädieren, daß LehrerInnen und SchülerInnen gemeinsam die Beziehungen zwischen Literatur und Schule im konkreten Unterrichtsgeschehen diskutieren (vgl. Delanoy 1994; Legutke/Thomas 1991). Interpretieren aus didaktischer Perspektive soll daher ein von LehrerInnen und SchülerInnen geteiltes Nachdenken über die möglichen Beziehungen zwischen Schule und Literatur miteinschließen, damit gemeinsam ein Lebensraum Literaturunterricht geschaffen werden kann, der auf der Grundlage individueller Beziehungen zwischen Texten und Lesern zu einer lustvoll besetzten sowie kritischen Textbegegnung beitragen kann. Rezeptionsästhetische Ansätze sowie die *New Approaches* können dabei Denkmodelle bereitstellen, die ein didaktisches Interpretieren sowohl im Hinblick auf die ästhetische Funktion literarischer Texte als auch im bezug auf gesellschaftliche Einflußfaktoren erleichtern. Entscheidend ist, daß diese Denkmodelle im Unterricht selbst reflektiert werden, um im Dialog zwischen Lehrer und Lerner für deren Anliegen weiterentwickelt zu werden.

Wie bei der Rezeptionästhetik und den *New Approaches* fällt auch aus didaktischer Perspektive der Reflexion des Zusammenspiels von Freiraum und Lenkung eine bedeutende Rolle zu. Ziel dieser Reflexionsakte ist ein Bewußtmachen der

sowohl potentiell einengenden als auch verstehenserweiternden Funktionen didaktischer Intervention beim Umgang mit Literatur in der Schule. Vereinfacht ausgedrückt ist Lenkung im Unterricht weder grundsätzlich zu begrüßen noch abzulehnen. Vielmehr hängt ihre Bewertung davon ab, im Interesse welcher Zielvorstellungen didaktisch interveniert wird und welche Auswirkungen die jeweilige Intervention für die betroffenen Interaktionspartner (z. B. LehrerIn, Lerner, literarischer Text) hat. Dabei sollen nach Möglichkeit die komplexen Rahmenbedingungen, die bei der Beschäftigung mit Literatur im Unterricht gegeben sind, nicht außer acht gelassen werden. Damit ist u. a. gemeint, daß im Literaturunterricht aufgrund der Gruppensituation sehr heterogene Rezeptionsinteressen vorliegen können. Es ist daher davon auszugehen, daß didaktische Intervention auf die Gesamtgruppe bezogen häufig sowohl verstehenserweiternde als auch einengende Auswirkungen hat. Hier ist m. E. – ähnlich wie bei den *New Approaches* – ein differenziertes analytisches Verstehen erforderlich, das ein Lokalisieren und Diskutieren sowohl verstehensfördernder als auch auch verstehensbehindernder Unterrichtsanteile im Hinblick auf bestimmte Lernergruppen erlaubt.

Anders als bei den *New Approaches* werden allerdings bei einer didaktischen Analyse nicht nur die gesellschaftspolitischen Implikationen sondern auch die lerntheoretischen Voraussetzungen beim Umgang mit Literatur (z. B. Lesekompetenzen, Belastbarkeit der Lerner, altersspezifische Interessen und Verstehensgrenzen) zu berücksichtigen sein. Einer didaktischen Interpretation fallen somit folgende Aufgaben zu:

* Im Hinblick auf die in diesem Beitrag vorgestellten literaturwissenschaftlichen Ansätze soll sie dazu beitragen, Rahmenbedingungen zu schaffen, die sowohl eine Literaturbegegnung aus rezeptionsästhetischer als auch aus gesellschaftorientiert-politischer Perspektive erlauben.
* Sie darf sich allerdings nicht bloß als Handlanger der Rezeptionsästhetik und der *New Approaches* verstehen, sondern ist vielmehr dazu aufgefordert, literaturwissenschaftliche Anregungen aus einer didaktischen Perspektive auf deren Relevanz für konkrete Unterrichtsarbeit zu prüfen.
* Schließlich soll ein Interpretieren aus didaktischer Perspektive von LehrerInnen und Lernern gemeinsam geleistet werden. Dies macht es erforderlich, daß den Lernern im Literaturunterricht auch jene didaktischen Kompetenzen zu vermitteln sind, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Strukturierung von Lernprozessen erlauben.

Anmerkung

1) Die hier verwendete Bezeichnung *New Approaches to Literature* geht auf den Titel einer vom *British Council* organisierten Konferenz zurück, die im September 1992 in Salamanca (Spanien) stattgefunden hat.

Literatur

Azim, Firdous: The Colonial Rise of the Novel. London-New York: Routledge 1993

Bogdan, Deanne: Feminism, Romanticism and the New Literacy in Response Journals. In: Hayhoe, Michael/Parker, Stephen (Hrsg.): Reading and Response. Milton Keynes: Open University Press 1990, S. 62–72

Bredella, Lothar: Ist das Verstehen fremder Kulturen wünschenswert? In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.): Zugänge zum Fremden. Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung 1993, S. 11–36

Bredella, Lothar: The Anthropological and Pedagogical Significance of Aesthetic Reading in the Foreign Language Classroom. In: Bredella/Delanoy 1996, S. 1–29

Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom. Tübingen: Gunter Narr 1996

Dahrendorf, Malte: Trivialliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption. In: Diskussion Deutsch 2/1971, S. 302–313

Decke-Cornill, Helene/Gdaniec, Claudia M. (1992): Sprache – Literatur – Geschlecht: Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht. Pfaffenweiler: Centaurus 1992

Delanoy, Werner: „The Way up to Heaven (?)" – The Study of Literature and the Role of the Contextual Environment in ESL Text Interpretation. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht 1/94, S. 13–26

Delanoy, Werner: The Complexity of Literature Teaching in the Language Classroom: A Reflective Practitioner's View. In: Bredella/Delanoy 1996, S. 62–90

Dollimore, Jonathan/Sinfield, Alan (Hrsg.): Political Shakespeare: New Essays in Cultural Materialism. Manchester-New York: Manchester University Press 1985

Eagleton, Terry: Einführung in die Literaturtheorie (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler 1992.

Giroux, Henry A.: Theory and Resistance in Education: A Theory for the Opposition. Massachusetts: Bergin & Garvey 1983

Hipfl, Brigitte: Vom Text zu seinen Lesarten: Analyse und Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit. In: Delanoy, Werner/Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Lesarten: Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck: Studien Verlag 1996, S. 202–222

Höhler, Gertrud: Die Zukunftsgesellschaft. Düsseldorf-Wien: Econ 1986

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink 1976

Jameson, Frederic: Verdinglichung und Utopie in der Massenkultur. In: Bürger, Christa/Bürger, Peter; Schulte-Sasse, Jochen (Hrsg.): Zur Dichotomisierung von hoher und niederer Literatur. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1982, S. 108–141

Jauß, Hans-Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik 1. München: Fink 1977

Kögler, Hans-Herbert: Die Macht des Dialogs: Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty. Stuttgart: Metzler 1992

Legutke, Michael/Thomas, Howard: Process and Experience in the Language Classroom. London: Longman 1991

Nündel, Ernst/Schlotthaus, Werner: Angenommen Agamemnon: Wie Lehrer mit Texten umgehen. München: Urban & Schwarzenberg 1977

Rumpf, Horst: „Domestizierte Literatur?" Über gängige Interpretationsmuster im Deutschunterricht. In: Bildung und Erziehung 21/1968, S. 8–22

Schier, Jürgen: Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Frankfurt/M.: Peter Lang 1989

Steinmetz, Horst: Suspensive Interpretation: Am Beispiel Franz Kafkas. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977

✍ *Werner Delanoy, Assistent am Institut für Anglistik der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt*

Gerhard Falschlehner

Will uns der Autor etwas sagen?

Acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten

Spaß am Lesen und sachliches, kritisches Interpretieren müssen kein Widerspruch sein, wenn wir den Schritt wagen von einer deutungsfixierten, rein analytisch-theoretischen Literaturbetrachtung im Korsett inhaltlicher oder formaler Zwänge zu neuen kreativen, konstruktiven Formen des vorurteilsfreien Lesens und offenen Interpretierens. Degradieren wir Literatur nicht zum moralinsauren Lehrbehelf, sondern akzeptieren wir sie – samt ihren Brüchen und Widersprüchen – als autonome Gegenwelt, in der junge Menschen all das finden können, was auch ihnen so wichtig ist: Freiheit und Distanz zur Alltagsrealität, Aufforderung zum Widerstand, aber auch Spannung und Humor. Interpretieren ist nicht lästiges Zwangsdeuten und Zerpflükken, sondern Öffnen des Textes. Interpretieren heißt nicht, Texte wie eine Leiche sezieren, sondern Texte erlebbar machen. Und vor allem: Interpretieren und der kreative Umgang mit Texten sind kein Widerspruch.

1. In die Geschichte einsteigen

Unsere Schüler dürfen sich zunächst mit dem Text oder einer Figur identifizieren, dürfen im Text aufgehen, sich wohlig gruseln, leidenschaftlich lieben oder hassen. Sie können, wenn sie Lust drauf haben, die Geschichte ganz einfach wörtlich nehmen. Sie müssen nicht vor dem Text ratlos stehenbleiben wie Kafkas Mann vom Lande vor dem Gesetz, sondern dürfen durch das Tor die Phantasiewelt betreten wie ein Gemälde von Magritte oder Dali.

Mit elf Jahren war ich Hektor, der tragisch-edle Held aus dem Troianischen Krieg, und bin mit stolzem Helmbusch, unerschütterlicher Tapferkeit und glühenden Ohren bis zum bitteren Ende hinter Troias Mauern und einer speckigen Ausgabe der „klassischen Sagen des Altertums" gehockt; später in der Pubertät konnte ich – infolge einer uralten Ausgabe von Kleists Werken und eigener Existenzzweifel – herzhaft mit dem Prinzen von Homburg mitleiden und habe mich parallel zu einer real-unglücklichen Liebe unsterblich in das Käthchen von Heilbronn verliebt, den Wetter vom Strahl um sein Glück beneidend, vom liebsten Mädchen regelrecht verfolgt zu werden.

Es ist halt das allerschönste Erlebnis beim Lesen, in einer Geschichte völlig aufzugehen, sich mit Figuren nach Belieben zu identifizieren oder sich über sie zu

empören, sich in den Schauplatz hineinzudenken, den Text mit eigenem Leben zu füllen. Daniel Pennac, der das wunderbare Buch »Wie ein Roman« geschrieben hat, fordert *„Das Recht auf Bovarysmus, d.h. den Roman als Leben zu sehen"*. Nur wer als Jugendlicher einmal mit Feuer und Flamme in einer Geschichte aufgegangen ist, Liebesleid und Heldenschmerz empfunden hat, wird auch später gerne in die Welt eines Romanes eintauchen. Ich gebe zu: Ich tu's heute auch noch und ich halte es für wichtig, dass auch meine Schüler das tun dürfen. Die Identifikation mit einer literarischen Figur oder das Eintauchen in einer Geschichte ist für das Leseerlebnis eines jungen Menschen enorm wichtig. Das „evasorische Lesen", also Lesen als Flucht aus der Realität in die Scheinwelt einer Geschichte, ist *die* Hauptmotivation zum Lesen überhaupt – in jeder Altersgruppe – vom Kleinkind bis zum Erwachsenen. Abschätzig darüber zu urteilen, halte ich für grundfalsch. Gerade das evasorische Lesen kann echte Katharsisfunktion haben und vor allem: Junge Leute beziehen die Lust am Lesen eben aus der Tatsache, dass die literarische Traumwelt schlicht und einfach angenehm oder tröstlich ist. Warum sollten wir diese Option im Unterricht nicht nützen?

Dazu kommt, dass Leser, die sich mit einer Geschichte identifizieren, mit Haut und Haar in der Geschichte aufgehen können. Die Gestaltpädagogik spricht vom „flow", von dem idealen Zustand, in dem der Lernende sich in völliger Einheit von Geist, Seele und Körper total auf das Lernobjekt konzentriert. Jeder kennt die Situation von Kindern, die im Spiel völlig versinken und die Umwelt rundum völlig vergessen. Lesen bietet – wie wohl kaum eine andere Lernsituation – die Chance, diesen „flow" zu erreichen.

„Wo bleibt die kritische Distanz zum Text!" höre ich den Chor der kritischen Rationalisten rufen. „Tua res agitur" antworten schon die alten Jesuiten: „Mach eine Sache erst zu deinem eigenen Anliegen, um sie dann umso besser kritisieren zu können." Der „flow" hindert den Leser doch nicht, Literatur dennoch kritisch zu analysieren, im Gegenteil: Wer in einem Text zuhause ist, findet sich eher zurecht als einer, der nur von außen draufschaut. „Denk dich in dein Gegenüber, dann bist du ihm einen Schritt voraus" oder „The proof of the pudding is the eating". Wer in einen Guglhupf hineinbeißt, wird eher sagen können, ob er saftig ist, als einer, der ihn nur kritisch-distanziert von allen Seiten beobachtet.

Gerade weil einer meiner Schülerinnen Elias Alders quälende stumme Passivität körperlich unerträglich war und sie ihm vor Ärger, wie sie spontan formulierte, „einen Tritt in den Hintern" geben wollte, entspann sich in der Stunde eine heiße Diskussion über den fragwürdigen Heldenbegriff in »Schlafes Bruder«. Das Aufgehen im Text und – nach dem Auftauchen – die kritische Analyse sind kein Widerspruch. Wer sich in Marie Hagemanns eindrucksvollem Jugendroman »Schwarzer Wolf Skin« in die Gedankenwelt eines Rechtsradikalen versetzen kann, wird diese besser verstehen und daher auch bewusster mit Kritik ansetzen können. Obwohl/

weil ich mit Thomas Bernhards „Kind" auf seiner schrecklichen Radpartie mitgelitten habe (Unfall gehabt, Rad kaputt, Wolkenbruch, zu spät gekommen, Prügel erhalten), kann ich diese Episode als bewusst-künstlich montiertes Leitmotiv abstrahieren und verfalle nicht in die Bernhardsche Trivialdeutung (arme Kindheit, daher böse Texte).

Literatur kann man nicht aus kritischer Distanz lieben oder hassen lernen. Wasch' mir den Pelz, aber mach mich nicht nass, nein, das funktioniert auch beim Lesen nicht. Kopfsprung ins Buch und ich kann kritisch darüber reden. Literatur wirkt durch „Mitleid und Furcht", hat vor mir schon einmal einer gesagt, und er dürfte recht damit haben.

Dazu gehört auch die Freiheit, eine Geschichte wörtlich zu nehmen. Unsere Schüler haben das gute Recht, das zu lesen, was im Buch steht und die Geschichte zunächst einmal ganz wörtlich zu nehmen. Sie müssen nicht sofort in krampfhaftes Deuten und Deuteln verfallen und um sieben Ecken denken. Und auch der Autor hat das gute Recht, an dem gemessen zu werden, was er tatsächlich geschrieben hat. Wenn ich seine Gedanken oder Bilder sofort deute, begebe ich mich der Chance, Literatur in ihrer schillernden Vielfalt zu begreifen.

Wenn Max Frisch seinen Ich-Erzähler im Roman »Stiller« als ersten Satz sagen lässt „Ich bin nicht Stiller", dann müssen wir Leser akzeptieren, dass da ein Mensch, den alle „Stiller" nennen, behauptet, nicht ein Mensch namens Stiller zu sein. Erst von diesem wörtlichen Verständnis ausgehend, kann der Leser kombinieren und interpretieren: Will der Ich-Erzähler nicht Stiller sein? Ist er tatsächlich nicht Stiller? Will er sein Gegenüber nur täuschen, bluffen oder ironisch auf die Schaufel nehmen? Legt sich der der Leser von Anfang an fest, dass Stiller lügt, beraubt er sich genau jenes Freiraumes, der einen wesentlichen Reiz von Literatur ausmacht und der Platz lässt für Kombination, Spekulationen, eigene Vermutungen.

Für den Schüler heißt das, dass er Texte ruhig einmal unbefangen lesen und auch unbefangen kommentieren darf. Er muß nicht sofort hinter jedem Satz eine tiefere Bedeutung wittern, braucht keine Angst zu haben, dass er beim Lesen irgendeinen Hintersinn übersieht. Das Wörtlichnehmen eines Textes öffnet ihn erst für die Vielfalt an Deutungsvarianten. Legt sich der Leser zu früh auf einen Nebensinn, auf eine Deutung fest, bleiben ihm die anderen Möglichkeiten verschlossen. Wenn in Evelyn Schlags Erzählung »Alzesheimer« in der Schlussszene im Wohnzimmer auf einem Sessel unvermutet ein Elch sitzt, dann muss der Leser das Vieh – auch wenn das sein logisches Denken oder ästhetisches Empfinden noch so stört – zur Kenntnis nehmen: Die Autorin setzt einen Elch in den Sessel. Keinen Menschen, kein Gespenst, keine Katze – sondern einen Elch. Wenn wir den Elch sofort auflösen, – sagen wir als Symbol für Holzmöbel, Naturverbundenheit oder ungezähmte Wildnis –, dann berauben wir uns der Vielfalt möglicher reizvoller Kombinationen. Erst wenn wir uns diesen Elch tatsächlich vorgestellt haben, haarig, stinkend, übergroß in einen

Fauteuil gezwängt, mit feuchter Riesenschnauze und Geweih, dann können wir weiter spekulieren: Halluzination oder tierische Realität; Symbol oder ironische Brechung, realer Elch oder riesiges Stofftier? Ist der Besitzer des Elches verrückt oder der, der den Elch zu sehen vermeint? Erst der wörtliche Elch liefert uns Lesern den Ausgangspunkt für die unendliche Vielfalt von Assoziationen und Deutungen.

2. Spontan reagieren dürfen

Zuerst dürfen die Schüler spontan und emotionell dem Autor antworten, und dann erst der Lehrer, das Schulbuch oder das Literaturlexikon. Ärger, Unverständnis, Langeweile, Begeisterung, Freude, Betroffenheit, all die herrlichen Emotionen, die Bücher nun einmal auslösen können – es wäre doch jammerschade, wenn wir die Gefühle unserer Schüler unterdrücken würden! Auch wenn unsere Schüler scheinbar an der Geschichte völlig vorbeiinterpretieren, und wenn es unserem literarischen Lehrerego schwerfällt: Den Zugang zu einem Text dürfen/sollen/müssen die Schüler alleine finden.

Auch wenn den Schüler an einem Text die geheime Liebesbeziehung des Pärchens mehr interessiert als der formvollendete Trochäus, wenn sie den Woyzeck als spannende Mordgeschichte lesen und nicht gleich auf die sozioökonomischen Implikationen der Erbsensuppe achten, ist ihre allererste, spontane, emotionelle Äußerung dennoch richtig. Ich halte es auch für wichtig, dass Schüler ihrem Ärger, ihrem Frust oder ihrer Langeweile Luft machen dürfen, wenn sie das beim Lesen so empfunden haben. Dafür gibt es sowohl literarische als auch didaktisch-pädagogische Gründe:

* Spätestens seit der Rezeptionsästhetik ist klar, dass Interpretieren immer ein Verknüpfen des Textes mit den subjektiven Erfahrungen des Lesers ist. Die spontane Reaktion ermöglicht dem Schüler, zwischen Text und eigener Lebensrealität einen Konnex herzustellen und dadurch den „Sinn eines Textes mitzugestalten".
* Der emotionelle Zugang zur Literatur ist für die Deutung zumindest genauso wichtig wie ein späterer rational-distanzierter. Spontan geäußerter Ärger, Zustimmung, Verstörung, Freude, Traurigkeit oder spontane Assoziationen können dem Text (und damit den Intentionen des Autors) durchaus näher sein als eine geschliffene Interpretation. Wer auf Erich Hackls »Sidonie« mit spontaner Wut oder Trauer reagiert, hat nicht nur ein Recht dazu, sondern entspricht durchaus dem Text. Freilich: der Vorgang ist unumkehrbar: Zuerst muss die emotive Reaktion stehen, dann erst die distanziert-rationale, umgekehrt kann's nicht funktionieren.
* Wenn der Schüler spontan und unbefangen reagieren darf und seine Aussagen vom Lehrer ernst genommen werden, ist er wohl eher bereit, in einen offenen Dialog mit dem Autor einzusteigen und wohl auch in ein Klassengespräch, als wenn er Angst haben muss, dass seine spontane Äußerungen den Lehrererwartungen zuwiderlaufen oder wenn von ihm ehrfürchtiger Respekt vor dem

Text verlangt wird. Ich halte es daher auch für wichtig, dass spontane Äußerungen vom Lehrer unkommentiert bleiben, auch wenn's uns schwer fällt. Wenn ein Schüler bereit ist, zu einem Text einen Gedanken zu sagen, dann hat der Gedanke das Recht, im Raum stehenzubleiben und nicht sofort von uns Lehrern gewendet, echoartig verstärkt, bereinigt oder kommentiert zu werden.

Schüler dürfen zu einer Geschichte auch ganz einfach schweigen.

Jeder Leser hat das Recht, Meinungsäußerungen zu verweigern. Wenn Du vorm Schlafengehen in einem Gedichtband liest, erwartet auch niemand von dir, dass du dich spontan äußerst oder gar eine Textanalyse von dir gibst. Manche Texte verschließen sich einer spontanen Äußerung, einem kreativen Zugriff oder auch einer rationalen Deutung. Eine Geschichte von der Bachmann will nicht unbedingt sofort kommentiert, ein Gedicht von Trakl nicht parodiert, zerpflückt, zerredet werden. Manchmal ist Literatur zu leise, um ein lautes Gespräch zuzulassen. Dabei heißt die Stille in der Klasse nach einem Text nicht automatisch, dass der Text nicht angekommen ist, ganz im Gegenteil: Oft löst Literatur eben betroffenes oder bedächtiges Schweigen aus, oft sperrt sich Literatur gegen spontane Geschwätzigkeit. Die Vorstellung, dass wir nach Paul Celans »Todesfuge« sofort in ein angeregtes Gespräch fallen, ist für mich eher bedrückend.

Mir ist klar, dass das ein problematischer Ansatz ist: Denn natürlich kann man auch „Betroffenheit" immer rational erklären. Und Begriffe wie „Faszination" oder eben „Betroffenheit" können auch ideologisch verschleiern und zudecken, Alibi sein, um Texten nicht auf den Grund zu gehen. Daher zur Sicherheit: Literaturunterricht soll nicht in einen gestrigen Mystizismus verfallen. Literatur als raunende Beschwörung, als ein frei im Raum schwebendes, von der Umwelt losgelöstes Etwas zu betrachten, halte ich für gefährlich. Viele Texte – vor allem mit unterschwellig ideologischem Ansatz – brauchen einen kritischen Zugang. Und die Haltung skeptisch-kritischer Neugier ist mir eine ganz wichtige, ganz zentrale. Sie wird ja von der Literatur in der Regel auch gefördert und hervorgerufen, weit mehr als etwa durch Bildmedien.

Andererseits lebt Literatur – wie die Kunst überhaupt – von der Vielfalt an Vermittlungskanälen, die weit über rationales Erfassen hinausgehen. Der Reiz der Literatur liegt doch auch darin, dass ihre Qualitäten eben nicht immer meßbar, wägbar, berechenbar sind, dass Literatur nicht aufgeht wie eine mathematische Gleichung. Wenn eine Schülerin nach einem Bachmann-Gedicht sagt „Der Text berührt mich" oder nach einer Marquez-Erzählung „Der Text ist urgut" dann sind das eigentlich schon wunderbare Reaktionen. Und wenn ein Schüler über einen Text lächelt, dann haben wir ein wesentliches Unterrichtsziel erreicht, ohne dass der Schüler jeden Schmunzler sofort begründen muss. Diesen Freiraum sollten wir wenigstens ab und zu auch im Unterricht zulassen. Auch wenn's uns noch so juckt, einen

Text von oben nach unten und von hinten nach vorn zu intepretieren, sollten wir wenigstens manchmal den Schüler mit dem Autor im stummen Dialog alleinlassen.

3. Die „Gestalt" einer Geschichte erkennen

Unsere Schüler sollen einen Text mit kreativen Mitteln als „kohärentes Ganzes" wahrnehmen und seine „Gestalt" erkennen. Während die Textanalyse einen Text in seine Bestandteile zerlegt, hilft das kreative Lesen, einen Text im Sinn der Gestaltwahrnehmung als Ganzes zu sehen und zu begreifen.

Wer ein abstraktes Bild von Mirò oder Matisse begreifen will, kann das nicht über rationale Deutung oder Analyse, sondern nur mit Hilfe der Phantasie. Miròs berühmtes Bild »Schwarze Flecken auf blauem Grund« bleiben auch bei der genauesten induktiven Analyse immer nur schwarze Flecken auf blauem Grund – auch wenn wir Durchmesser und Anzahl der Flecken noch so exakt vermessen. Das Bild von Mirò erwecken wir erst zum Leben, wenn wir in das Bild unsere eigene Phantasie projizieren. Dann verwandeln sich die schwarzen Flecken in: Elefantenabdrücke, eine Igelfamilie vor dem Nachthimmel, Fußabdrücke von extraterrestrischen Wesen, vielleicht in Musiknoten oder Löcher in einer imaginären Wand.

Ähnliches passiert beim Lesen. Die Lesepsychologie hat erkannt, dass Lesen immer der Versuch ist, aus unzähligen Einzelteilen und Einzelaspekten – Lauten, Silben, Worten, Wortgruppen, ein kohärentes, stimmiges Ganzes zusammenzusetzen. Gelingt es uns, aus Bestandteilen ein Bild zu gewinnen, dann haben wir den Eindruck, einen Text verstanden zu haben – und wir fühlen auch Befriedigung –, ähnlich einem Puzzlespieler, der aus 1.000 Teilen ein Bild zusammenfügt. Um tatsächlich die „Gestalt" eines Kunstwerkes zu erkennen, um die Daten tatsächlich vernetzen zu können, bedarf es – wie Konrad Lorenz erkannt hat – der Leistungen unserer rechten Gehirnhälfte, nämlich der „Gestaltwahrnehmung", der kreativen Fähigkeit, Daten zu einem dreidimensionalen Ganzen zu vernetzen. So wie wir eine Fülle von Geräuschen und Tönen zusammensetzen können, um daraus die „Gestalt" etwa der »Kleinen Nachtmusik« von Mozart oder »My way« von Frank Sinatra zu erkennen, so kann auch der Leser mit Hilfe der kreativen Leistungen unserer rechten Gehirnhälfte die „Melodie", die „Gestalt", eines Textes heraushören.

Wenn wir im Unterricht Texte nur induktiv-rational analysieren, dann laufen wir Gefahr, uns in Details zu verlieren und die Konstruktion des Ganzen zu übersehen. Unsere Schüler können dann zwar einen Text wie ein Gänseblümchen entblättern und 20 oder mehr Teilchen bis in die letzte verblasste Metapher benennen, die Gestalt, das „kohärente Ganze" bleibt ihnen aber verborgen.

Ähnlich wichtig ist der Einsatz der Phantasie bei der Ergänzung der sogenannten „Leerstellen". Jeder Autor setzt in seinem Text bewusst oder unbewusst Leerstellen, die der Leser mittels seiner Phantasie bzw. seiner Vorerfahrungen füllen muss: Am deutlichsten ist das Leerstellenphänomen wohl bei der Beschreibung eines Schau-

platzes oder einer Figur. Nur selten beschreibt der Autor tatsächlich alle Einzelheiten, meistens wird er nur die ihm wichtigen Details hervorheben, den Rest muss der Leser ergänzen. Wir erfahren zwar sehr detailliert, welche Kleidung Goethes Werther trägt, ob er eine lange Nase hat oder blaue Augen, bleibt aber unserer Phantasie überlassen. Kafka beschreibt zwar den Türhüter in seiner Parabel „Vor dem Gesetz" sehr eindringlich bis zu den Flöhen im Pelz, wie aber das Tor tatsächlich ausschaut und der Platz davor, das sind Leerstellen, die der Leser füllen kann (eine interessante Aufgabe für Schüler übrigens!).

Sowohl die Literatur der „Moderne" als auch der „Postmoderne" arbeitet sehr bewusst sowohl mit dieser „Puzzletechnik" als auch mit „Leerstellen". Anstelle des kontinuierlichen Erzählens ist schon bei James Joyce, bei Döblin oder Musil die Montage getreten, ihre Romane sind Puzzles aus unzähligen Einzelteilen, und der Leser ist aufgefordert, aus den Teilen das „kohärente Ganze" zusammenzufügen. Die Postmoderne fügt sehr bewusst Versatzstücke aneinander oder schichtet sie übereinander. Umberto Ecos »Foucaultsches Pendel« erzählt nur scheinbar eine Geschichte, tatsächlich liefert Eco ein gigantisches Puzzle, eine Art Universallexikon der Esoterik, in dem Wahres und Erfundenes kunstvoll verstrickt sind.

Die herkömmliche Textanalyse – als induktive Denkleistung in der linken Gehirnhälfte angesiedelt – leistet weder die Vernetzung eines Textpuzzles, noch die Füllung der Leerstellen. Um dem Schüler den Blick auf das kohärente Ganze zu ermöglichen, müssen wir seine Kreativität und Phantasie aktivieren, müssen ihn selbst am Text kreativ mitarbeiten lassen: Kreative Lösungen, wie z. B. Lückentexte ausfüllen oder einen eigenen Schluss zu einer Geschichte schreiben, helfen den Schülern, Textdaten zu vernetzen und die „Gestalt" eines Textes, eines Buches wahrzunehmen und nicht nur einzelne Metaphern und Symbole. Die Analyse begibt sich in den Mikrokosmos des Textes, die kreativen Methoden ermöglichen den „Schritt zurück", um das Kunstwerk zu überschauen, als Ganzes zu erkennen.

4. Den Bewegungen der Sprache folgen

Unsere Schüler müssen die Sprache einer Geschichte nicht mehr auflösen – wenn man etwas auflöst, ist die Gefahr groß, daß nichts übrigbleibt – sondern sie dürfen und sollen die Sprache weiterspinnen, mit ihr weiterspielen, wie die Autoren es selbst tun. Inhalt und Sprache werden nicht mehr voneinander getrennt, sondern die Bewegung, Dynamik und Organisation der Sprache innerhalb der Geschichte betrachtet.

Peer Gynt (zerpflückt eine ganze Zwiebel):
Das hört ja nicht auf! Schicht um Schicht!
Kommt denn der Kern nicht endlich ans Licht?
Mein Gott, es geht immer weiter
Bloß Schalen – nur immer kleiner und kleiner

Was drängt uns, pausenlos die literarische Zwiebel zu schälen? Zwanghaft immer nach dem Hintersinn zu suchen? Warum können wir nicht einen Spaß einen Spaß, ein Wort ein Wort sein lassen, warum können wir nicht Heines Blume und Bernhards Brandteigkrapferln das sein lassen, was sie sind: nämlich eine Blume und Brandteigkrapferln, und uns drüber freuen oder schmunzeln? *„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache"* sagt schon der alte Wittgenstein, aber seine nicht mehr ganz taufrischen Erkenntnisse vom Eigenleben der Sprache werden von der Schule hartnäckig ignoriert. Es ist wie eine Lehrerkrankheit: Statt die Wirkungen der Sprache auf den Text zu untersuchen, trennen wir bei der Textanalyse die Sprache vom Inhalt. Wir untersuchen zuerst die „sprachlichen Merkmale des Textes", und dann „Figuren, Schauplatz und Zeit", so als würde beides nichts miteinander zu tun haben, als würde die Wortwahl (Hütte oder Haus, Bruchbude oder Palast, Häuschen oder Villa, Eigenheim oder Neubau, Palais oder Residenz) nicht auch den Schauplatz definieren. Ich hab noch schmerzlich die Schülerfrage im Ohr: *„Herr Professor, gehört das „Tor zum Gesetz" zu den sprachlichen Bildern oder ist das ein „Schauplatz?"* Analysieren wird oft mit zwanghaftem Bilderauflösen verwechselt. Statt zu überlegen, welche Bedeutung Kafkas „Tor" für die Figuren der Geschichte – für den Mann vom Land wie für den Türhüter – hat, verlieren wir uns in müßige Spekulationen jenseits des Textes. Die Metaphernschleuder rotiert: Jede Rose ist symbolverdächtig, hinter jedem Baum lauert eine Metapher, kein Wort hält unseren Röntgenblicken stand, alles muss aufgelöst, als Symbol gedeutet werden.

Für Freunde der Metaphorik: Sprache ist nun einmal keine Bananenschale, die man von der Frucht trennt und als wertlos wegwirft, sondern Sprache und Inhalt funktionieren wie Peer Gynts berühmte Zwiebel. Wer eine Zwiebel immer weiter schält, hat schließlich nichts in der Hand außer strengem Geruch. Schale und Frucht sind eins – so wie Sprache und Inhalt. Eine rein analysierende Interpetation seziert einen Text in winzigste Bestandteile, zerstört aber oft den Textfluss, ignoriert auch Brüche im Text und seine Gestalt. Daher fordert der Poststrukturalismus zu Recht, den Bewegungen der Sprache zu folgen, Sprache nicht aufzulösen, sondern den Inhalt in der Sprache zu spiegeln.

Paul Auster schildert z. B. in seinem Stadtroman »Mond über Manhattan« den täglichen Weg eines jungen Stadtstreichers und seine Alltagserfahrungen, wobei die Orte seiner täglich gleichen Wanderung zugleich seine Befindlichkeit ausdrücken. In den Straßenschluchten von New York inmitten des Menschengedränges fühlt er sich unwohl, im Gegensatz dazu steht die Idylle des Central Park, der ihn freundlich aufnimmt. Der Held beschreibt zum Beispiel genüßlich die Essensreste, die er in den Abfalleimern des Central Parks nach einem Wochenende findet: *Pizzaränder, Stücke von Hot Dogs, Reste von belegten Baguettes, dazwischen Dosen mit Sodawasser*. Er nennt die Eimer *„zylindrisches Restaurant, Eßwundertüten, städtische*

Care-Pakete". Natürlich können wir Leser den Mistkübel aus dem Park holen und ihn zum Lebenssymbol stilisieren – für Wohlstandsverwahrlosung, für Nihilismus, für Vergänglichkeit und Verderblichkeit alles Seienden usf. –, damit landen wir aber letztlich in völliger Beliebigkeit und unverbindlicher Allgemeingültigkeit und berauben uns der Atmosphäre des Textes. Lassen wir den Kübel in der Geschichte, dann erfahren wir viel über die Gefühls- und Lebenswelt des Helden: die Selbstironie, mit der er sein Schicksal überspielt; den Kunstkniff, mit dem er seinen Ekel und sein Hygienebedürfnis überwindet; die Zärtlichkeit, die er einem Kübel in Ermangelung eines Menschen entgegenbringt; die Traurigkeit; die Einsamkeit, die raren Glücksmomente; die Härte des Hungers, der größer ist als die Scham; der Kampf um die eigene Selbstachtung.

Der Verzicht auf die einzig wahre Deutung und das ständige Schielen nach Realitätsbezug bringt einen Gewinn an Einsichten: Wir haben den Blick auf die Gestalt und Dynamik des Textes frei und werden manche amüsante Überraschungen erleben. Der Landvermesser K. in Kafkas »Das Schloß« (ss??? ach du schreckliche neue Rechtschreibung) ist nämlich nirgends im Roman ein solcher: Kafka schmuggelt sprachliche Indizien mit der Krimiperfektion einer Agatha Christie in seinen Roman. An einer Stelle spricht Kafka von „*Landstreichermanieren*", an einer anderen Stelle tritt K. den Behörden „*vermessen*" entgegen. Ist K. also gar kein Landvermesser, sondern ein vermessener Landstreicher? Kafkas Beschreibung: „*ein Mann in den Dreißigern, recht zerlumpt, auf einem Strohsack ruhig schlafend, mit einem winzigen Rucksack als Kopfkissen, einen Knotenstock in Reichweite*", erinnert mich fatal an den Knieriem oder Becketts Wladimir und Estragon. Schließlich schreibt Kafka: „*Er horchte auf. Das Schloß hatte ihn zum Landvermesser ernannt.*" Ist also nicht K. auf das Schloß, sondern das Schloß auf ihn hereingefallen? Ist K. ein Verwandter von Till Eulenspiegel und Simplicissimus? Kafkas Spiel mit Sprache und zugleich inhaltliches Verwirrspiel können wir nur erleben, wenn wir die Kirche im Dorf und die Metapher im Kontext lassen. Für die Interpretation heißt das: Natürlich kann und soll der Text auch weiterhin genau gelesen werden, aber nicht seziert wie eine Leiche in der Anatomie, sondern immer mit Blick auf das Eigenleben und die Binnenwelt des Textes.

5. Eine Geschichte mitschreiben

Schüler dürfen Geschichten weiterspinnen, eigene Varianten ausprobieren, neue Schlüsse suchen. Sie dürfen ihre eigene Phantasie einbringen und können weiterträumen wie das „du" an Kafkas Fenster, das sich die kaiserliche Botschaft erträumt. Da Literatur immer auch die Lust am Weiterschreiben, Überschreiben, Entgegenschreiben anderer Texte ist, nimmt der Schüler durch eigenes Versuchen Anteil am literarischen Prozess.

Was wäre, wenn? Wenn der böse Hagen das gestickte Kreuz auf Siegfrieds Rükken nicht getroffen hätte? Wenn Julia in der Gruft zwei Minuten früher aufgewacht wäre? Wenn auf Richard III. berühmten Ausruf plötzlich eine Horde Pferde auf der Bühne erschiene? Wenn nicht der arme Werther, sondern seine Lotte Briefe schreiben würde? Wenn der Landvermesser das Schloss plötzlich doch betreten dürfte? Ich weiß, dumme Fragen. Aber schon der alte Brecht hat ja gesagt:

Der einzige Ausweg wär aus diesem Ungemach:
Sie selber dächten auf der Stelle nach
Auf welche Weis dem guten Menschen man
Zu einem guten Ende helfen kann

Nach der Rezeptionsästhetik ist der Leser/Schüler nicht mehr passiver Konsument, der geduldig die vom Lehrer aufgetragenen Stoffe in sich hineinfrisst, sondern Mitspieler und Spielpartner, Lesen ist immer auch ein Mitkonstruieren des Textes; das Verstehen eines Textes ist keine Bedeutungsentnahme, sondern eine Bedeutungszuschreibung.

Der Poststrukturalismus erkannte, dass jeder neue Text zugleich auch die Be- und Verarbeitung anderer, älterer Texte darstellt. Schreibende und Lesende stehen in einer unendlichen Kette von Texten, jeder Schreibende ist zugleich Lesender und jeder Lesende zugleich Schreibender. Die Lust am Überschreiben, am Weiterschreiben, am Entgegenschreiben ist stets ein wesentliches Motiv der Literatur gewesen.

Natürlich sollen unsere Schüler die Weltliteratur nicht neu schreiben, aber ein paar Gedankenexperimente können schon sehr reizvoll sein – und zutiefst literarisch: So wie ein Autor beim Schreiben immer auch andere Texte zitiert und sie variierend weiterführt, so wie er mit Figuren, Lösungsvarianten, Lebensmodellen spielt, sprachliche Verfahrensweisen ausprobiert, genauso ist auch das Interpretieren ein Spielen im Text und mit dem Text und seinen Elementen, ein Variieren von Möglichkeiten. Statt verbissenem, deutungsfixiertem Beharren auf einer „Aussage" oder einer ideologischen Position, derer man den Autor überführt hat, werden wir der Arbeitsweise der Literatur gerechter, wenn wir auch beim Interpretieren Möglichkeiten offenlassen und spielerisch ausprobieren, wenn wir Texte kreativ weiterspinnen, wenn wir die Elemente des Textes – Figuren, Handlungen, Schlüsse – spielerisch variieren. Kreatives Lesen, also das Eingreifen in den Text lässt den Schüler erleben, dass Leser immer an der Sinngebung des Textes mitwirken, dass jedes literarische Schreiben immer auch ein Überschreiben früherer Texte, Motive und Themen ist und dass Literatur nie etwas Fertiges, sondern immer ein offener, unabgeschlossener Prozess ist.

Kreativer Umgang mit Texten und Textanalyse sind kein Widerspruch, sondern ergänzen einander. Kreatives Arbeiten mit Texten ist nicht nur zumeist lustvoller und attraktiver als dürres Analysieren, sondern leistet auch Wertvolles für die Interpretation. Wer einen Text phantasievoll variiert oder umschreibt, setzt sich automa-

tisch auch mit dem Originaltext sehr genau auseinander. Die kreativen Impulse sind Auslöser, um einer Geschichte einen Sinn, eine Bedeutung zuzuschreiben. Wenn ein Schüler ein Lückengedicht aus seiner eigenen Phantasie ergänzt und passende Worte oder Bilder sucht, dann richtet er seinen Augenmerk auf diese Textstelle und auch auf die Besonderheiten des Textes. Wenn ein Schüler den Text durch die veränderte Perspektive einer anderen Figur zu sehen versucht, dann wird er auch sensibler für die Signale des Erzählers sein. Wenn ein Schüler zu einer Geschichte seinen eigenen Schluss schreibt, wird er nicht nur neugieriger auf den vom Autor gefundenen sein, sondern auch eher bereit, sich auf die Diskussion mit dem Autor einzulassen: Warum hast Du, lieber Autor, einen anderen Schluß gefunden? Warum erzählst du die Geschichte aus der Sicht des Bösewichts? Warum lässt du das Ende so ärgerlich offen, warum gibt's bei dir kein Happy End?

6. Kommentieren statt interpretieren: der Dialog mit dem Autor

Unsere Schüler müssen nicht mehr in dunklen Texttiefen nach pseudoobjektiven Grundgedanken schürfen und die Sinnstecknadel im Wörterheuhaufen suchen, sondern führen ganz einfach einen Dialog mit dem Autor, bei dem die Spielregeln einer fairen Diskussion gelten oder sie basteln mit dem Autor gemeinsam am Text weiter.

Wo bitte bleibt der Grundgedanke?

Legionen von Schriftstellern haben sich händeringend gegen die „eindeutige" Interpretation ihrer Werke zur Wehr gesetzt – am radikalsten wohl Peter Handke mit seiner lapidaren Forderung *„Ich will in der Schule nicht gelesen werden"*. Auch wenn unsere Lehrerseele noch so sehr danach lechzt, den Schülern nach getaner Lektüre einen schönen, runden Grundgedanken ins Heft zu diktieren und in der nächsten Stunde abzuprüfen, ich fürchte, wir müssen die unerhörte Tatsache zur Kenntnis nehmen: Den „Grundgedanken", den Generationen von Schülern suchten, gibt es nicht.

Literatur ist niemals eindeutig, sondern immer vieldeutig, sonst ist es nicht Literatur. Kafka ist nun einmal nicht auf eine Deutung festzunageln, und in Goethes »Faust« steckt ja auch ein bisserl mehr als der Zeigefingerspruch *„Wer immer strebend und so weiter"*; und je verbissener wir in Bernhards Werken nach der richtigen Deutung suchen, desto hilfloser verstricken wir uns in seinen Wortfallen. Je näher wir der Gegenwartsliteratur kommen, desto öfter verweigern AutorInnen bewusst eine eindeutige Fixierung ihres Werkes. Die gute (?), alte hermeneutische Methode ist also einfach nicht mehr anwendbar.

Die Diktatur der „deutungsfixierten Interpretation" ist auch pädagogisch eine Sackgasse. Wenn schon von vornherein feststeht, was aus einem Werk „herauskommen" soll, oder was der Lehrer hören will, wie können wir dann vom Schüler ernstlich etwas anderes erwarten als gelangweilte Verweigerung? Was heißt das nun für

den Unterricht: Heißt das, dass jede Deutung, jede Suche nach Sinn im Text obsolet geworden ist? Das ganz sicher nicht. Denn das andere Extrem – die völlige Beliebigkeit der Deutung nach dem Gießkannenprinzip „Jeder sagt irgendwas, egal was" – wird der Literatur und einer motivierenden Leseerziehung auch nur mäßig gerecht. Wenn wir Literatur wie Knetmasse verwenden, die als Ausgangsmaterial beliebig verformbar ist, wenn jede Wortspende zum Text recht hat, wenn jeder oberflächlich drauflos deuten kann, wie er will, dann führt das zu Beliebigkeit und Belanglosigkeit; dann ist letztlich der Text egal, und was mit dem Text geschieht, ist auch egal. Und „Wurschtigkeit" ist weder literarisch noch pädagogisch ein sonderlich erfolgversprechendes Prinzip. Umberto Eco fordert gleichsam die Rechte des Autors ein:

> Vielleicht hast du die Absichten des Autors besser erfaßt als andere. Vergiß aber nicht, daß der Autor, der soviel Mühe aufwandte, um diese gewaltige Maschine zum Hervorbringen von Interpretationen zu bauen, auch versucht hat, dir bestimmte Interpretationswege vorzugeben. Er hat sich nicht darauf beschränkt, das Telefonbuch abzuschreiben, von dem ausgehend sich jeder aus der Unzahl von Personen ganz nach Wunsch eine Menschliche Komödie zusammenstellen kann, sondern hat mit Bedacht jeden Punkt, jedes Sichüberschneiden von Anspielungen vorbereitet, und sein Text möchte sich auch in dieser Hinsicht gewürdigt sehen.

Zwischen der Diktatur der Deutung und der Anarchie der totalen Beliebigkeit gibt es also doch so etwas wie die Demokratie des Interpretierens: nicht mehr ehrfürchtiges Erstarren vor der Weisheit des Autors, aber auch nicht unverbindliches Surfen über den Text hinweg, sondern ein Diskussionsprozess: Wir Leser hören uns einmal an, was unser Gegenüber zu erzählen hat und versuchen, die Argumente des anderen, des Autors, nachzuvollziehen und uns darauf einzulassen. Wir brauchen sie nicht bedingungslos übernehmen, aber es wäre auch unfair, dem anderen nicht genau zuzuhören und ihm einfach irgendwelche Aussagen zu unterstellen. Wir greifen seine Argumente auf, spinnen sie weiter und formulieren unsere eigenen Gedanken dazu. Und wir haben natürlich das Recht, uns unseren eigenen Reim auf die Aussagen des Gegenüber zu machen und schließlich eine eigene begründete Position zu beziehen.

Im kreativen Umgang mit Texten ist dieser Dialog oft integriert: wenn Schüler spontan auf einen Text reagieren; wenn sie die Sprache des Textes nicht auflösen, sondern nachvollziehen; wenn sie in den Text eingreifen und ihm eine neue Variante, einen neuen Schluss zuschreiben, immer dann führen sie seinen sehr persönlichen Dialog mit dem Autor. Und in sehr vielen Fällen wird durch diese Mitarbeit am Text bereits der „Sinn", die „Deutung" mitschwingen: Wie wir eine Geschichte enden lassen, welche Leitbegriffe wir herausgefunden haben, wie wir uns eine Figur vorstellen, welche Farben wir zu einem Gedicht assoziieren, all das ist ja schon Teil unserer Sinngebung.

Roland Barthes entwickelte das Modell vom „Kommentar", das – abgewandelt und vereinfacht – auf die Schulsituation adaptierbar wäre: Der Leser gibt keine abgeschlossene Deutung, sondern begleitet den Text in der Art von Interlinearversionen mit seinem interpretierenden Kommentar. Dieser „Kommentar"-Begriff erfordert Umdenken: Er ist eben kein Suchen nach dem vom Autor versteckten Sinn, es ist aber auch keine beliebige Wortspende: sondern aus der Be-Schreibung des Textes entsteht ein subjektives begleitendes Protokoll des Lesers zum Text. Der Leser greift die Argumente des Autors auf, nimmt dazu Stellung, führt sie gedanklich weiter und schreibt so dem Text seinen Sinn zu. Ruth Klüger gibt dazu einen impulsiven Ansatz in ihrem wunderbaren Buch »weiter leben« über ihre persönlichen KZ-Erfahrungen. Sie wendet sich an ihre (deutschen) Leser mit der Frage „*Für wen schreib ich das hier eigentlich*" mit dem Appell:

> Ihr müßt euch nicht mit mir identifizieren, es ist mir sogar lieber, wenn ihr es nicht tut. (...) Aber laßt euch doch mindestens reizen, verschanzt euch nicht, sagt nicht von festgelegten, von euch im voraus mit Zirkel und Lineal säuberlich abgegrenzten Rahmen an, ihr hättet ja schon die Photographien mit den Leichenhaufen ausgestanden und euer Pensum an Mitschuld und Mitleid absolviert. Werdet streitsüchtig, sucht die Auseinandersetzung. (Klüger, S. 141)

7. Brüche und Widersprüche akzeptieren

Schüler dürfen in einer Geschichte nicht nur Metaphern und Chiasmen suchen, sondern auch Spontaneität und Temperament, Chaos und Unlogik, Brüche und Widersprüche entdecken. Und vor allem: Sie dürfen diese Widersprüche stehen lassen und müssen sie nicht auflösen.

Wie sucht man Brüche in einem Text, wie es der *Dekonstruktivismus* verlangt? Am besten gar nicht. Wenn wir Schüler auffordern, anstelle von Metaphern und reinen Reimen nun nach Brüchen und Widersprüchen zu suchen, wäre das bloß die Umkehrung des bisherigen Interpretationsspiels „Wir wissen zwar nicht, was wir suchen und wozu, aber wir suchen halt drauflos". Das Bewusstsein, dass nicht nur rundum Harmonisches, sondern auch Widersprüche und Bruchlinien Qualität haben können, erreichen wir eher dadurch, dass wir Schüler behutsam zu offenen Formen der Kunst hinführen.

Wenn der Lehrer in der ersten Klasse verkündet, ein Gedicht erkenne man daran, dass es „sich reimt", werden Schüler sich später schwertun, freie Rhythmen und moderne Lyrik zu akzeptieren. Wer nur gegenständliche Malerei Marke „röhrender Hirsch" oder „betende Hände" gewohnt ist, wird expressionistische Bilder oder Kandinsky unmöglich finden. Umgekehrt: Ein Kind, das nie darauf fixiert wurde, dass Malerei gegenständlich sein muss, wird mit der größten Selbstverständlichkeit (auch im Vergleich mit seinen eigenen Zeichnungen) einen Zugang zu Kandinskys oder Miròs bunten Figuren finden.

Zielführend ist also nicht die fanatische Suche nach möglichen Brüchen im Text (wie es manche amerikanische Universitäten im Gefolge des Dekostruktivisten De Man betreiben), sondern die Vermittlung des Kunstwerkes als offene, widersprüchliche Form: Ein Gedicht muss nicht reimen; eine Geschichte muss keine Moral oder kann zwei einander völlig widersprüchliche Gedanken haben; ein Held muss nicht schön sein; ein Bösewicht kann anziehend und verführerisch sein; ein Autor darf ungerecht sein und auch ab und zu ein unanständiges Wort verwenden, ein Gedicht muß nicht aufgehen wie eine mathematische Gleichung. Wer erkennt, dass ein Kunstwerk in der Regel nicht harmonisch-geschlossen ist, wird sich auch nicht schwer tun, Brüche im Kunstwerk zu entdecken.

Vor allem aber dürfen unsere Schüler die Brüche und Widersprüche bestehen lassen: Interpretieren heißt nicht, den Autor mit Rotstift korrigieren. Wo er Brüche lässt, müssen wir sie nicht durch Scheinharmonie kitten, wo er Widersprüche setzt, müssen wir sie nicht auflösen, wo er unmoralisch sein will, brauchen wir keine Scheinmoral drüberstülpen. Sehr wohl können und dürfen aber unsere Schüler widersprüchliche Bedeutungsstränge aufdecken, dürfen einen Text „dekonstruieren", d. h. hinter die Kulissen schauen, den Autor oder die Moral der G'schicht in Frage stellen.

Natürlich wird das die Schüler verunsichern, die ja gewohnt sind, dass es in der Schule auf jede Frage eine passende Antwort gibt, aber genau das will Literatur ja auch! Literatur, die diesen Namen verdient, ist eben kein betulicher Antwortkanon auf alle Probleme der Welt, sondern wirft selbst verzweifelt Fragen auf. Literatur, die diesen Namen verdient, zementiert nicht Zustände, sondern hinterfragt sie. Literatur bestätigt nicht Vorhandenes, sondern entwirft neue Modelle und provoziert.

Letztlich wäre das doch eines der wichtigsten Ziele der Literaturerziehung, unsere Schüler zu diesem kognitiven Transfer zu führen. Dass sie bereit sind, Literatur anzunehmen, die Gedanken gegen den Strich bügelt, die innovative Ansätze und Perspektivenwechsel verlangt, die den Leser total verunsichert und nicht nur in seinem Gefühlshaushalt bestärkt. Eine rein retrospektive Interpretation wird das nicht schaffen, sondern Literatur immer auf Lerninhalte domestizieren. Wollen wir dem Wesen der Literatur gerecht werden, dann müssen wir Literatur als offenes, widersprüchliches Kunstwerk vermitteln.

Diese offene Sichtweise hilft den jungen Menschen wohl auch, Zugang zur modernen Kunst zu finden, denn gerade junge Menschen sind selbst voll von Brüchen und Widersprüchen: Ein Künstler, der sich Freiheiten herausnimmt, ein Pferd blau malt statt braun, weil er Lust drauf hat; ein Autor der freche, rotzige Sprüche klopft, statt gültige Wahrheiten in reinen Reimen; literarische Figuren, die keine angepassten Typen, sondern gesellschaftliche Aussteiger und Verweigerer sind; Kunst, die chaotisch, ungezügelt, unlogisch, ungebügelt, emotionell, unkonventionell, frech, obszön ist, steht jungen Leuten näher als der harmonisch geglättete, souveräne Dichter

auf dem Denkmalstockerl, der immer ein unsterbliches Zitat auf den steinernen Lippen hat. Haben wir Zivilcourage, Literatur als das zu vermitteln, was sie ist: spontan, frech, stellt die Wirklichkeit auf den Kopf, ist unlogisch, provokant, chaotisch und herrlich emotionell und kitschig und spannend. Kino im Kopf. *„In Zeiten wie diesen ist nicht nur Schreiben, sondern auch Lesen ein Akt des Widerstandes gegen die menschenunwürdige Sprachlosigkeit"*, sagt Peter Henisch.

8. Offene Literatur – offenes Gespräch

Die Schule ist kein Museum und wir Lehrer sind keine Archivare: Lesen ist kein retrospektives Ordnen und Archivieren, sondern ein nach vorne Entfalten von Texten, und den in ihnen enthaltenen Diskursen. Lesen und interpretieren ist immer „work in progress".

Literatur ist ein dynamischer, dialektischer Prozess. Kein Text steht für sich allein, sondern jeder Text greift frühere Texte auf, zitiert sie, überschreibt sie, spinnt sie weiter. Dasselbe gilt für uns Leser und für unsere Interpretation: Lesen ist niemals statisch und passiv, sondern immer aktiv, nach vorne orientiert. Wir bringen unsere Assoziationen, Bilder, Diskurse ein, konstruieren mit, geben dem Text einen Sinn und spinnen den Text weiter ...

Auch für unsere Schüler soll Interpretieren ein offenes Gespräch sein. Die statische Vorstellung – es gibt nur eine richtige Deutung oder auch es gibt mehrere Deutungen nebeneinander –, wird abgelöst von einem dynamischen Modell: jede Deutung ist ein Beitrag zu einem offenen Diskurs; Unterrichtsgespräche über ein Werk sind um so anregender, je widersprüchlicher sie verlaufen; jede Deutung löst weitere Deutungen aus und provoziert neue Denkrichtungen. Natürlich dürfen auch wir Lehrer mitspielen und mitdiskutieren: Eine radikal-subjektive Meinung von uns Lehrern (die auch als solche deklariert wird!!!), leistet mehr als unser erhobener Zeigefinger.

Die mühevolle Praxis, die einen Textsinn ausgräbt, wird abgelöst durch eine offene Diskussion.

Leser sind nicht passive Konsumenten, sondern aktive Mitgestalter. Die Erfahrung „lesen" heißt nicht Zementieren von Ideologien, sondern berichtet von der Veränderbarkeit der Welt, die wir mitgestalten. Literatur entfaltet ihren Sinn in die Zukunft, nicht in die Vergangenheit. In euphorischer Radikalität formuliert Roland Barthes: *„Die Textanalyse ist nicht mehr bestrebt zu sagen, woher der Text kommt (...), sondern wie er zerfällt, explodiert, ausschwärmt: auf welchen kodierten Straßen er fortstrebt."*

Literatur als road movie. Der Sinn von Literatur liegt nicht hinter uns, sondern vor uns, in der Zukunft. Wir Leser sind so frei. Los gehts! Sorry, Mr. Beckett, aber wir schreiben »Warten auf Godot« neu: Wladimir und Estragon pfeifen auf Godot, machen sich auf die löchrigen Socken und marschieren weiter:

Estragon: Also, wir gehen?
Wladimir: Zieh deine Hose rauf.
Estragon: Wie bitte?
Wladimir: Ziehe deine Hose rauf.
Estragon: Meine Hose ausziehen?
Wladimir: Zieh deine Hose h e r a u f.
Estragon: Ach ja. (Er zieht seine Hose herauf. Schweigen.)
Wladimir: Also? Wir gehen?
Estragon: Gehen wir!
(Sie gehen tatsächlich ...)

(Samuel Beckett: Warten auf Godot; mit einer Variante des Autors)

Literatur

Ballstaedt, Steffen-Peter u. a.: Texte verstehen – Texte gestalten. München 1981
Beisbart, Ortwin u. a.: Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth 1993
Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977
Bogdal, K.-M. (Hrsg.): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. Opladen 1990
Der Deutschunterricht; Literaturunterricht heute. 4/93
Der Deutschunterricht; Neue Lesarten. 6/95
Der Deutschunterricht; Lektüre-Praxis, Lektüre-Vielfalt. 3/96
Eccles, John C.: Das Gehirn des Menschen. München 1975
Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation. München 1992
Groeben, Norbert: Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit. Aschendorff 1982
Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München 1976
Maren-Grisebach, Manon: Methoden der Literaturwissenschaft. Tübingen 1992
Pennac, Daniel: Wie ein Roman. Köln 1994
Praxis Deutsch: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. Nr. 123, 1994
Praxis Deutsch: Leseförderung. Nr.127, 1994
Rodari, Gianni: Grammatik der Phantasie. Leipzig 1992
Steinmetz, Horst: Moderne Literatur lesen. Eine Einführung. München 1996
Thanhoffer, Michael u. a.: Kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. Münster 1992

✍ *Gerhard Falschlehner, AHS-Lehrer und Geschäftsführer des Österreichischen Buchklubs der Jugend; in der Lehrerfortbildung zu den Themen „Lesedidaktik und Leseförderung" tätig; 1040 Wien, Mayerhofgasse 6*

Christian Holzmann

Der Tragödie dritter Teil oder Die Kunstlosigkeit der Interpretation

```
:'Anna Muh-Muh !' -  xxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxx
                     xxxxxxxxxxxxxxxx ;" - ;king !"- xxxxxxxxxxxxxx
                                      xxxxxxxxxxxxxxxx
```

(? ;NOAH POKE ? (oder fu-

Immer wieder zeige ich meinen Schülerinnen und Schülern den Anfang von Arno Schmidts »Zettels Traum«. Ich erkläre ihnen, daß die Arno-Schmidt-Forscher, wohl wissend, daß es sich hier um den Zaun um sein Haus handelt, nach Bargfeld reisten und überprüften, ob der Zaun, so man an ihm zupft, tatsächlich „king" macht. Und wirklich: Er macht „king", und schon sind wir der Entschlüsselung von Zettels Traum, die noch weit ins nächste Jahrtausend dauern wird, ein Stück näher gekommen. Die SchülerInnen sind gebührend beeindruckt, ansonsten aber durchaus gewillt, zu einer soliden Tagesordnung überzugehen und die Dechiffrierer mit interesselosem Wohlgefallen allein weiterarbeiten zu lassen.

Wozu und zu welchem Ende betreiben wir im Deutschunterricht das Geschäft des Analysierens und Interpretierens? Wollen wir Subtexte aufspüren lassen? Die Schönheit der Konstruktion eines Textes ergründen? Die Zeit und den Dichter/die Dichterin besser verstehen lernen? Die verschiedenen Schichten der Aneignung eines Textes zeigen? Gar herausfinden, was uns der Dichter/die Dichterin heute noch sagen will? Oder zeigen wir „anything goes", haben ein bißchen Eco rezipiert (der sich in XX übrigens gegen „anything goes" ausspricht) und unter Dekonstruktivismus nachgeschlagen? Vermutlich geistert von allem etwas und noch viel, viel mehr im Deutschunterricht herum.

Wenn Sie nun von mir erwarten, daß ich Ihnen mit messerscharfen Worten eine kleine Liste der Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Tabus für die Textinterpretation, sei es nun von fiktionalen oder nichtfiktionalen Texten, gebe, so muß ich Sie enttäuschen und kann Sie bestenfalls auf die Bibliographie in diesem Heft verweisen. Es

will mir nämlich nicht gelingen, so eine Liste auch nur annähernd zu erstellen.[1] Zwei Beispiele mögen vielleicht verdeutlichen, warum nicht.

Ein Seminar vor zwanzig Jahren mit dem großen Mr. Watson, einem bedeutenden englischen Literaturkritiker. Wir lesen ein Gedicht von Dylan Thomas und reagieren ziemlich hilflos. Niemand weiß so recht, wovon die Rede ist. Einige sind natürlich sofort bereit, hinter jedem Wort Bedeutsames zu wittern. Immerhin – Dylan Thomas, da muß schon einiges verborgen sein. Sinn will sich trotzdem keiner einstellen. Mr. Watson wird befragt und gesteht, daß er keine Ahnung hat, was er mit dem Text anfangen soll; er verstehe ihn genauso wenig wie wir. Für mich war's fast eine *epiphany* (ja, jetzt müßte man bei Joyce nachlesen): Was ich als interpretatorische Notwendigkeiten vom Studium her kannte, wurde durch nonchalante englische Art beiseite gewischt. Fairerweise muß ich sagen, daß sich allmählich doch Sinn einstellte: Wir wurden ermuntert, auch die dümmsten Fragen zu stellen und mit dem Text so umzugehen, als wären's ein paar hingeworfene Zeilen. Ohne die Ehrfurchtshaltung dem Text und dem Seminarleiter gegenüber ging es schon viel leichter.

Das andere Beispiel kommt aus dem Deutschunterricht der Gegenwart. Ich verschweige bewußt den Titel des Theaterstücks aus dem 19. Jahrhundert, das in einer achten Klasse besprochen wurde. Abgesehen davon, daß ich persönlich es für eine Klasse mit den unterschiedlichsten Interessen (Literatur rangiert nicht ganz oben) nicht gewählt hätte, war mir auch die Methode persönlich fremd, aber gleichzeitig wohlvertraut. Da wurde wüst aus grünen Reclam-Texten, Königs Erläuterungen, dem Kindler und was weiß ich noch zusammenkopiert, sodaß akribisch-philologisches Blättern die Lektüre des Stücks fast nicht zuließ. (Erste Lektüre für jeden Text, habe ich zu meiner Zufriedenheit gelernt, ist: Lies den Text so, als wäre er ein aufregender Krimi.) Da die SchülerInnen heutzutage weder vor Namen noch vor Texten kotauen[2], wurde so manches Interpretationszitat so lange intelligent hinterfragt, bis sich der Lehrer schließlich in einen Wirbel hineinredete. Daraus lernen wir allerdings nicht, daß LehrerInnen nicht in der Lage sind, ihr Handwerk wirklich auszuüben; aber auch ihnen verstellt die Routine, daß alles schnell nachschlagbar ist, oft genug den Blick auf den Text. Wenn einer in einem Theaterstück „Vermaledeit!" sagt, dann nicht, um uns zu ermuntern, an die Silbe mal ein „längeres Gedankenspiel" (schon wieder Arno Schmidt) anzuschließen (wiewohl das sehr reizvoll sein kann), sondern weil man dazumals eben nicht „urdeppert" oder ähnliches sagte. Ich ziehe daher zwischendurch ein paar Schnellschlüsse:

- Wer seine Interpretationsarbeit darauf beschränkt, bisher Gesagtes häppchenweise aufzubereiten, der wird wenige erreichen, nämlich die, die vielleicht auch künftighin ihren Rücken über Erläuterungen beugen.
- Wer dem Dogmatismus verfällt und der Besserwisserei (ich weiß, es ist schwer, dagegen anzukämpfen), der wird schnell den Punkt erreichen, an dem die SchülerInnen neidlos-gelangweilt den Besserwisser alles besser wissen lassen.

- Wer sich dem Text mit ungeheuer viel Vorwissen nähert, ist zu beneiden. Oft läßt er/sie aber, wie schon anhand von »Faust« hinlänglich bewiesen, der Tragödie dritter Teil folgen: den der Interpretationstragödie, die die vorhergegangenen Teile verwischt oder gar auslöscht. Er/Sie beraubt diejenigen, die dieses Vorwissen nicht haben, der Möglichkeit, sich erst einmal auf ihre Art dem Text zu nähern.[3]
- Wer Erläuterungen nachbetet und mit dem schrecklichen Buch »Was ist wo interpretiert?« ins Feld zieht, hat meistens von Literatur wenig verstanden. Vergessen wir nicht, daß viele 'Klassiker' deswegen Klassiker sind, weil sie einfach nicht mehr gelesen werden.
  Und wer seinen Schülern/Schülerinnen, so wie ich, das Wort „Diärese" beibringt, der muß sich auch gleichzeitig einen guten Grund dafür überlegen, warum jemand Bezeichnendes und Bezeichnetes überhaupt kennen sollte. (Da hilft nämlich kein Argument wie „Allgemeinbildung".)
- Wer aber – unter gebührender Beachtung aller denkbaren Formen der Vorentlastung – dem Text und dem Leser/der Leserin eine Chance gibt, der ermöglicht ziemlich sicher einen Diskurs, der verschiedene Ebenen eines Werkes entschlüsseln hilft.

Dabei ist natürlich ein Gesichtspunkt besonders wichtig: Wozu?

Wozu ist, wenn ich einmal den Umgang mit fiktionalen Texten in den Vordergrund stellen darf, wozu ist unser Literaturunterricht, im engeren Sinne unsere Entschlüssel- und Interpretationsarbeit, wichtig? In dieser Ideologiedebatte steht für mich die persönliche Bereicherung allemal vor der Bildungsabsicht. Wenn meine sechste Klasse seit etwa einem Jahr im Schulhaus die Aktion „Zeit für ein Gedicht" nachahmt, so erwarte ich mir nicht, daß dort die schönsten Kleinodien deutscher Verskunst hängen, sondern jene Gedichte, die sie, nach einigem Abwägen, ausgewählt haben, weil sie sie mögen, weil sie eine bestimmte Zeile schön finden, weil sie meinen, die anderen sollten daran teilhaben etc. etc. Die persönlichen, nicht die literaturgeschichtlichen Gründe interessieren mich. Und wer die Schule verläßt, sollte ohne Interpretationshilfen ein Buch lesen und etwas damit anfangen können.

Dabei konzediere ich durchaus den Wert des Handwerklichen. Natürlich muß man eine Handvoll Begriffe kennen, natürlich empfinden es SchülerInnen als hilfreich, einen Raster, ein Modell (wie es etwa in Lehrbüchern vorliegt) zu kennen. Eine häufige Frage, wenn jemand etwa über ein Drama oder einen Roman schreiben soll, ist: Was soll ich denn da schreiben? Natürlich wird man hier nicht Auskunft verweigern, sondern all die Dinge anführen, die wir zur Genüge kennen. Aber wirklich spannend wird es für mich erst, wenn der Bezug zur eigenen Person hergestellt wird, wenn von den Schwierigkeiten mit dem Text, allenfalls auch der Lust am Text gesprochen wird. Wer die Klasse betritt und den Kopf voll hat von: Erstellen der Lesarten, Textbeschreibung, -analyse, -interpretation, Rezeptionsästhetik und offe-

nem Kunstwerk, ist zu loben. Aber die Schule verlangt mehr: Sie verlangt nicht den Diskurs mit GermanistInnen, sondern mit Jugendlichen, die durchaus bereit sind, die Zwiebelschalen eines Textes auseinanderzulösen. Wenn es in einem Vademecum zur Interpretation heißt, daß Interpretation dann fällig wird, wenn der Sinn sich versagt oder verrätselt, dann denken *wir* vielleicht an dieses oder jenes Beispiel hermetischer Lyrik. Die „Fälligkeit" liegt viel näher: Bei der »Nathan«-Lektüre kämpfen jugendliche LeserInnen nicht etwa mit den Gedanken, die in der Ringparabel enthalten sind, sondern mit der Sprache. Sie haben keine Schwierigkeiten zu verstehen, daß Toleranz täglich neu erworben werden muß. Aber wozu so ein Tempelherr eigentlich gut ist, ist schon nicht so klar.[4]

Wir alle wissen, daß wir den Umgang mit Texten auf verschiedene Handwerksebenen heben können. Für unsere SchülerInnen scheint mir als erster Schritt „Lesen und Fragen" angebracht. Ich wäre eher verwundert, wenn jemand ausriefe „Diese Zeile erinnert mich aber fatal an Villon"; ich bin daher auch nicht gekränkt, wenn das Vorwissen, das aus dem Kontext der (literarischen) Tradition entsteht, ausbleibt. Viel eher kann ich erwarten, daß bei einem Gedicht von Theodor Kramer, in dem die Rede ist von brennenden Erdäpfelstauden (ich hoffe, ich hab's halbwegs richtig in Erinnerung), von denen ein bestimmter Rauch aufsteigt, irgend jemand sich erinnert, genau diese Szene einmal beobachtet zu haben und sie nun zu ein paar Zeilen verdichtet findet. Und wenn nicht, dann ist die erste Frage: „Wie schaut das jetzt eigentlich aus?" absolut zufriedenstellend. Das Staunen und das Sich-Wundern angesichts einer bestimmten Fügung ist immer schon eine kleine Tür in einen Text. „Die Bewegung beider war fürchterlich" heißt's im »Werther«. Was heißt das? Wie sieht das aus? Wie stehen sie da? Hebt und senkt sich die Brust? Wogt der Busen? Quillen Tränen? Und heute? Wie sieht die „fürcherliche Bewegung" aus?

Was hilft es, wenn wir unsere SchülerInnen nachplappern lassen, daß »Werther« ein bedeutsamer Briefroman ist. Erstens stimmt's nicht (vgl. Arno Schmidt: Wieland oder Die Prosaformen) und zweitens bringt's nichts. Da helfen die Geschichten von der Werthermode schon viel mehr, den Text in den Köpfen zu verankern ...

Ich meine, es ist schon gut und richtig anhand eines Textes zu zeigen, wie viel für jemanden, der mit dem analytischen und interpretatorischen Handwerkszeug gut ausgerüstet ist, drinnensteckt, aber bei diesem forschen Galopp muß immer darauf geachtet werden, daß niemandem die Luft und die Lust wegbleibt. Ich meine auch, daß es wichtig ist zu zeigen, daß oftmals Vorwissen unumgänglich ist, um den Wert eines Textes zu erkennen. Der Einfachheit halber (und weil's heutzutage besser wirkt) bediene ich mich gerne einiger Bilder (im eigentlichen Sinn)[5]:

Wer die Geschichte/den Reim von Humpty Dumpty nicht kennt, der mag hier wenig zum Auflachen finden. Wer den Kontext kennt, wird den Cartoon wahrscheinlich witzig finden. Und wer noch nie von Dorian Gray gehört hat, mag allenfalls die

The portrait of Dorian Cow

"Look . . . You wanna try putting him back together again?"

Kuh seltsam finden. (Wer den Kontext kennt und die Cartoons nicht witzig findet, dem ist nicht zu helfen.)[6] Wenn Sie nun genug Beispiele aus der Literatur finden, die dies ebenso einleuchtend beweisen, haben Sie schon halb gewonnen.

Ich überschütte meine SchülerInnen mit Beispielen – leider nicht so griffigen, aber stets mit ein bißchen Brimborium. Der Nobelpreis für Wisława Szymborska war eine gute Gelegenheit, gemeinsam ein Gedicht von ihr (»Rubens' Frauen« aus der Sammlung »Salz«) zu besprechen. Die ersten Reaktionen? „Unsinn, eine Aneinanderreihung von Wörtern, versteh ich nicht" etc. Szymborska stellt die „fetten Liebesgerichte" in den Rubens-Gemälden den Mageren, die sich davongeschlichen haben, gegenüber. Das war rasch entdeckt; nur – wie werden die Üppigen und die Mageren beschrieben? Warum wohl mit diesen Worten? Spürt man bei den Mageren wirklich die Schulterblätter? Wie sehen die Kirchendecken aus? („Was ist jetzt bitte konkav?") Schon war die Stunde herum – das Gedicht wurde als vertraut empfunden, und wir wußten obendrein, bei wem in der Klasse die Schulterblätter hervorstehen.

Um nicht falsch verstanden zu werden: Nicht alles kann ich auf die Alltags- oder die Schulebene heben, nicht alles kann der SchülerInnenwelt angeglichen werden („Faust ist die Geschichte von einem Stubenhocker, der auf die erste Tussi, die er trifft, reinfällt."); vor allem: Nicht alles soll angeglichen werden. Aber bevor ich nicht ein paar Türen öffne, die den Zugang von meiner Welt in eine andere ermöglichen, kommen wir weder rein noch weiter.

Daher: Lesen. Fragen. Lesarten anhören, sprich, geduldig den Antworten zuhören und die eigene Ungeduld einbremsen. Immer wieder lesen. Bisweilen zeigen,

daß ein bißchen mehr Wissen ungleich mehr Gewinn bringen kann. Vernetzen: was wir wissen und was wir lernen. Nie dabei den Boden unter den Füßen verlieren – oder: ganz bewußt abheben. So in etwa würde ich eine Methode für den Schulgebrauch skizzieren.

Und weil ich es für ganz wichtig halte, widme ich den Schluß der allmählichen Erweiterung eines Vorschlags: Vermeiden Sie bierernsten Tiefsinn in allen Interpretationslagen (in manchen mag er schon hingehen).

Wenn Ihre SchülerInnen sich ein bißchen vom Rüstzeug erworben haben, dann ist es, um die Sache zu üben, durchaus angemessen, ein schlichtes Gedicht mit Subtexten zu versehen, daß die Interpretenherzen lachen. Ich greife da gerne zu Sammlungen wie Richard Zoozmanns »Unartige Musenkinder«[7] (so um 1914), in denen nicht nur zahlreiche schlechte, dumme, schlichte, passable Gedichte versammelt sind, sondern die mich auch mit Dichtern wie Lazarus Sandgrub (1590–1650) vertraut machen (welch Gewinn!). Da ist etwa das Gedicht vom jungen Tiroler Jockel Kohler, der zu einem Dondel (!) fensterln ging und dies dem Pfarrer beichtet. Als der Pfarrer ihn fragt, was er in des Dondels Kammer gemacht habe, antwortet der brave Jockel mit der Gegenfrage „Was hättet Ihr getan?" Aus, Schluß, Ende! SO einem Gedicht das übliche Interpretationsgepolter (mit Beachtung der Form-Inhalt-Dialektik) angedeihen zu lassen, ist höchst unterhaltsam. Da bringen wir selbst die Frage „Was will uns der Dichter heute noch sagen?" locker unter.

Oder aber ich verteile ein Gedicht und lasse fleißig interpretieren. Dann präsentiere ich (mehr aus dem Handgelenk) meine Interpretation, schon allein deshalb, weil es sich schickt, ab und zu einen Arbeitsauftrag auch selber zu erledigen (vgl. Anhang). Auf derlei Umwegen komme ich letztendlich auch zu einem Ziel. Für das eigentliche Ziel aber im Umgang mit Literatur muß, wie es sich für einen Deutschlehrer gehört, Goethe herhalten, der 1830 Eckermann gegenüber bemerkte: „Die guten Leutchen wissen nicht, was es Einem für Zeit und Mühe gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, daß ich am Ziel wäre."

Anhang: »Schreckenssonett«

hace

schreckenssonett
mit möpathischem ausgang

wir aber ließen milchig-weiße
auch blaue und bisweilen honiggelbe
nie aber rote rosen die verschämt die heiße
und flatternd' hand gegeben (ja dieselbe

die auch des lebens püffe ausgeteilt)
zu boden krachen sodaß kleine scherben
in jeder ritze des gemachs verteilt
die bloßen füße stechen wie ein werben

das schmerz nur kennt um sich sodann zuzeiten
in die erinn'rung bohrend einzuschleichen.
wir schreiten ohne schreien durch die weiten
und kalten rosenfelder die sich gleichen.

doch ehe nicht die blume schwer und rot
erlöst von uns'rer ew'gen möpathie kein tod.

Interpretation

Formal gesehen handelt es sich beim vorliegenden Gedicht offenbar um ein Sonett des Shakespeare-Typus. Drei Vierzeiler (Quartette) werden mit einem Zweizeiler (*couplet*) abgeschlossen. Das Reimschema entspricht der üblichen Vorlage (abab, cdcd, efef, gg), das Versmaß allerdings wird nicht nach dem Vorbild durchgehalten.

Bereits die erste Zeile ist nur vierfüßig, der Eingangs-Daktylus erzwingt eine leicht getragene Vortragsweise, sodaß sich vermuten läßt, daß hier eine Anfangsformel vorliegt, die der Dichter vielleicht des öfteren verwendet hat. Da sein Gesamtwerk derzeit nicht vorliegt, können hier allerdings nur Vermutungen angestellt werden.

Auffällig ist das Fehlen jeglicher Interpunktion, was dem Text einerseits ein gewisses Dahinfließen verleiht, andererseits aber auch eine gewissen Hast und Unruhe, die auch inhaltlich darin kulminiert, daß von der Unmöglichkeit einer Erlösung („ew'ge möpathie") gesprochen wird. Die Sehnsucht nach Erlösung mag zwar durchklingen, das Ende der 'ewigen Möpathie' wird gleichzeitig gewünscht, aber auch in den Bereich des stets Wünschenswerten verwiesen. Die Vorbedingung der Erlösung („doch ehe nicht die blume schwer und rot") scheint äußerst schwierig zu erfüllen, wobei zu überlegen ist, warum hier von einer bestimmten Blume („die [sic] blume") gesprochen wird, werden doch im übrigen Text verschiedene Blumen angesprochen. Der Schlußpunkt der Verzweiflung (vgl. auch den männlichen Versschluß) kontrastiert mit den dahinfließenden Zeilen in den Quartetten, die sich nicht nur durch zahlreiche Enjambements auszeichnen, sondern in denen auch der Vokalismus für ein Dahingleiten sorgt. Dies zeigt sich besonders stark im dritten Quartett, vor allem in der dritten Zeile, die durch den Diphthong *ei* eine fast epische Qualität erhält („wir schreiten ohne schreien durch die weiten"); unterbrochen wird dieses Schreiten vokalisch durch die „kalten rosenfelder", in denen die plötzliche Monophthongisierung einer Ernüchterung gleichkommt. Ohne auf die sprachliche Qualität des Gedichtes näher eingehen zu wollen, kann mit Sicherheit festgehalten werden, daß der Autor hier sehr bewußt den Lautkörper der einzelnen Wörter bedacht hat.

Syntaktisch erstreckt sich der schreckliche Vorfall, von dem hier offensichtlich die Rede ist, über die ersten drei Strophen. Dies ist zweifellos Absicht, denn trotz des formalen Korsetts, das die Sonettform darstellt, versucht der Autor in fast genialischer Weise, diesen Einzelvorfall als 'schreckliches Ganzes' (vgl. Z. Mannian: Zur Genese der Möpathie im Werke des Hace. Wien 1995) zu präsentieren. Die Rosen, die dem lyrischen Ich überantwortet wurden und werden, sind von diesem – absichtlich oder unabsichtlich – allzu oft fallengelassen worden. Als 'gebende Hand' (offensichtlich eine *pars pro toto*-Fügung) können wir eine Person (Personen?) ausmachen, die dem Ich nicht nur positiv gegenüberstehen (vgl. „des lebens püffe"). Dieses ambivalente Verhältnis wie auch der mitunter achtlose Umgang mit den 'Geschenken' führen vermutlich auch dazu, daß dem Ich nie eine rote Rose (als Zeichen der Liebe) gegeben worden sind. Dies schlägt bereits jetzt den Bogen zum Zweizeiler, in dem ja festgehalten wird, daß die Blume (und da wird wohl von *der* entscheidenden Rose, mithin der entscheidenden Zuneigung die Rede sein) „schwer und rot" sein muß, damit der Zustand der Möpathie ein Ende nimmt. Was dieser Zustand der Möpathie eigentlich ist, bleibt verborgen. Wie schon erwähnt, ist es ein Zustand, von dem das Ich erlöst werden will, ein vielleicht lieb-loser Zustand, der erst durch eine rote Blume beseitigt wird. Gleichzeitig aber deuten die rote Blume und der als Schlußpunkt gesetzte Tod darauf hin, daß Erlösung möglicherweise Auflösung (im Tode?) ist. „kein tod" allerdings signalisiert die Existenz vieler kleiner Tode, sprich vieler kleiner verletzender, als 'Absterben' (der Empfindungen etwa) wahrgenommener Erlebnisse. Auch die flüchtigen Beziehungen (die milchig-weißen, blauen, honiggelben Rosen) und deren Ende („kleine scherben") hinterlassen im Ich tiefe Verletzungen, die allgegenwärtig sind („in jeder ritze des gemachs verteilt") und die trotz ihrer Schmerzhaftigkeit („bloße füße stechen") als notwendig, weil Teil einer tiefen Sehnsucht („wie ein werben"), empfunden werden. Auch diese flüchtigen Beziehungen hinterlassen tiefe („bohrend einzuschleichen") 'Erinnerungsnarben', die zugleich schmerz- und lustvoll sind. Insgesamt aber garantieren sie weder so noch so Erfüllung, sodaß die Rosenfelder kalt und gleich und weit bleiben, weil eben jene erwähnten roten Rosen fehlen, die eine tiefe und erfüllte Beziehung ermöglichen dürften.

Es würde den Rahmen dieser Interpretation sprengen, auf die interessante Farbsymbolik (blaue Rosen etwa) einzugehen, sodaß hier nur darauf verwiesen werden soll, daß auch hier der Autor ganz bewußt unsere Wahrnehmung in bestimmte Richtungen lenken will. Ganz kurz sei nur erwähnt, daß der Titel einen seltsamen Kontrast liefert. »Schreckenssonett« bezieht sich offensichtlich auf den Vorfall, der sich auf die ersten drei Strophen erstreckt; wer meint, daß mit dem Begriff „möpathischer Ausgang" ein Gegensatz angesprochen werden soll, der wird durch die Schlußzeile eines Besseren belehrt. „Möpathisch" ist offensichtlich nicht positiv zu verstehen, bleibt vielmehr offen als „bittersüßer Zustand" oder als Schwermut (vgl. dazu mei-

nen Aufsatz »Die Möpathie als gestalterischer ZU-stand«), gegebenenfalls auch als vager Ort der Sehnsucht.

Eine nicht uninteressante Variante soll am Schluß meiner Betrachtung stehen. Das „wir", mit dem das Gedicht beginnt, ist keineswegs das lyrische Ich, hinter dem sich der Autor verbergen mag. Vielmehr stellt er dar, daß jemand, dem stets Zuneigung (in Form von Rosen?) geschenkt wurde, sorglos mit dieser Zuneigung umgegangen ist, sodaß aus dem »Schreckenssonett« eigentlich ein „Sonett, um jemanden zu schrecken", wird und daß dieser unachtsamen Person der Zustand der Möpathie (eine Art Fegefeuer-Zustand) an den Hals gewünscht wird.

Für so eine Interpretation wäre aber vermutlich ein biographisches Verfahren wünschenswert, das zur Zeit nicht möglich ist.

Wie auch immer der Interpretationsansatz sein mag, daß mit diesem Gedicht ein kleines, wohlgebautes und gutdurchdachtes Meisterwerk vorliegt, dürfte mittlerweile klar geworden sein, und das »Schreckenssonett« sollte uns allen willkommener Anlaß für eine genauere Auseinandersetzung mit dem Autor sein.

Anmerkungen

1) Ich kann mir die vielen (leeren) Listenkilometer ersparen, denn in allen gängigen Lehrbüchern finden Sie bequem zu handhabende Taxonomien.
2) Natürlich muß ich das Wort unterbringen, denn es zeigt ja gleichzeitig so schön die erste Hürde bei der Interpretation: *Was heißt denn das Wort eigentlich?*
3) Nur zur Klarstellung: Ich will nicht in werkimmanenten Verdacht geraten, aber es scheint mir wichtig, Schritt für Schritt vorzugehen.
4) Haben *sie* sich je gefragt, was ein Tempelherr eigentlich macht. Oder haben Sie in ihm nur die Figur gesehen, die zu kontrastieren ist?
5) Gary Larson: The Far Side und The Far Side Observer (London 1984 und 1989).
6) Leider muß ich auf meinen Lieblingscartoon verzichten (derzeit unauffindbar): Ein paar Pferde beobachten die Soldaten beim Versuch, Humpty Dumpty zusammenzusetzen; eines der Pferde meint: „Was ist, Burschen, können jetzt wir wieder 'mal probieren?"
7) Im Antiquariat finden Sie (wohlfeil) zahlreiche Kompilationen dieser Art; ich schwöre, es lohnt sich.

✍ *Christian Holzmann, AHS-Lehrer für Deutsch und Englisch, Davidgasse 57/1, 1100 Wien*

Christian Schacherreiter

Gerechtigkeit für den Text

Meine und meiner SchülerInnen alljährliche Reise zu den Dichtern

1. Geschichte einer Prägung

Wie würde Peter Handke an meiner Stelle sagen? Vielleicht so: Schon vor langem, vor mehr als zwanzig Jahren, saß ich in den literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen des mittlerweile bereits emeritierten Salzburger Germanisten Walter Weiss und begab mich unter seiner Leitung auf ernsthafte Reisen zu den Dichtern. Manche von ihnen hatte ich schon im Gymnasialunterricht besichtigt. Anderen war ich auf eigene Faust, ohne Kompaß und ortskundigen Führer ins Gehege gebrochen. Von vielen wußte ich so viel wie von der Elfenbeinküste – ich kannte ihre Namen.

Walter Weiss führte uns Reisewillige zu den Dichtern, indem er hartnäckig auf ihre Texte zeigte. Solange wir die nicht genau gelesen haben, lohnt es sich nicht, über Literatur zu reden. Das hört sich vielleicht banal an. Es ist aber schwierig und mühsam. Der Reiseleiter forderte vor allem eines von uns: Genauigkeit der Wahrnehmung und Folgerichtigkeit des Denkens. Unsere Reisen waren eine Schule der Geduld und der Wachheit: Was sehen wir? Was hören wir? Welche Gedanken stellen sich ein? Was haben wir verstanden? Was verstehen wir nicht? Was können wir tun, um besser zu verstehen? Wenn einer von uns seine Gedanken voreilig zu Sätzen machte, sagte der Reiseleiter: Wo sehen Sie das im Text, Herr Kollege?

Wir verrichteten eine demütige Arbeit. Sie verlangte Disziplin, Versenkung ins Objekt, Bändigung der subjektiven Beliebigkeit. Die Arbeit am Text, sollte sie gelingen, mußte zwei Bedingungen gerecht werden, einer intellektuellen und einer ethischen. Die eine bedingte die andere. So kann man von intellektueller Redlichkeit sprechen. Die schöne Anstrengung, die wir uns zumuteten, lohnte sich. Nicht in dem Sinn, daß sich plötzlich die einzig wahre Lesart des Textes offenbart hätte. Daß dieser wunderbare Durchbruch zur einzig denkbaren Wahrheit nicht möglich ist, wurde uns bald klar. Die Sprache der Literatur ist mehrdeutig. Die Kunst der Interpretation besteht darin, möglichst viele Möglichkeiten des Verstehens zu eröffnen. Gelingt dies, dann erfährt man den Reichtum des Literarischen. Und diese Erfahrung ist der Lohn für die unverzichtbaren Mühen konzentrierter Lektüre.

Welche Benennungsformeln wir unseren Einsichten gaben, war im germanistischen Seminar sekundär. Gewiß, das Wahrgenommene mußte in eine Sprachordnung gebracht werden, und ohne Fachsprache war das nicht möglich Das Vokabular der Schulgrammatik und der traditionellen Poetik reichte aber meistens aus. Diejenigen von uns, die sich für die von der Semiotik angezettelten Wortopern erwärmten, konnten auch davon Gebrauch machen, wenn diese nicht zum eitlen Selbstzweck wurden, sondern der Sache dienten, der Verständigung über den Text.

Da ich mich am Beginn meines Studiums von den zeitgeistgemäßen Weltdeutungen des Marxismus bezaubern ließ, raunte ich gern immer und überall von den Bedingungen der ursprünglichen Kapitalakkumulation und vom tendenziellen Fall der Profitrate. Die Folien von Basis und Überbau, von Produktivkräften und Revolutionen legte ich mit dem Eifer des jungen Revolutionärs auch über alles Gedichtete, mochte es nun von Eichendorff, Hebel oder Brecht stammen. Daß ich bei dieser Arbeitsweise nicht lange blieb, verdanke ich dem hartnäckigen Fragesatz meines Reiseleiters: „Wo sehen Sie das im Text, Herr Kollege?"

Bei Walter Weiss lernte ich jene unspektakuläre, puritanisch-schlanke Kunst der Interpretation, die vor allem eines will: Gerechtigkeit für den Text. Das geschriebene Wort des anderen soll nicht Projektionsfläche der eigenen Befindlichkeit werden. Die Botschaft, die uns da ein Fremder in poetischer Form gegeben hat, wird mit einer höflichen Geste beantwortet: Ich will deiner Botschaft gerecht werden.

2. Beziehung ist Sache – auch beim Interpretieren

Versehen mit literarischen Reiseerfahrungen dieser Art, bekam ich vor 18 Jahren am BORG Linz eine eigene Reiseleitung zugesprochen. Ich war davon überzeugt, daß *der* Umgang mit Texten, den ich während meiner Ausbildung erfahren hatte, auch für den Literaturunterricht an der gymnasialen Oberstufe die geeignete Grundlage ist, und im wesentlichen bin ich bis heute bei dieser Ansicht geblieben. Einiges, auch Elementares, mußte ich allerdings mühevoll dazulernen, vor allem dies: Oberstufenklassen sind keine germanistischen Seminare, und die fachliche Kompetenz des Lehrers allein garantiert noch keinen gelungenen Literaturunterricht.

Die Bereitschaft der SchülerInnen zur konzentrierten geistigen Arbeit, ihr Bemühen darum, die eigenen Gedanken zum Text so zu formulieren, daß sie von anderen verstanden werden, umgekehrt auch die Bereitschaft, den Sätzen der MitschülerInnen aufmerksam zuzuhören, das Gehörte zu überdenken und für spätere Zwekke zu dokumentieren, alle diese unverzichtbaren Voraussetzungen eines erfolgreichen Unterrichts sind nicht Selbstverständlichkeiten, die man vorfindet, sondern Errungenschaften, um die man sich durch sensibles pädagogisches Handeln bemühen muß. Doch nicht die pädagogischen Rahmenbedingungen des Literaturunterrichts sind das Thema dieses Artikels, sondern die Textarbeit selbst.

3. Fuß-, Luft, Wasserwege, Saumpfade, Umleitungen, Geheimgänge und Brücken zum Text. Über die Methodenvielfalt und ihre Brauchbarkeit im Literaturunterricht

Die fachwissenschaftliche Grundlage meines Literaturunterrichts sind nach wie vor einige geläufige Methoden der Textanalyse. Bevor ich deren Aktualisierung unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten anhand einiger Beispiele erläutere, will ich sie kurz im Hinblick auf ihre prinzipielle Funktion im Literaturunterricht skizzieren[1]:

Text ohne Kontext: Leistungen und Grenzen der werkimmanenten Interpretation

Die werkimmanente Interpretation, die mit den Namen Emil Staiger und Wolfgang Kayser verbunden ist[2], dominierte die Germanistik und auch die Literaturdidaktik der fünfziger und frühen sechziger Jahre. Die historischen Bedingungen ihrer Blüte und die Grenzen ihrer Brauchbarkeit sind in der Diskussion der sechziger und siebziger Jahre hinlänglich geklärt worden. Die Kritik konzentrierte sich auf zwei Punkte, auf die Enthistorisierung der Literatur und auf die normative Ästhetik, die Kaysers und Staigers konservativem Literaturbegriff zugrunde liegt. Wenn diese Einwände auch berechtigt sind, so sollten darüber nicht die Leistungen der werkimmanenten Interpretation geleugnet werden. Kayser und Staiger waren maßgeblich daran beteiligt, daß sich die Germanistik aus den peinlichen ideologischen Verstrickungen der NS-Zeit lösen konnte. Sie verpflichteten den Interpreten nicht auf eine Weltanschauung, sondern auf den Text, wobei nicht nur der Inhalt, sondern vor allem auch die ästhetische Form Gegenstand genauer Interpretation waren. Da sich poetische Literatur grundsätzlich einmal dadurch definiert, eine *künstlerische Ausdrucksform* zu sein, ist die Beschreibung der formalen und stilistischen Gestaltung tatsächlich ein unverzichtbarer Bestandteil des Interpretierens. Die Beschäftigung mit der traditionellen Poetik, also mit Versformen, Stilmitteln, Erzählformen, dramatischen Bauformen etc. ist nach wie vor unverzichtbar für jemanden, der sich ernsthaft mit Literatur auseinandersetzen will. Daher ist auch für SchülerInnen die schrittweise Aneignung von Fachvokabular, das die Fachwissenschaft für die Benennung von Textmerkmalen entwickelt hat, in begrenztem Ausmaß sinnvoll. Ergänzt man die traditionellen werkimmanente Methoden durch neuere textbezogene Interpretationsverfahren, die aus der Semiotik, der Textgrammatik und aus dem Strukturalismus kommen, dann ist sie nach wie vor als Ausgangspunkt allen Interpretierens nicht nur brauchbar, sondern unentbehrlich.

Das Reden über den Text beginnt also beim Text. Der Gegenstand der PhilologInnen und DeutschlehrerInnen ist nun einmal primär die Sprache, nicht die Geschichte oder die Psychologie oder die Politik oder die Ökologie. Da allerdings die Sprache, auch die literarische, ein Zeichensystem ist, das die unterschiedlichsten Inhalte darstellbar macht, werden wir dadurch, daß wir uns mit der Sprache eines Textes auseinandersetzen, ohnedies oft genug auf kontextuelle Phänomene verwie-

sen. Eine *konsequente* werkimmanente Arbeit, deren Ziel das Verstehen ist, führt daher bei vielen Texten zwangsläufig zu dem Punkt, der die Suche nach kontextuellen Informationen verlangt. Welcher Art die benötigten Informationen sind, hängt von der Eigenart des jeweiligen Textes ab, aber auch vom Erkenntnisinteresse, von dem Interpretin und Interpret geleitet werden.

Text und Kontext I: Die biographische und die biographisch-psychologische Interpretation

Die biographisch orientierte Auseinandersetzung mit Literatur geht auf den Positivismus des späten 19. Jahrhunderts zurück und wird durch den Namen Wilhelm Scherer repräsentiert. Die üblichen Hinweise auf das „Leben des Dichters" sind im Deutschunterricht wohl bis heute eine verbreitete Form, Kontextinformationen heranzuziehen. Nun mag ja eine Autorenbiographie durchaus interessant sein, im Zusammenhang mit der Textinterpretation stellt sich aber zwangsläufig die Frage, was sie denn zum besseren Verständnis des Textes beitragen kann. Manchmal ist das nicht eben viel. Denn allzu oft, besonders in Schülerreferaten über literarische Werke, werden Text und Biographie unvermittelt nebeneinander behandelt, oder der Versuch, Verbindungen zwischen Biographie und Werk herzustellen, führt zu kausalen Kurzschlüssen, die rein spekulativ sind. Dennoch kann in bestimmten Fällen auf biographische Informationen nicht verzichtet werden. Man denke etwa an Brechts Gedicht »An die Nachgeborenen«. Ohne Hinweis auf Brechts politische Positionen und auf sein Leben im Exil bleibt der Text für SchülerInnen weitgehend unverständlich.

Eine spezielle Variante oder, wenn man so will, eine Verfeinerung der biographischen Interpretation ist die psychologische Textdeutung. Freud selbst hat ja seine Methoden auch auf literarische Werke angewendet, zum Beispiel auf den „König Ödipus" des Sophokles und auf Shakespeares »Hamlet«.[3] Psychoanalytische Interpretationen wurden seither immer wieder erprobt, die Methode wurde weiterentwickelt.[4] Daß zum Beispiel Franz Kafkas surreale Texte begehrte Untersuchungsobjekte der Psychoanalyse waren, ist begreiflich. Einen im Doppelsinn des Wortes gewichtigen Beitrag zur psychoanalytischen Literaturwissenschaft lieferte Kurt R. Eissler mit seiner umfangreichen Studie zu Goethe.[5] Das hohe intellektuelle Niveau psychoanalytischer Literaturinterpretation macht sie für den Deutschunterricht natürlich nur in Ansätzen brauchbar. Es ist beinahe unmöglich, im üblichen Unterricht Schüler selbst mit dieser Methode arbeiten zu lassen. Allerdings stelle ich gelegentlich psychoanalytische Interpretationen vor. Einer Stunde Frontalunterricht über Eisslers Interpretation zu »Wanderers Nachtlied« folgen meine siebten Klassen erfahrungsgemäß mit großer Spannung.

Text und Kontext II: Literatur – Gesellschaft – Geschichte

Insbesondere bei älteren literarischen Texten scheitert die verständige Annäherung oft daran, daß die geschichtlich erfaßbaren Bedingungen der Entstehungszeit nicht

bekannt sind. Ohne ausreichendes Wissen über den deutschen Thronstreit zwischen Staufen und Welfen kann man Walthers Reichssprüche nicht interpretieren. Will man die Verhaltensweisen der Bühnenfiguren in Lessings »Emilia Galotti« verstehen, dann braucht man literatursoziologische Kenntnisse über die Gesellschaft des 18. Jahrhunderts. Aber auch Texte der jüngsten Vergangenheit können ohne Kontextkenntnisse zum Problem werden. An einigen Gedichte der siebziger Jahre scheitert die heutige Gymnasiastengeneration, wenn ihr der Deutschlehrer – sozusagen als Zeitzeuge – nicht die Geschichte der Achtundsechziger zu erzählen weiß.

Ich gehe aber auch hier – so wie bei der biographischen Interpretation – von der jeweiligen Eigenart des Textes aus und bemühe mich nur um die Kontextinformationen, die ich im Hinblick auf bestimmte Textstellen benötige. Dadurch verhindere ich, daß historischer Kontext und literarischer Text so unvermittelt nebeneinander stehen, wie dies in älteren Literaturgeschichten für den Schulgebrauch leider oft der Fall war. Da ein Kapitel über den Wiener Kongreß, den Fürsten Metternich und die langsam in Österreich-Ungarn einsetzende Industrialisierung, und auf der nächsten Seite Franz Grillparzers historische Dramen. Was diese Dinge miteinander zu tun haben, blieb offen. Die nachvollziehbare Vermittlung Text-Kontext ist wohl überhaupt die zentrale Aufgabe der kontextuell ausgerichteten Interpretation.[6]

Mit Vermittlungsproblemen hat erfahrungsgemäß auch immer wieder ein Literaturunterricht zu kämpfen, der primär epochengeschichtlich ausgerichtet ist, d. h. dessen vorrangiges Ziel darin besteht nachzuweisen, daß Goethes »Iphigenie« ein typisches Werk der Weimarer Klassik ist. Bei der »Iphigenie« mag dieses redliche Bemühen um penible Zuordnung noch mit Erfolg belohnt werden. Was ist aber mit dem »Faust«? Typisch klassisch? Und wie halten wir's mit Kleist? Das literaturhistorische Epochenschema ist eben nur ein Sekundärsystem, das versucht, ein wenig Ordnung in die verwirrende Fülle der literarischen Texte zu bringen. Es ist nur ein Hilfsmittel der Orientierung, das bei der Interpretation konkreter Texte meist von eher untergeordneter Bedeutung ist oder den unbefangenen Blick auf die Sprache sogar behindert.

Natürlich hat die marxistische Literaturtheorie, die heute aus nachvollziehbaren Gründen nicht mehr sonderlich reüssieren kann, für den soziologisch-historischen Zugang bleibende Leistungen erbracht, die man nicht so einfach auf den Müllhaufen der politischen Geschichte kippen sollte. Unabhängig von allen Mängeln und Schwächen der marxistischen Literaturwissenschaft bleibt als unbestrittene Tatsache bestehen, daß Literatur in sozioökonomischen Zusammenhängen interpretierbar ist.

Heute kümmert sich um diesen Zugang zu den Texten vorwiegend die positivistisch-empirische Literatursoziologie. Sie ist im Literaturunterricht zum Beispiel nützlich, wenn es um die Interpretation realistischer Dramen und Romane geht. Die Figuren nehmen ja meistens eine soziale Rolle ein, die in engem Zusammenhang steht mit der Gesellschaft der dargestellten Zeit. Von Nestroys »Talisman« über Heinrich Manns »Untertan« bis hin zu Elfriede Jelineks »Liebhaberinnen« reicht die

Skala literarischer Werke, die mit soziologischen Interpretationsmethoden besser erklärbar sind. Wesentliche Ergebnisse hat die literatursoziologische Forschung auch zur Wirkungsgeschichte von Texten beigetragen und zum Verständnis der Autorenrolle im gesellschaftlichen Zusammenhang. Der Literatursoziologe Hans Norbert Fügen[7] hat zum Beispiel die überzeugende These von den drei Grundtypen des Autorenverhaltens gegenüber der Gesellschaft aufgestellt: gesellschaftskonform, gesellschaftskonträr und gesellschaftsabgewandt. Mit diesem soziologischen Ansatz arbeite ich recht erfolgreich, wenn ich Lyriker des 20. Jahrhunderts bespreche. Wirkungsgeschichtliche Ansätze zum Textverständnis sind für Schüler besonders dann sehr aufschlußreich, wenn bestimmte Texte zu unterschiedlichen Zeiten von politischen Lagern vereinnahmt werden.

4. Mit Kopf, Herz, Bauch, Hand und anderen menschlichen Bestandteilen. Literaturinterpretation als individuelle Leistung und als Gruppenprozeß

In der literaturdidaktischen und -methodischen Diskussion der letzten Jahre kam und kommt es immer wieder zu einer Frontstellung, die ich nicht nur für verzichtbar, sondern auch für schädlich halte. Auf der einen Seite des Grabens scheint die wissenschaftliche Textanalyse zu stehen, auf der anderen Seite eine am Kreativitätsanspruch ausgerichtete Literaturdidaktik. Hier Kopf, dort Bauch, hier Verstand, dort Gefühl.

Daß ich selbst den Anspruch der Textanalyse auf angemessenes Textverständnis teile, haben meinen bisherigen Darstellungen klar gemacht. Wenn ich aber auch nicht zu denen gehöre, für die der literarische Text hauptsächlich Projektionsfläche der eigenen Befindlichkeit zu sein hat, so verzichte ich keineswegs auf den Methodenreichtum, der für den Literaturunterricht in den letzten zwanzig Jahren entwickelt worden ist. Natürlich lasse ich spontane Leseeindrücke formulieren, ich leite aber auch zur konrollierten, rationalen Textarbeit an, und ich verwende (auch im Oberstufenunterricht) spielerische und kreative Unterrichtsformen, letzteres vor allem auch deshalb, weil diese keineswegs nur dem Unterhaltungsbedürfnis entgegenkommen, sondern weil sie Einsichten in inhaltliche und ästhetische Dimensionen eines Textes ermöglichen, die auf rein kognitive Weise nicht zwangsläufig zustande kommen.[8] Dazu einige Beispiele:

• *Der Einzelne und der Text*

Die „ganz normale" Interpretationsarbeit am Text, zu der ich SchülerInnen veranlasse, wird von manchen Erlebnis-Pädagogen als langweilige, einfallslose, „verkopfte" Unterrichtsmethode ohne sinnliche Erlebnisqualität abgewertet. Dieser Ansicht widerspreche ich. Die stillen, einfachen Unterrichtsphasen ruhigen, konzentrierten Arbeitens, in der sich meine SchülerInnen auf die Textbesprechung vorbereiten, haben eine kontemplative Qualität, deren Seltenheitswert gerade in unserer

Zeit geschätzt werden soll. Eine didaktische Position, die immerzu alle Sinne angesprochen wissen möchte und jedem asketisch-intellektuellen Arbeitsprozeß sofort die wütende Forderung nach Emotionalität und „Ganzheitlichkeit" entgegenknallt, ist ein typisches Produkt jener regressiven, oberflächlichen Erlebnisgesellschaft, die immerzu nach Unterhaltung und Verwöhnung schreit. Lesen hingegen ist vorerst einmal ein stilles, einsames Unternehmen, das gewisse Anforderungen stellt. Wer die nicht auf sich nehmen will, wird nie zum Leser werden, sondern nur zum Surfer durch 40 Fernsehkanäle.

Die individuelle Auseinandersetzung mit Texten berührt einige methodische Fragen, die unter DeutschlehrerInnen gelegentlich auch zu Streitfragen werden:

- *Sollen Texterschließungsfragen vorgegeben werden?* Die einen sehen in Arbeitsfragen eine Hilfestellung, andere ein geistiges Korsett, das eigenständiges Denken behindert. Ich würde die Frage nicht grundsätzlich mit einem Ja oder einem Nein beantworten. Ob ich Fragen vorgebe, hängt von der Eigenart und vom Schwierigkeitsgrad des Textes ab, vom Verständnishorizont meiner SchülerInnen und von der Funktion, die der Text im Unterrichtszusammenhang hat. Grundsätzlich werde ich allerdings im Laufe der Oberstufe mit Texterschließungsfragen immer zurückhaltender, weil ich möchte, daß die MaturantInnen tatsächlich „reif" sind im Umgang mit Texten, d. h. sie sollen im Stande sein, ihre eigenen Fragen an den Text zu stellen.
- *Persönliche Leseeindrücke und/oder falsifizierbare Sätze formulieren?* Über diese Frage werden immer wieder lebhafte Diskussionen geführt. Natürlich können Leserin und Leser als Privatpersonen über einen literarischen Text denken, fühlen und aussagen, was immer er und sie will. Diese Rolle privater LeserInnen gestehe ich SchülerInnen auch zu. Allerdings ist es nicht die einzige Rolle, die sie im Deutschunterricht einnehmen. Bei der ersten Textbegegnung ist es sinnvoll, dem Wildwuchs der Assoziationen freien Lauf zu lassen, ohne sofort mit schulmeisterlicher Besserwisserei alles zurechtzustutzen. Beim subjektiven Geplauder über Literatur kann es allerdings im Deutschunterricht nicht bleiben, unter anderem auch deshalb nicht, weil ja die Interpretationsleistungen von Schülern auch Gegenstand der Leistungsbeurteilung sind. Wäre eine Interpretation etwas völlig Subjektives, könnte man deren inhaltliche Qualität im Grunde nicht beurteilen, was uns bei Schularbeiten vor gewisse Probleme stellen würde.
- *Sollen SchülerInnen Interpretationen schriftlich ausführen?* Ja, so oft wie möglich. Das heißt nicht, daß ich tagaus tagein vollständige Interpretationsaufsätze schreiben lasse, aber schon eine einigermaßen geordnete schriftliche Übersicht über die eigenen Gedanken zum Text zwingt uns zur Präzision des Denkens. Wie sagte Karl Kraus so richtig? „Der Gedanke kommt, weil ich ihm beim Wort nehme." Es wird ohnedies viel zu wenig geschrieben. Die besonders in den sogenannten „Lerngegenständen" (was für ein Begriff!) verbreitete Unart, in Lehrbüchern Sätze und Absätze zu unterstreichen anstatt Erkenntnisse und Informa-

tionen in eine eigene schriftliche Ordnung zu bringen, ist eine der schlimmsten didaktisch-methodischen Fehlentwicklungen im Gymnasialunterricht und trägt maßgeblich zur intellektuellen Austrocknung ganzer Gymnasiastengenerationen bei. Ich ermuntere meine SchülerInnen daher dazu, nicht nur ihre eigenen Gedanken und meine Ergänzungen schriftlich festzuhalten, sondern auch dazu, Schüleraussagen zu dokumentieren, die ihnen interessant erscheinen.

– *Ist der Interpretationsaufsatz die Königsdisziplin der Arbeit mit dem Text?* Der Interpretationsaufsatz ist eine sachliche, gut diskutierbare schriftliche Form der Textanalyse, und folglich gebührt ihm ein wichtiger Stellenwert im Deutschunterricht. Dem Interpretationsaufsatz ähnlich ist die Werkbesprechung. Nicht weniger wichtig als die sachlichen Schreibformen Interpretationsaufsatz und Werkbesprechung sind aber jene kreativen Schreibverfahren, die einen literarischen Text zum Gegenstand haben: Umschreibungen, Perspektivenwechsel, Gegentexte, Schreiben nach Motiven und poetischen Mustern, Parodien, Travestien, Dramatisierungen u.a.m. Sie verlangen in vielen Fällen auch eine genaue Auseinandersetzung mit dem Text, auf den sie sich beziehen, das heißt, sie beruhen auf einer interpretativen Leistung.

• *Literaturerfahrung als Gruppenprozeß*

Im Literaturunterricht genießen die SchülerInnen ein Privileg, das sie in in ihrem Leseleben, sofern sie ein solches einmal führen werden, wahrscheinlich nur mehr als Ausnahme erleben werden: Literaturerfahrung in der Gruppe unter fachkundiger Leitung. Die eigenen Gedanken und Gefühle können vertrauten Menschen mitgeteilt werden. Man erfährt, ob andere dasselbe denken. Und ein (hoffentlich) gut ausgebildeter Leiter wählt sinnvoll den Lesestoff aus, organisiert den Arbeitsprozeß und beseitigt Unklarheiten, sofern dies möglich ist. Die Gruppe ermöglicht auch Formen des gemeinsamen Arbeitens, die der einzelne Leser nicht mehr hat: Rollenspiele, szenische Darstellung, Vorlesen und Vortragen, möglicherweise auch projektorientierte Teamarbeit. Was ich über die kreative Textproduktion bereits gesagt habe, ist auch auf diese Arbeitsformen anwendbar. Sie dienen nicht nur der Unterhaltung, sondern ermöglichen Einsichten, die durch ausschließlich rationales Arbeiten nicht immer in dieser Qualität geleistet werden können. Beispielhaftes dazu:

– *Rollenspiel zu einer Kafka-Parabel:* In einer sechsten Klasse beschäftigen wir uns – ausgehend von der Aufklärungsliteratur – mit Gleichnissen und Parabeln. Der didaktischen Parabel des 18. Jahrhunderts stelle ich eine rätselhafte Parabel Franz Kafkas gegenüber: »Die kaiserliche Botschaft«. Die Schüler sind nach der ersten Lektüre und nach einigen Minuten Nachdenkzeit ziemlich ratlos. Ich inszeniere daher die Parabel. Ich ernenne N. zum Kaiser, U. zum Boten, stelle zehn Schüler rund um den Kaiser als Palast, Residenzstadt usw. auf. Und in der gegenüberliegenden Ecke, am Fensterbrett, sitzt H. als „jämmerlicher Untertan". Ich verwickle H. in ein Gespräch:

Lehrer: Wie geht es dir hier?
H: Nicht so besonders. Ich bin so weit weg von den andern. Und so allein.
L: Warum bist du so weit weg? Bist du weggelaufen?
H: Nein.
L: Doch, natürlich bist du. Herr Kafka sagt mir, du bist vor dem Kaiser *geflüchtet.*
H: Was? *(schaut auf den Text)* Ach ja, stimmt.
L: Warum bist du geflüchtet? *(Pause)* Herr Kafka, du weißt, er ist so ein Geheimniskrämer, er sagte mir in einer etwas mysteriösen Andeutung, du seist vor der kaiserlichen Sonne in den Schatten geflüchtet.
H: Jaja, da war's immer so heiß.
L: Da verbrennt man, wenn man zu nahe kommt. Naja, aber dann bist du ja jetzt in Sicherheit.
H: Das schon.
L: Aber?
H: Ich warte auf eine Botschaft des Kaisers.
L: Hat er die überhaupt abgeschickt?
H: Ja, ein Bote ist schon unterwegs.
L: Ach, komm, das ist doch nur ein Gerücht.
H: Nein, das stimmt, das sagt der Kafka.
L: *Herr* Kafka, bitte! Mir sagt Herr Kafka, das mit der Botschaft ist nur ein Gerücht.
H: Stimmt ja nicht.
L: Mir sagte Herr Kafka wörtlich: *Es heißt*, daß der Kaiser eine Botschaft geschickt hätte!
H: Was? *(schaut auf den Text)* Tatsächlich. Sauerei.
(Usw.)

Am Ende dieses Dialogs steht eine ziemlich genaue werkimmanente Interpretation, der die problematische, widersprüchliche Beziehungsstruktur zwischen Kaiser und Untertan in der „kaiserlichen Botschaft" zu entnehmen ist. Davon ausgehend erschließen wir den Text auch unter biographisch-psychologischen Aspekten.

- *Inszenierung einer Faust-Szene*: Mit zwei Schülern erarbeite ich Teile des Religionsgesprächs zwischen Faust und Margarete vor der Klasse. Für Regieentscheidungen stelle ich an die Zuschauer immer wieder Fragen. So erproben wir gemeinsam Sprechweisen und Haltungen. Wie erklärt Faust Margarete seine religiösen Vorstellungen? Ungeduldig? Väterlich-pädagogisch? Gelangweilt? Wendet er sich Margarete zu? Berührt er sie? Das Nachdenken über die Bühnenrealisierung führt zwangsläufig zur Interpretation der beiden Figuren und ihrer schwierigen Beziehung. Am Ende solch einer Inszenierung fassen die SchülerInnen ihre Erkenntnisse eigenständig im Heft zusammen.
- *„Interpretieren" und Vortragstechnik:* Nicht ohne Grund spricht die Schauspielerin, die sich auf eine Lesung vorbereitet, von der „Interpretation" des Textes. Sinngemäßes Vortragen beruht natürlich auf Textverständnis und Einfühlungsvermögen. Indem ich über Betonungsspitzen, Lesepausen, Lesetempo, Melosbögen und Ausdrucksnuancen nachdenke, interpretiere ich den Text. Mit einer fünften Klasse arbeite ich an Kleists »Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege«.

Die Schülerin scheitert beim Vorlesen schon an der ersten Satzkonstruktion. Warum? Wir analysieren Kleists turbulenten Satzbau und strukturieren ihn für den Vortrag. Der Text enthält weiters zahlreiche direkte Reden und ständige perspektivische Wechsel. Der Vorbereitung auf den Vortrag beruht auf einer Analyse der epischen Gestaltungsmittel. „Interpretation" und „Interpretation" ergänzen einander.

Anmerkungen

1) Im Rahmen dieses Artikels, der vorwiegend Unterrichtspraxis reflektieren will, kann ich die germanistischen Grundlagen meines Literaturunterrichts selbstverständlich nur kurz andeuten. Ich will allerdings auch nicht völlig darauf verzichten, weil ich unterstreichen will, daß für mich Literaturunterricht ohne wissenschaftliche Reflexion der „Sache" ebenso undenkbar ist wie ein Fachunterricht pur ohne pädagogische und didaktisch-methodische Überlegungen. Brauchbare Einführungen in die wissenschaftlichtlichen Grundlagen der Interpretation bieten u. a. folgende Bücher: Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. Ein Arbeitsbuch von Dieter Gutzen u. a. 6., neugefaßte Auflage, Berlin 1989; und: Arbeitstexte für den Unterricht. Methoden der Interpretation. Für die Sekundarstufe hrsg. von Carsten Schlingmann. Stuttgart 1985 (=Reclam UB 9586 [2]).
2) Emil Staiger: Grundbegriffe der Poetik. München 1971 (= dtv WR 4090) (Erstveröffentlichung Zürich 1946); Wolfgang Kayser: Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. Bern 1946.
3) Sigmund Freud: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Hrsg. von Anna Freud. 18 Bde., London und Frankfurt/M. 1940ff., Bd. II.
4) Vgl. dazu Peter von Matt: Literaturwissenschaft und Psychoanalyse. Eine Einführung, Freiburg 1972 (= rombach hochschulpaperback band 44) und: Fritz Erik Hoevels: Psychoanalyse und Literaturwissenschaft. Grundlagen und Beispiele. Freiburg: Ahriman-Verlag 1996.
5) Kurt R. Eissler: Goethe. Eine psychoanalytische Studie 1775–1786. 2 Bde., München 1987 (= dtv 4457).
6) Überzeugende Lösungen für das Problem der Vermittlung zwischen Geschichte und Literatur bieten Weiss/Hanisch anhand von Beispielen in: Texte und Kontexte österreichischer Literatur und Geschichte im 20. Jahrhundert. Hrsg. von Walter Weiss und Ernst Hanisch. Salzburg: Residenz 1990.
7) Hans Norbert Fügen: Die Hauptrichtungen der Literatursoziologie und ihre Methoden. 1. Aufl., Bonn 1964.
8) In meinen Ansichten über die Vereinbarkeit von subjektiver Spontaneität und reflektiertem, intersubjektivem Interpretieren bestätigt mich unter anderem folgendes Buch: Christine Mann u. a.: Selbsterfahrung durch Kunst. Methodik für kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik. Weinheim und Basel: Beltz 1995. Darin heißt es: „Erst wenn (...) das spontane Erleben mit der Reflexion verbunden wird, entsteht eine ganzheitliche Erfahrung, die nicht Gefahr läuft, als Romantisierung und Irrationalisierung wieder verworfen zu werden, sondern die weiterwirken und auch dem Alltag mit seiner kritischen Rationalität standhalten kann." (S. 85)

✍ *Christian Schacherreiter, AHS-Lehrer und Leiter der Arbeitsgemeinschaft der GermanistInnen (AHS) am Pädagogischen Institut Oberösterreich, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz*

Werner Wintersteiner

„Der Text ist wie ein Stacheltier ...“

SchülerInnen interpretieren Franz Kafkas »Zerstreutes Hinausschaun«

Die ide-Redaktion hat verschiedene LehrerInnen gebeten, ihren SchülerInnen den folgenden Kafka-Text vorzulegen und sie, ohne besonderen Einfluß auf die Deutung zu nehmen, diese wenigen Zeilen „interpretieren“ zu lassen. Leitlinie dafür war die provokante Frage: „Diesen Text hat der Dichter Franz Kafka geschrieben. Hätte er es lieber bleiben lassen sollen?“ Das Echo war sehr lebhaft. Wir bekamen genau 100 schriftliche Interpretationen sowie eine Reihe von Stundenprotokollen, wofür wir uns hiemit herzlich bedanken.

FRANZ KAFKA: *Zerstreutes Hinausschaun*

Was werden wir in diesen Frühlingstagen tun, die jetzt rasch kommen? Heute früh war der Himmel grau, geht man aber jetzt zum Fenster, so ist man überrascht und lehnt die Wange an die Klinke des Fensters.
Unten sieht man das Licht der freilich schon sinkenden Sonne auf dem Gesicht des kindlichen Mädchens, das so geht und sich umschaut, und zugleich sieht man den Schatten des Mannes, der hinter ihm rascher kommt.
Dann ist der Mann schon vorübergegangen und das Gesicht des Kindes ist ganz hell.
(Aus: Die Erzählungen, Frankfurt/M.: Fischer 1961)

Ich habe hier die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeiten zusammengestellt und nach einigen Gesichtspunkten geordnet. Es handelt sich um keine Interpretation der Interpretationen und um keine wissenschaftliche Auswertung. Doch zeigt sich eine interessante Vielfalt von Leseweisen, aus denen sich einige didaktische Schlußfolgerungen ziehen lassen. Da Kafkas Text sich einem leichten Zugang verschließt, wird er zum Paradefall für die Interpretation, zwingt er, das methodische Inventar, das sich die SchülerInnen angeeignet haben, zu aktivieren.

Wir finden eine Bandbreite zwischen der Darstellung der eigenen Leseeindrücke, wo die Jugendlichen durch die Lektüre in sich selbst etwas entdecken, und Interpretationen, wo sie im Text eine Botschaft finden oder vermuten. Die Unterschiede im Umgang mit Kafkas Text sind nicht nur subjektiver Natur, sondern ebenso altersmäßig bedingt und wohl auch auf den Stil des Lehrers, der Lehrerin zurückzuführen, von denen die SchülerInnen ja ihr Handwerkszeug im Interpretieren haben, auch wenn im konkreten Fall keine direkte Einflußnahme erfolgte.

1. „Gedankenfenster"

Allgemein könnte man sagen, daß die jüngeren SchülerInnen, die noch nicht so viel Erfahrungen im „professionellen" Umgang mit Texten haben, ihre Eindrücke viel offener und klarer schildern als die älteren, die bereits ihr ausgefeiltes Repertoire an Interpretationsstrategien anwenden wollen. Die SchülerInnen der Unterstufe gehen erfrischend ungeniert mit dem Text um, gestehen Probleme mit seiner Deutung ein, statt sie in Metaphorik aufzulösen. Die Jüngeren beobachten oft genauer, bleiben deutlicher am Text, stoßen sich mehr an Widersprüche und „lösen" sie nicht so schnell auf. Ihnen geht es (noch) nicht darum, ihre Souveränität im Umgang mit Texten durch glatte Interpretationen zu beweisen, sondern sie artikulieren noch ihre Schwierigkeiten. Dadurch hat man oft den Eindruck, daß sie dem Text besser gerecht werden als diejenigen, die mit ihrer symbolischen Transformationsgrammatik schnell Eindeutigkeiten schaffen, die Kafkas Skizze nicht unbedingt entsprechen.

Manche Jugendliche beschreiben ganz einfach, wie es ihnen beim Lesen geht und erfinden dabei neue, sehr treffende Metaphern:

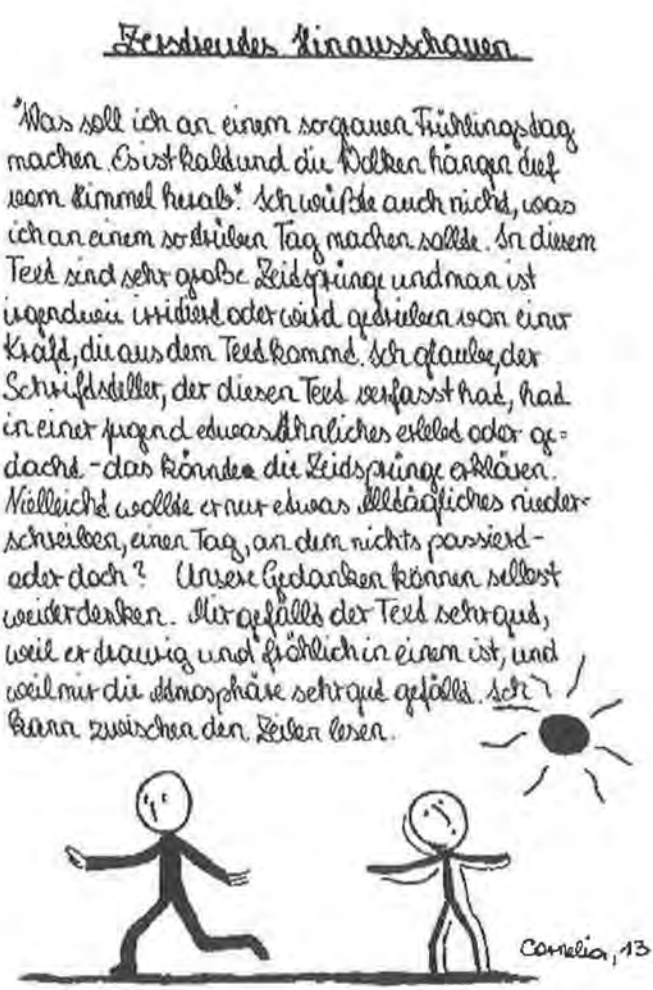
> Jemand schaut zum Fenster hinaus oder auch nicht. Ist es ein Gedankenfenster? Wahrscheinlich weiß das nur der Dichter.

Die 13jährige Sabine (4. Klasse Hauptschule, 2. Leistungsgruppe) hat nicht nur ihre Schwierigkeiten mit dem Text in einem sehr schönen Bild festgehalten, sie beschreibt (im 2. Absatz) auch ziemlich präzise ihre Lese-Weise, die Art, wie sie sich den Text zu eigen macht.

> Wenn ich diesen Text durchlese, kommt es mir vor, als wäre das ein Irrgarten, aus dem man nicht so schnell wieder herausfindet. Ich glaube, man kann diesen Text nicht festhalten; immer, wenn ich denke, das ist so – ist es wieder nicht so und etwas anderes kommt mir in meine Gedanken. Der Text ist wie ein Stacheltier, das ich nicht fassen kann.
>
> Als ich aber den Absatz über das Kind gelesen habe, der mir besonders gefällt, glaubte ich, da bin ich selbst beschrieben. Ich fühle mit dem Mädchen mit, es ist ein verspieltes, kleines, normales Mädchen. Aber als der Mann, der Schatten, kommt, wird ihm (dem Mädchen) alles Verspielte, Kindliche förmlich weggerissen und es wird ein erwachsenes Mädchen, das „Schattengedanken" kennengelernt hat, das seine Kindlichkeit verloren hat. Wie wird es weitergehen?

Bei Sabine ist also der Prozeß des Lesens und „Hineininterpretierens" offengelegt, während die älteren SchülerInnen diese Phase zudecken und nur die Ergebnisse ihrer Interpretation als die vermutliche Aussage des Autors präsentieren. Auf dieser Altersstufe finden wir eher Vergleiche als Metaphern: „Der Text ist wie ein Stacheltier" (Sabine), „... der Schatten, der immer rascher kommt, ist wie Zeit, die immer näher und schneller kommt" (Heidi) usw.

An einem weiteren Beispiel, dem der ebenfalls 13jährigen Bettina, sieht man gut, wie die metaphorische Deutung unmittelbar aus der Anschauung erwächst, aus der genauen Beobachtung dessen, was im Text beschrieben ist. Der reale Schatten wird langsam zu einem metaphorischen Dunkel, aber ohne seine sinnlich-konkrete Qualität ganz zu verlieren. Hier ist noch kein eingeschliffener Umdeutungsmechanismus „Schatten = böse", „Kind, weiblich = gut, Hoffnung ...", „Mann = Gewalt, Böse" usw. zu finden, hier entsteht die Deutung aus der Textbeobachtung selbst. Dabei ist eine „falsche" Wahrnehmung charakteristisch: Der Satz „Und zugleich sieht man den Schatten des Mannes, der hinter ihm rascher kommt." wurde immer als „Schatten, der auf das Mädchen fällt" gelesen, ohne daß dies im Text eindeutig festgelegt wäre.



Zerstreutes Hinausschauen

"Was soll ich an einem sorgenen Frühlingstag machen. Es ist kalt und die Wolken hängen tief vom Himmel herab." Ich wußte auch nicht, was ich an einem so triben Tag machen sollte. In diesem Text sind sehr große Zeitsprünge und man ist irgendwie irritiert oder wird gestreichelt von einer Kraft, die aus dem Text kommt. Ich glaube, der Schriftsteller, der diesen Text verfasst hat, hat in einer jugend etwas ähnliches erlebt oder gedacht - das könnte die Zeitsprünge erklären. Vielleicht wollte er nur etwas alltägliches niederschreiben, einen Tag, an dem nichts passiert - oder doch? Unsere Gedanken können selbst weiterdenken. Mir gefällt der Text sehr gut, weil er drauig und fröhlich in einem ist, und weil mir die Atmosphäre sehr gut gefällt. Ich kann zwischen den Zeilen lesen.

Cornelia, 13

In diesem Text kommt gut heraus, dass das Mädchen vor der Begegnung mit dem Schatten eine traurige Miene macht, und nachdem der Schatten bei ihr vorbeigeschlichen und plötzlich weg ist, macht sie ein erfreutes Gesicht. Das muß heißen, dass der Schatten in diesen Zeilen eine wichtige Bedeutung (Erinnerung) haben muß! Ein Schatten taucht auf, verdeckt die von der Sonne erleuchtete Gestalt eines kindlichen Mädchens und ist wieder verschwunden. Nun ist das Gesicht des Kindes – nicht des kindlichen Mädchens – ganz hell. Irgendwie muß der Schatten eine wichtige Bedeutung haben. Ich bin mir nur nicht sicher, ob er dunkel und böse ist oder die Realität bringt zu einem kindlichen, verträumten Kind. Manchmal fürchte ich mich vor dem Schatten beim Lesen, manchmal aber ist der Schatten wieder beruhigend, vor allem, wenn ich – wie jetzt – mit einem Problem fertigwerden muss, denn *er* geht ja weg, und der Glanz bleibt.

Auf den Schatten konzentriert sich auch Manuela, 14, und sie scheut sich nicht, mit ihren eigenen Erfahrungen dem Autor zu widersprechen:

Mich beunruhigt der Text, weil ich es selbst erlebt habe, dass das Gesicht des Kindes hell ist, ich suche immer nach einem kleinen Rest von Schatten. Warum macht das der Dichter? Das stimmt doch nicht! Es bleibt ein Schattenrest! Wie bei mir!

Christopher hat seine Leseeindrücke durch eine Art Collage aus Textelementen und eigenen Gedanken sehr authentisch wiedergegeben:

In der Früh ist es grau, am Abend hell – und zu Mittag? Bedrückt über etwas lehnt die Wange an der Fensterklinke, dann ist da ein Mädchen, das sich umschaut, das Mädchen geht im Hellen – zuerst sind alle Gedanken beim Mädchen. Plötzlich taucht ein Schatten auf – alle Gedanken zieht dieser Schatten mit sich und bringt Unruhe in den Sonnenuntergang – einfach so, ohne dass ich weiß, was der Schatten bringt, nimmt oder wohin er geht. Meine Gedanken sind jetzt durcheinander, weil sie keinen Anhaltspunkt haben.

Ein Gespräch über Kafkas Text

(Tonbandprotokoll vom 07.10.1996)
4. Klasse Hauptschule, 2. Leistungsgruppe

* Text wird allein gelesen
* von mehreren Schülern vorgelesen – die Vortragsweise variiert.

Christopher:	Der Text hat dunkle und helle Seiten.
Markus:	Grauer Himmel – Sonne.
	Der graue Himmel überrascht mich nicht, die Sonne schon.
Stefanie:	Glanz, Kind – Schatten.
Sascha:	Die Person am Fenster sieht alles von innen heraus, aus dem Fenster und aus den Gedanken.
Conny:	Der Mann ist der Mond –
Sascha:	Warum der Mond?
Conny:	Nein, er ist eine Wolke, ein Wolkenschatten, der Mond leuchtet ja!
Heidi:	Erdschatten auf dem Mond, die Sonne scheint immer.
	Der Mann ist die Erde, wenn ...
	Das Kind der Mond. Ein Mondkind ...

Sascha: Ein Märchen vom Mondkind!
Manuela: Die Zeit geht langsam, die Sonne ist schneller.
Heidi: Mich stört sowieso die sinkende Sonne, das geht zu schnell, mein Schauen kommt nicht nach.
Carina: Der Tagesablauf stimmt nicht, Mittag fehlt.
Alexandra: Es ist in der Früh, dann sinkt die Sonne. Außerdem kommen die Frühlingstage langsam. Ich spür sie immer langsam.
Sascha: Die rennen nicht!
Heidi: Doch, wenn die Sonne scheint, rinnt alles weg. Schnell ...
Stefanie: Die Sonne sinkt „freilich" – blödes Wort – freilich, freilich ...
Jürgen: Freilich, freilich ... bist du die Stefi!
Stefanie: Ich bin nicht „freilich" die Stefanie, ich bin sie, verstehst du?!
Die Sonne sinkt, spiegelt sich im Gesicht, dann Schatten und dann kommt der Glanz vom Gesicht.
Jürgen: Das Kind muß sich aber umdrehen, denn wenn der Mann „von hinten rascher kommt", dann ist die Sonne hinten, damit der Schatten es verdecken kann – also muß es sich umdrehen, wenn es geht.
Stefanie: Warum dreht es sich um?
Werner: Außerdem „rascher kommt", das klingt blöd!
Rasch näher kommt – würd' ich schreiben.
Heidi: Der Dichter will damit was sagen – „rascher" – oben steht „rasch", „rascher" – unten ist die Steigerung.
Stefanie: Rascher als was?
Alexandra: Wo ist dann die 3. Steigerung?
Am raschesten?
Jürgen: Nirgends, die Geschichte steht dann.
Bettina: Warum?
Jürgen: Zum Schluß, zum Schluß steht sie.
Manuel: Aber meine Gedanken zischen in die 3. Stufe.
Heidi: Siehst, das braucht dann der Dichter nicht zu schreiben, das passiert bei dir drinnen weiter.
Werner: Das wirkt auf mich alles wie ein Zeitraffer, die Wange am Fenster ist ein Traum.
Stefanie: Im Traum stimmt die Zeit auch nie!
Sabine: Vorstellungen, Angst – ich träum' auch so. Ich renne, dabei steh' ich.
Manuel: Aber der Schatten geht vorbei – das heißt alles steht, nur der Schatten bewegt sich, der Mann.
Eva: Alles ist wie ein Bild und da fährt der Schatten drüber.
Manuel: Die Geschichte hat 2 Geschwindigkeiten, drum kann ich mich nicht drinnen festhalten.
Manuela: Lest einmal – zuerst steht da „kindliches Mädchen", dann ist's ein Kind.
Bettina: Ein Kind ist jünger!
Manuela: Das sind die 2 Geschwindigkeiten, die laufen verkehrt oder heben sich auf wie bei den Wasserringen beim Stein.
Jürgen: Unser Physiker spricht!
Stefanie: Kindlich heißt, dass man sich alles leichter vorstellt. Lebensenergie, Freude, einfach *so* schauen ...
Corina: Der Schatten nimmt dem Mädchen das Kindliche.
Christopher: Der Schatten ist dunkel und kühl.

Corina:	Negativ, böse ...
Manuel:	Ein schlechtes Erlebnis.
Werner:	Der „böse" Mann, er ist vielleicht eine Bereicherung für das Kind.
Heidi:	Es fehlt die Kindlichkeit.
Werner:	Der Schatten ist Erfahrung.
Jürgen:	Schatten, Tod, die Zeit ist abgelaufen.
Manuel:	... hebt sich anauf!
Jürgen:	Abgelaufen!
Heidi:	Tod ? Unklare Augen sind das, als Erwachsener sieht man andere Dinge.
Bettina:	Tod – schon möglich, wieso aber hell? Ist das Kind erlöst? Ein Engel?
	– *Lachen* –
Stefanie:	Es wird gescheiter. Außerdem sagt doch, was ihr denkt! Es kann auch Vergewaltigung sein, das Böse im Sex.
Alexandra:	Der Text fängt ganz normal an.
Markus:	Ein normaler Tag!
Corina:	Vielleicht passiert auch gar nichts und Kafka will uns pflanzen.
Sascha:	Vielleicht sind's unsere Gedanken, die da was hineindenken, wo gar nichts ist.
Eva:	Wenn da nicht wär', würd' mich der Text nicht so aufregen, ich mein, meine Gedanken so fortziehen.
Michael:	Da sieht man, was ein guter Text macht, der zieht mich irgendwo hin, hinein.
Manuel:	Ich kann den Text nicht angreifen.
Jürgen:	Wieso angreifen?
Stefanie:	Er meint, der hört nicht auf, oder du hast ihn und hast ihn nicht. Immer irgendwie weg.
Manuel:	Unruhig.
Bettina:	Ein ruhiger Tag, dann wie ein Blitz ist da was.
Heidi:	Was?
Corina:	Das weiß man eben nicht, eben das, was wir denken.
Christopher:	Umdrehen, ich muß mich umdrehen und schauen, was hinter mir ist.
Michael:	Das Vergessen wir immer.
Alexandra:	Was?
Michael:	Das hinter uns, die Erinnerungen, die Erlebnisse, das Früher eben.
Stefanie:	Der Text ist wichtig!

Ein weiterer Unterstufen-Schüler hat einen Gegentext geschrieben, der konsequent nur aus Fragen besteht:

> Ich finde es seltsam, daß der Himmel grau ist und trotzdem die Sonne scheint, warum ist man überrascht, wenn man aus dem Fenster schaut? Wie sieht man einen Schatten auf dem Kopf des Mädchens, wenn der Mann von hinten kommt, warum geht der Mann so schnell, warum schaut sich das Kind um? Woher weiß man, daß die Frühlingstage jetzt rasch kommen werden? Warum lehnt man, wenn man überrascht ist, die Wange an die Fensterklinke? Warum diese Überschrift?

2. Der Text als Vexierbild

Viele Jugendliche ab etwa 14 Jahren betrachten Kafkas Skizze als Vexierbild. Sie erwarten eine Botschaft hinter dem Text und finden ihn gut, wenn sie diese zu finden glauben.

> Es ist zwar ein kurzer Text, doch umso mehr kann man hinter den Zeilen lesen. (Heidi, 13)

Sie kritisieren den Text als schwierig und irritierend, wenn sie keinen „Sinn" hinter den Worten finden können. Der einleitende Standardsatz ihrer Kommentare lautet etwa so:

> Beim ersten Durchlesen der Kurzgeschichte habe ich mich überhaupt nicht ausgekannt. [...] Erst nach mehrmaligem Durchlesen habe ich so nach und nach verstanden, was der Autor möglicherweise aussagen wollte. (Elisabeth)

Seltener wird dieses Nicht-Auskennen genauer gefaßt, wie in dieser präzisen Arbeit:

> Mein erster Eindruck war, daß Kafka einen völlig unzusammenhängenden, sinnlosen Text geschrieben hat. Er schildert die Eindrücke, die eine am Fenster stehende Person hat, jedoch ohne Gefühlsregungen oder Gedanken dieser Person zu verraten. Kafka schreibt schlicht und einfach das Gesehene, die nackten Tatsachen nieder. Durch diesen berichtenden, trockenen Stil erscheint es fast unmöglich, irgendeinen tieferen Sinn in diesem Text zu erkennen. (Katrin, 16)
>
> ... ist auf den ersten Blick nur eine Art Momentaufnahme einer alltäglichen Situation. Es kommen keine Gefühle oder Empfindungen der Erzählerfigur zum Ausdruck, und der Text erscheint aus dieser emotionalen Nüchternheit heraus ziemlich oberflächlich und gehaltlos. (Sonja)

3. Gewaltphantasien

Wenn auch die SchülerInnen betonen, daß es schwer ist, eine eindeutige Aussage des Textes zu formulieren, so können doch die meisten eine Grundstimmung und Grundtendenz erkennen. Die Vorstellung von Gewalt und Verfolgung ist dabei die häufigste Assoziation, die der Text weckt. Sie stützt sich auf einen Lese-Mechanismus, der uns allen vertraut ist. Die von Kafka beobachteten Licht- und Schatteneffekte werden als Ausdruck innerer Stimmungslagen der Personen gedeutet. „Schatten des Mannes" wird gelesen als „Das Mädchen hat Angst". In der Folge wird der Text als Darstellung männlicher Gewalt gegenüber Frauen und Mädchen verstanden. Diese Version wird vor allem, aber nicht ausschließlich von Mädchen vertreten.

Dabei wird das „gute" Ende des Textes (der Mann geht vorüber, das Gesicht des Mädchens ist ganz hell) in die Deutung einbezogen, die Geschichte gilt als eine nur „scheinbar bedrohliche Situation".

> Die Geschichte zeigt, wieviel Angst man jemandem bereiten kann, auch wenn man nur vorbeigehen will. Ein Mann, der es gerade eilig hat und zufällig ein junges Mädchen überholen muß, kann ihr die schlimmsten Sekunden bereiten ohne es zu wissen.

In einem anderen Beispiel werden die eigenen Einsichten als Intention Kafkas dargestellt:

> Kafka zeigt, daß wir aufgrund unserer Umwelt und aus Erfahrung sofort an Gewalt denken, obwohl es sich nur um eine ganz normale Alltagssituation handelt. (Jakob)

Ausgehend von dieser Interpretation hat eine Klasse hat die Situation nachgestellt und eine Verfolgungsszene samt Beobachter gespielt. Durch die Schwierigkeiten, die Szene mit Rollentausch – der Mann als Verfolgter, die Frau als Verfolgerin – zu spielen, ist den SchülerInnen der sexistische Charakter von Alltagsgewalt bewußt geworden. Kafkas Text wurde hier zum Ausgangspunkt für ein kleines Unterrichtsexperiment.

4. Allegorische Deutungen

Die beliebteste Form der Sinnfindung in der Oberstufe ist eine symbolische Deutung. Die Person des Betrachters spielt meist keine Rolle, die beiden Figuren Mann/Mädchen haben eine allegorische Bedeutung und verkörpern ein Gegensatzpaar wie Gut und Böse, aber auch Frühling und Winter, Lebenskraft und Tod ...

Am ausgefeiltesten verwirklicht ist der interpretatorische Dreischritt im Sinn einer Textexegese bei einer 16jährigen Schülerin (Katrin): 1. Schritt: Symbolische Deutung des Textes, 2. Schritt: Botschaft des Dichters, 3. Schritt: Appell an die Leser. Das liest sich dann beinahe wie eine Predigt:

> Könnte dieser so oberflächliche Text aber nicht auch ein Appell an uns sein, nicht oberflächlich und nur auf sich selbst bedacht durchs Leben zu gehen? Die Person, die aus dem Fenster sieht, das sind wir. Unser Leben ist ständig in Bewegung. Morgens stehen wir auf, hasten zur Arbeit, erledigen möglichst rasch unsere Aufgaben und fallen abends todmüde ins Bett. Wir sind so sehr mit uns selbst beschäftigt, daß Gedanken über andere keinen Platz mehr haben. Wir nehmen sie zwar wahr, registrieren sie und ihre Probleme, aber sie sind uns egal. Mit Tausenden von anderen Menschen schwimmen wir an der Oberfläche einer Gesellschaft, aber wir kennen weder die neben uns, noch wissen wir, wie es denen unter uns geht. Vielleicht haben wir abends noch Zeit, aus dem Fenster zu sehen. Dann beobachten wir das Spiel zwischen Licht und Schatten und die beiden Menschen, ein Mädchen und einen Mann, die aneinander vorübergehen. Aber wohin diese zwei gehen, woher sie kommen, was sie tun oder was sie beschäftigt, interessiert uns einen Dreck.
> „Was werden wir in diesen Frühlingstagen tun, die jetzt rasch kommen?" Der Frühling steht ja für Erwachen. Vielleicht sollten wir endlich aus unserem Egoismus und der Sterilität, mit der wir durchs Leben gehen, erwachen und unsere Umwelt wieder bewußt wahrnehmen, unseren Mitmenschen zuhören, über sie nachdenken und ihnen helfen.

Das Kafka-Vorwissen lenkt ebenfalls die Deutung in klare Bahnen, so oder so:

> Natürlich spielt auch der Name „Franz Kafka" eine große Rolle. Denn wenn jetzt irgendein „normaler Bürger" solch einen Text schreiben würde, würde man ihn für verrückt erklären und ihn niemals veröffentlichen. Doch bei Kafka ist es klar, daß er „gute" Texte schreibt und daß diese Texte auch gelesen werden. (Elisabeth)

> Meine ältere Schwester (16) hatte eine Schularbeit über Franz Kafka. Sie hatte mir kurze Abschnitte vorgelesen. Als ich dann den Namen F. K. gelesen habe, dachte ich schon, daß ich das nicht verstehen würde.

5. Textbeschreibung

Hinter all diesen Interpretationen steckt der verständliche Wunsch, den Text zu vereindeutigen und zu „vereinnahmen". Es gibt jedoch auch andere, die das Interpretationsproblem selbst reflektieren. Am spannendsten finde ich die Arbeiten, die sich auf Kafkas Schreibweise konzentrieren, die also nicht der Frage nachgehen „Was wollte der Dichter sagen", sondern „Wie sagt der Dichter das, was er sagt". Zum Beispiel:

> Kafka schafft es, das gewöhnliche Alltagsleben unnatürlich bedrohlich erscheinen zu lassen. So wird aus einer Situation, die jeden Tag hundertmal geschieht, plötzlich eine eigenständige Geschichte. Alles, was zuerst schönt erscheint, bleibt nicht ohne bitteren Nachgeschmack stehn, auch wenn es dann wieder in der alltäglichen Szene endet. (Julia)

> Der Dichter spielt mit dem Leser, indem er diese Situation so aufbereitet, daß man glaubt, sie würde jeden Moment eskalieren, doch dann bricht er abrupt ab und nichts dergleichen geschieht. Der Mann geht ohne Reaktion am Mädchen vorbei. Kafka zeigt, daß wir aufgrund unserer Umwelt und aus Erfahrung sofort an Gewalt denken, obwohl es sich nur um eine ganz normale Alltagssituation handelt. (...) kann ich behaupten, daß so ein Text eigentlich mehr aussagen kann als so mancher ordinärer Text, bei dem die Aussage offensichtlich ist. (Jakob)

Natürlich ist auch dies bereits mehr als eine Beschreibung, denn die Interpretation, daß hier eine absichtsvolle Durchkreuzung der Erwartungshaltung der Leser vorliegt, schiebt sich über die Beobachtung der eigenen Leseerwartung. Der Schüler macht aus seiner eigenen Beobachtung eine bewußte Strategie des Autors, als ob es eindeutig Kafkas Intention wäre, uns unsere Verhaltensweisen bewußt zu machen.

6. Verweigerung der Sinnfindung

Es gibt auch Einwände gegen die Vielzahl der symbolischen Deutungen, die umso fragwürdiger werden, je erfolgreicher sie sind.

Man könnte sicherlich noch viel mehr „heruminterpretieren" (...), doch ich ich kann mir gut vorstellen, daß Franz Kafka diesen Text eventuell aus Zeitvertreib geschrieben hat (vielleicht selber am Fenster lehnend und zerstreut hinausschauend), und gar nichts Tiefsinniges damit ausdrücken will. So gesehen würde eine großartige, breite Interpretation dem Text gar nicht gerecht werden. (Sonja)

Sinn ist objektiv nicht nachweisbar. (Florian)

Eine Reihe von SchülerInnen empfinden den Text als ausschließlich banal und artikulieren dieses Ärgernis. Der Text wird als „überflüssig" bezeichnet. So spottet ein 16jähriger Schüler (Schülerin?) aus Klagenfurt:

Man könnte zum Beispiel auch über den Gang zur Toilette tausende Seiten schreiben. Es hat auch eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Text von Franz Kafka. Vorher ist der Gesichtsausdruck eher „bedrückend", und nachher ist er wieder erleichtert. Über dieses Thema zu schreiben ist auf jeden Fall kein Problem. Aber wozu sich die Mühe machen? Warum schreibt ein so bekannter Dichter wie Franz Kafka so einen unsinnigen Text. Wem soll dieser Text helfen oder nützen?

Im Endeffekt stellt sich bei solch einem Text die Frage, ob es einen Sinn macht, ihn zu interpretieren. (Florian)

7. Kreative „Antworten" auf Kafka

Einige SchülerInnen haben mit Gegentexten, Paraphrasen, Fortsetzungen usw. auf Kafka geantwortet. Ihre Deutungen fließen natürlich in die eigenen Texte ein. Einige, denen der Text zu wenig „action" enthält, schlagen eine Konfrontation zwischen dem Mann und dem Mädchen vor. Hier ein Beispiel, das aus dem Text beinahe eine Fabel macht und dabei das Deutungsmuster Gewalt-Opfer verwendet:

Die Wasserstelle

Nach einem heißen Sommertag
kommt ein Reh zu einer Wasserstelle
und saugt das Wasser in sich hinein.
Plötzlich nimmt es den Geruch
eines Wolfes wahr.
Der Durst ist größer als die Angst,
aber es säuft schneller.
Hat der Wolf auch Durst
oder ist er hungrig?
Der Wolf trinkt auch das Wasser,
das Reh wird ruhiger,
stillt seinen Durst
und rennt weg.

(Marius)

„Hätte er es lieber bleiben lassen sollen?"

Aufschlußreich ist auch, wie die Jugendlichen auf unsere provokante Frage reagiert haben. Die jüngeren SchülerInnen gehen meist nicht direkt auf die Frage ein, sondern betrachten sie bloß als Aufforderung, sich mit dem Text auseinanderzusetzen bzw. sie deuten sie um in: Ergibt der Text einen Sinn?

> Ergibt dieser Text einen Sinn? Ich glaube kaum. (...) Am Fenster stehen, rausschauen. Manchmal Realität, manchmal Träumerei. Warum schreibt man sowas auf?

Andere fassen sie als Anlaß auf, über die Bedeutung des Textes für sich selber nachzudenken:

> Wir brauchen manchmal Denkanstöße, um in unserem stressigen Alltag nicht alles für selbstverständlich zu halten, um nicht immer die Augen zuzumachen, wenn wir unangenehme Dinge vor uns sehen. So undurchsichtig Kafkas Text auch erscheint, so anregend ist er auch. (Gerlinde)

> Man versteht den Text zwar nicht, aber es wird einem klar, was in der Welt alles geschieht. Den Vorgang des Lebens, geboren werden und sterben. GUT und BÖSE. Mich persönlich erinnert der Text an Gegensätze: Schatten des Mannes – BÖSE, kindliches Mädchen GUT ...

Auffällig ist bei diesen Antworten die Dichotomie „auf den ersten Blick – bei genauerem Nachdenken oder Lesen". Schon der Effekt des genaueren Nachdenkens gilt als positiv. Unklar bleibt mir, ob diese Haltung tatsächliche Einsicht ausdrückt oder ein Sich-Einlassen auf den Interpretationswunsch des Lehrers/der Lehrerin ist, vielleicht auch Respekt vor dem Namen Kafka.

Sehr häufig ernten wir auch Kritik wegen unserer Fragestellung, die im Namen der künstlerischen Freiheit vorgebracht wird:

> ... daß die Fragestellung äußerst grotesk erscheint ... (Tina)

> Die Frage, ob jener Text überflüssig ist oder nicht, ist für mich völlig absurd. Denn ich glaube, jeder Mensch hat die Freiheit, seine Gedanken und Gefühle oder Beobachtungen aufzuschreiben, auch wenn nur er selber seine Worte versteht und diese für jeden anderen keinen Sinn ergeben. Ausserdem gibt es kein Gesetz, das besagt, dass ein Text für jeden verständlich sein muss. (Monika)

> Mein Gott! Laßt doch die Menschen denken und schreiben, was *sie* wollen! (Gabi)

> ... die provozierende Frage ... Ich fände es anmaßend, zu bestimmen, was als sinnvoll gilt und was nicht. Hätte er es bleiben lassen sollen? Natürlich nicht. Das ist eine Frage, die sich bezüglich der Kunst, hier der Literatur, nicht stellt. (Doris)

Einige äußern auch Zustimmung zu unserer Suggestivfrage:

Um ehrlich zu sein, hätte Kafka es wirklich bleiben lassen sollen, diesen Text zu verfassen. Er verwirrt damit Schüler und Lehrer gleichermaßen, und außer Spekulationen sind fast keine genauen Angaben über den Text zu machen. (Andreas)

Literaturdidaktische Schlußfolgerungen

„Was will uns der Dichter damit sagen" – diese alte Formel ist sicher noch immer die gängigste Weise des Herangehens bei allen mir zur Verfügung stehenden Arbeiten. Immer noch sieht man den Schriftsteller als Verpackungskünstler, dessen chiffrierte Botschaft vom Leser ausgepackt werden muß. Doch ein Text wie dieser stellt dieses einfache Muster infrage. Eine Botschaft des Autors ist nicht auszumachen. Jede schnelle Vereindeutigung dieses so klaren wir rätselhaften Textes kommt einem Gewaltakt gleich. Die Aufmerksamkeit müßte sich daher vom Autor auf den Text selbst verlagern und die Wechselbeziehung zwischen dem Text und Leser beleuchten – auf das „Aus-dem-Text-herauslesen" und das „In-den-Text-hineinlesen". Gerade bei Kafka scheint eine Leseweise, die sich auf die Beobachtungen der Gefühle und Ideen konzentriert, die der Text beim Lesen hervorgerufen hat, didaktisch besonders ergiebig zu sein. Das Erkennen von Lese-Automatismen, wie sie teilweise in den Schülerarbeiten thematisiert werden, die Einsicht in die Verfahrensweisen, die wir nur halb bewußt beim Lesen anwenden, ist sicher eine wichtige Erfahrung. Damit wird der Schulklassiker Kafka zu einem idealen Anlaß, nicht nur über den Text, sondern auch über den Umgang mit Texten nachzudenken. Unbestritten bleibt aber das Ärgernis eines Textes, das sich jegliches Vereinnahmung entzieht, doch nicht weil die Sätze, aus denen er besteht, unklar oder unpräzise wären. Gerade diese Mischung aus klaren Teilen und einem dunklen Ganzen ist es, was uns bei diesem Dichter beunruhigt und zu immer neuen Sinnfindungen anregt. Oder, um es mit den Worten Kafkas selbst zu sagen: *Die Schrift ist unveränderlich und die Meinungen sind oft nur ein Ausdruck der Verzweiflung darüber.*

Im Namen der »ide«-Redaktion bedanke ich mich sehr herzlich bei Eva Holzmann (Wien X) Nina Russ (Wien VI, Rahlgasse), Christl Wildner (Wien), Franz Rührnößl (BG/BRG Freistadt), Margit Macho (BG II, Klagenfurt), Sonja Vucsina (Hauptschule Admont), Erich Perschon (BG Mödling) sowie allen beteiligten Schülerinnen und Schülern!

Ernst Seibert

Interpretation von Kinderliteratur

Marlen Haushofer – die Rekonstruktion einer kindlichen Ontologie

1. Gegen den Reduktionismus in der Haushofer-Interpretation

Als „ummauerte Welt" bezeichnet George Eliot (Pseudonym für Mary Anne Evans, 1819–1880) ihre Jugend (Kohlhagen 1993, S. 81); in ihrem Roman »The Mill on the Floss« (1860, dt. »Die Mühle am Floß«, 1861, 1967) schildert sie ein ungestümes kleines Mädchen, das immer wieder in seine Schranken gewiesen wird: Maggie (Gretchen) Tulliver hat auffallende Ähnlichkeiten mit manchen Kinderfiguren in den Werken der Marlen Haushofer und könnte als Folie zu einigen ihrer Romane wie »Eine Handvoll Leben« (1955), »Die Wand« (1963), »Brav sein ist schwer« (1965) und »Himmel, der nirgendwo endet« (1966) gelesen werden. Hier wie dort der gleiche Motivkomplex: eine fiktive Landschaft (bei G. Eliot ein Fluß in Mittelengland), das Schicksal von Kindern im Mittelpunkt des Erzählens, der Besuch bei einer Kusine, eine Hochwasserkatastrophe, die Schilderung von Jugendjahren und ein ungewöhnliches Einfühlungsvermögen in die kindliche Psyche; schließlich auch bei der Haushofer die Metapher »Die Wand«, die 1963 zu einem Romantitel geworden ist, sich aber ihr ganzes Schaffen hindurch zum Bild für eine zunehmende Abgeschlossenheit der Welt gegenüber verdichtet und auch in ihren Kinderbüchern ihren Niederschlag gefunden hat.

Im Gesamtwerk der Haushofer nimmt ihr letztgenannter Roman sowohl durch die Radikalität seiner Gestaltung als auch durch die Hermetik, mit der er sich scheinbar gegenüber ihren anderen Romanen abgrenzt, eine Sonderstellung ein; das Genre einer (weiblichen) Robinsonade hat sich als Modell zur Erklärung bereits eingebürgert, weil sich die Radikalität der Gestaltung in der absoluten Konzentration auf eine einzige Figur vollzieht, die sich von der sie umgebenden Welt vollkommen

abschließt. Ausgehend von diesem Modell schlägt die Interpretation seltsame Kapriolen bis hin zu der für Unterrichtszwecke häufig benutzten »Deutschen Literaturgeschichte« von Wilhelm Bortenschlager, wo von einer „Robinsonade im Atomzeitalter" die Rede ist, wenngleich man im Roman auch nicht die geringste konkrete Andeutung für diesen Interpretationsansatz findet. Auch Wendelin Schmidt-Dengler bezieht seine Interpretation auf das Modell der Robinsonade, deutet aber gegenüber der genannten Literaturgeschichte konkretere Bezüge an: „Die Elemente dieser Erzählung erinnern haarklein auch an jenes Buch, das so viele Gemüter beschäftigte und das wie kaum ein anderes in der deutschen Literatur massenhaft Wirkung fand: Defoes Robinson Crusoe. Dazu gehört auch der berühmte Blick durchs Fernrohr." (Schmidt-Dengler 1995, S. 189)

Nicht die möglichen literarischen Einflüsse, die bei der Haushofer schwer zu konkretisieren sein werden und auch nicht das Moment der Zeitlosigkeit, das sich im Vergleich mit George Eliot oder auch Daniel Defoe fast aufdrängt, sollen hier Gegenstand der Untersuchung sein. Gewiß trifft auf sie nicht das Verdikt zu, das Arno Schmidt gegen Adalbert Stifter gerichtet hat, das „Zeitlose" sei schon immer der „Treffpunkt literarischer Drückeberger und menschlicher Deserteure" gewesen (zit. nach Reclam 9661 [5], S. 13). Vielmehr ist hier der Ansatz von Schmidt-Dengler in einem biographischen und werkbezogenen Aspekt auszuweiten.

Marlen Haushofer steht mit ihren Kinderbüchern am Beginn einer ganzen Reihe von weiteren österreichischen Autorinnen und Autoren, die nicht nur, aber auch für Kinder geschrieben haben: Thomas Bernhard und H. C. Artmann 1966 in dem legendären dtv-Bändchen »Dichter erzählen Kindern«, Barbara Frischmuth beginnend 1969 mit »Der Pluderich« und in den folgenden Jahren u. a. mit »Ida und Ob« und »Sommersee«, Milo Dor 1971 mit »Das Pferd auf dem Balkon« und 1990 »Der Mann der fliegen konnte«, Friederike Mayröcker beginnend 1971 mit »Sinclair Sofokles der Baby-Saurier«, Helmut Zenker seit 1976 mit »Herr Novak macht Geschichten«, Felix Mitterer 1977 mit »Superhenne Hanna« und Marianne Gruber 1992 mit »Esras abenteuerliche Reise auf den blauen Planeten«.

Mit diesen österreichischen Literaturschaffenden, die wohl aus verschiedensten persönlichen Gründen plötzlich für Kinder zu schreiben beginnen – die Liste wäre noch fortzusetzen (G. Fußenegger, H. Korher, P. Marginter, W. Pellert, J. M. Simmel, H. R. Unger) – entfaltet sich ein eigenes Ensemble von Kinderbüchern, vor denen sowohl die essayistische Literaturkritik als auch die mehr oder weniger pädagogisch orientierte Kinderbuchszene eher ratlos innehält. Die genannten Literaturschaffenden werden somit zu halbierten Autoren, deren Kinderbuchschaffen ihres literarischen Ranges wegen jedenfalls in der österreichischen Literaturwissenschaft immer noch unterschlagen wird. Die Haushofer, geradezu Paradigma einer solchen durch die Rezeption halbierten Autorin, gehörte in den 60er Jahren zu einem Kreis von Schriftstellerinnen, die vom Ueberreuter-Verlag gewonnen wurden, Bücher für junge Menschen zu schreiben. (Unter anderen waren dies Adrienne Thomas, Alma Holgersen,

Maria Grengg, Charlotte Thomae, Elisabeth Gürt, Marcella D'Arle, Hannelore Valencak und Christine Kövesi.) Ohne Zweifel sind die Kinderbücher der Haushofer die langlebigsten, Bestseller auch noch in der Hochzeit des J&V-Verlages, aber kaum noch wurde ein Zusammenhang zwischen ihren Kinderbüchern und ihrem sonstigen Werk hergestellt, der, wie hier gezeigt werden soll, viel enger ist, als das Bild von der halbierten Autorin es vermuten läßt.

Hans Weigel, bekanntlich einer der entschiedensten Förderer der Haushofer, ist mit einem apodiktischen Ausspruch ein Ahnherr dieser in Österreich offenbar besonders scharfen Abgrenzung gegenüber der Kinderliteratur:

> Der Kitschsteller, die Liebesromanautoren sind Schriftsteller, haben Anspruch auf Aufnahme in eine Standesorganisation und auf die Wohltaten des Sozialfonds, ebenso die Verfasserinnen und Verfasser von Kinder- und Jugendliteratur, einer Gattung, die ich en bloc schrecklich finde, wenn ich auch Ausnahmen gelten lasse. (H. Weigel: Das Schwarze sind die Buchstaben, S. 90)

Daß er die Haushofer zu diesen Ausnahmen zählte, liegt wohl auf der Hand und braucht hier nicht eigens nachgewiesen zu werden.

2. Popularität vor der didaktischen Wende

Die Kinderbücher der Haushofer entstanden eben in jener Zeit, in der sich in der Deutschdidaktik ein entscheidender Wandel vollzog. Repräsentiert wird dieser Wandel einerseits durch Robert Ulshöfer in den fünfziger Jahren, der Sprache noch als Vehikel weltanschaulicher Ziele und Deutsch als Gesinnungsfach gesehen hat und andererseits durch Erika Essen Mitte der sechziger Jahre, die den Deutschunterricht auf fachspezifische Lernziele reduzierte und Sprache als Rückzugsgebiet aus den real nicht zu bewältigenden Prozessen gesehen hat. Die alte Sichtweise konnte dem, was die Haushofer nicht zuletzt in ihren Kinderbüchern zu sagen hatte, nur sehr bedingt gerecht werden; sie verstand das Haushofersche »Brav sein ist schwer« (1965) und »Schlimm sein ist auch kein Vergnügen« (1970) wohl noch in jenem appellativen Sinn, der die sehr differenzierte Psychologie dieser Kinderromane vollends verdeckt. Als die neue Sichtweise der Deutsch-Didaktik mit üblicher Zeitverzögerung Ende der 60er Jahre sich durchsetzte, hatten die Kinderbücher der Haushofer bereits den Nimbus des Lieblichen und Niedlichen, wozu wohl auch die Zeichnungen der gewiß renommierten Illustratorin Ilon Wikland beigetragen haben. Die bald danach auch heftig propagierte und diskutierte Frage der werkimmanenten Interpretation muß aus dieser Sicht insbesondere für Kinderbücher verneint werden.

Kinderbücher werkimmanent zu interpretieren hieße u. a., den sehr entscheidenden Perspektivenwechsel zwischen historischer und aktualisierender Kinderbuchforschung (vgl. Seibert 1993, S. 10ff.) unbeachtet zu lassen. Die aktualisierende Kinderbuchforschung neigt eher dazu, Kinderbücher als Korrektive jener Bilder,

Urteile und Vorurteile zu sehen, die sich Erwachsene jeweils von den Kindern ihrer Zeit machen. Die historische Kinderbuchforschung, die in Österreich im Vergleich zum sonstigen deutschen Sprachraum eher brach liegt, sieht hingegen Kinderbücher eher als Konstrukte einer unbewußten und aus späterer Sicht immer zu korrigierenden Haltung Kindern gegenüber, eine Art Verstellungsliteratur, die immer erst im nachhinein hermeneutisch zu entschlüsseln ist. Auf den Mangel an historischer Kinderbuchforschung in Österreich, der schlicht nur durch das Verdrängungsprinzip erklärt werden kann, ist es auch zurückzuführen, daß Österreich im Gegensatz zu allen anderen europäischen Ländern keine Kinderbuchklassiker aufzuwarten hat. Die beiden kinderliterarischen Hauptwerke der Haushofer hätten alle Qualitäten für einen Klassiker; was dem entgegensteht ist allenfalls der nicht eben glücklich gewählte Titel, der von Alice, Pinocchio, Peter Pan, Nils und Mowgli bis Emil und Pippi immer der Name der Protagonisten war.

3. Popularität als didaktische Herausforderung

»Brav sein ist schwer« und »Schlimm sein ist auch kein Vergnügen« sind in besonderer Weise Beispiele dessen, was Ewers das „doppelsinnige Kinderbuch" nennt (Ewers 1990). Sie sind sehr deutlich vernehmbar nicht nur an die Adresse der Kinder, sondern ebenso an die der erwachsenen Leser geschrieben. Die aus heutiger Einstellung anachronistisch anmutenden pädagogischen Maßnahmen wie „Ohrfeigen" und „Kopfstücke" (»Brav sein ...«, S. 11, 33 u. ö.) bringen es mit sich, daß sie heute eben im Zusammenlesen mit Kindern in dieser Doppelsinnigkeit verstanden werden können. Die Doppelsinnigkeit sollte vor allem aber darin gesehen werden, daß dieser Haushofersche Bestseller und auch seine Fortsetzung (»Schlimm sein ...«) als kindliche Versionen des zuvor erschienenen Romans »Die Wand« zu lesen sind.

Die reduktionistische Interpretation ihres Romans »Die Wand« auf ein für didaktische Zwecke leicht zu handhabendes literarisches Modell, das den Blick auf die Motivähnlichkeiten mit den nachfolgenden Kinderbüchern eher verstellt, mag dazu geführt haben, daß Marlen Haushofer zu einer Lesekanon-Autorin geworden ist, wenngleich ihre radikale Negation jeglicher Mann-Frau-Beziehung zumindest in diesem Roman auch wieder didaktische Kopfzerbrechen bereitet. Im Klett-Verlag erschien 1988 eine „Ausgabe für die Schule" und 1991 hat der dtv zur Verbreitung des Romans beigetragen, der durch Lizenzausgaben für Buchgemeinschaften, u. a. für Donauland, wohl zum meistgelesenen Werk der Autorin geworden ist. Offensichtlich hat dieser Roman das Schicksal mit Klassikern gemeinsam, daß er gewissermaßen auf eine bildungsrelevante Formel zu bringen ist und mit dieser reduzierten Botschaft von (Lehrer-) Generation zu (Lehrer-) Generation weitergegeben wird. Im Falle der Haushofer steht diese reduzierte Botschaft neben der reduzierten Gattungsbestimmung (Robinsonade) und wird als „Verlust von Kultur und menschlichen Idealen" (Denneler, S. 8) umschrieben. Die gleiche Interpretin weist allerdings

in einer Andeutung auch auf die Absurdität des Geschehens hin (S. 7), und diesem Gedanken ist insbesondere auch im Hinblick auf die Kinderbücher der Marlen Haushofer besonderes Augenmerk zu schenken.

So wenig, wie man der Haushofer mit der Formel „Verlust von Kultur und menschlichen Idealen" – womöglich im Zusammenhang mit einer insinuierten atomaren Bedrohung – gerecht wird, sowenig sind ihre Kinderbücher auf hausbackene Erziehungsparolen zu reduzieren, wenngleich die Titel dieser Bücher diesen Schein fürs erste erwecken. So sehr die genannten Titel »Die Wand" und »Brav sein ist schwer« scheinbar extreme Pole im Gesamtschaffen der Autorin darstellen, so sehr sind sie als Gestaltungen eines absurden Lebensgefühls wieder in einem sehr engen Zusammenhang zu sehen. Die innere Nähe dieser beiden Gestaltungen läßt sich auf verschiedenen Ebenen nachweisen; im gegebenen Fall bieten sich der Nachweis erzähltechnischer Ähnlichkeiten, eine sehr ähnliche Topographie, der durch Wetterumschwünge bedingte Wechsel der Landschaften und Stimmungen, die Darstellung der gleichen Symbolik und schließlich biographische bzw. zeittypische Konnotationen an.

4. Ansätze zu einer synoptischen Interpretation der Kindheitsthematik bei Marlen Haushofer

Allein die Erzählanfänge beider Romane weisen sowohl inhaltliche als auch formale Ähnlichkeiten auf. Inhaltlich ist in »Die Wand" wie auch in »Brav sein ist schwer« das Moment der Ausnahmesituation gegeben. Die Ich-Erzählerin aus »Die Wand« wird zunächst von ihrer Kusine Luise zur Jagdhütte begleitet, wo sie dann alleine zurückbleibt; auf dem Weg dorthin nehmen sie den Jagdhund Luchs mit, von dem die Protagonistin freundlich begrüßt wird und der in ihrer späteren Abgeschiedenheit ihr ständiger Begleiter wird. Der Ich-Erzähler in »Brav sein ist schwer« wird mit seinem Bruder „aufs Land" zu den Großeltern geschickt (wo später ebenfalls eine Kusine eintrifft); auch hier ist eine der ersten freudigen Begegnungen die mit dem „Jagdhund, [...] rehbraunes Fell und feuchte braune Augen und immer freundlich und würdevoll" (S. 22f.), Wix-Wax, eigentlich Pluto. In »Die Wand« heißt es ganz ähnlich „ein schönes Tier mit dunklem rotbraunen Fell und ein ausgezeichneter Jagdhund" (S. 11).

Neben solchen inhaltlichen Parallelen sind formale Korrespondenzen hervorzuheben, die in den Romananfängen vor allem durch die Thematisierung des Schreibens gegeben sind. In »Die Wand« betont die Ich-Erzählerin schon im zweiten Absatz: „Ich schreibe nicht aus Freude am Schreiben; es hat sich eben so für mich ergeben, daß ich schreiben muß, wenn ich nicht den Verstand verlieren will." (S. 7) Die existentielle Notwendigkeit des Schreibens wird im Kinderbuch »Brav sein ist schwer« äußerlich etwas verharmlost; der Ich-Erzähler berichtet von einer Tante Susi, die im Winter schrecklich friert, und sich vorgenommen hat, ein Kinderbuch zu schreiben, um sich einen Mantel kaufen zu können. Dieser Tante erzählt er zwei

Nachmittage „alles, was wir im Sommer erlebt hatten, und sie setzte ihre Brille auf und kritzelte etwas auf einen Zettel. Sie sagte, sie wolle gleich mit dem Buch anfangen, weil sie unbedingt den Mantel braucht [...]" (S. 7). Von dieser Stelle bzw. vom nächsten Absatz an steht diese auktoriale Erzählfigur im Hintergrund des Erzählten, und es lohnte sich, die dadurch eigentlich komplexe Erzählperspektive mit den intendierten Rezipienten, den kindlichen Lesern selbst zu besprechen.

Es ist eine nur vordergründige Kindheitsidylle, die sich in ihrem ersten Kinderbuch »Brav sein ist schwer« abzeichnet, und dies eben in der Sicht der erzählenden Tante, die sich nicht unbedingt mit der Sicht des Protagonisten deckt. Als Höhepunkt dieses Romans kann die zweitägige Wanderung der Kinder mit dem Großvater bergan auf die Jagdhütte gesehen werden.

> Endlich hatten wir uns so weit erholt, daß wir weitergehen konnten. Da sahen wir in einer kleinen Mulde die Almhütte vor uns liegen und ein paar Kühe und Kälber, die auf der Wiese grasten und sich nicht von uns stören ließen. Der Großvater pfiff Wix-Wax zu sich, und wir betraten die Hütte, wo ein alter Mann gerade dabei war, seine Jause zu essen. (S. 137)

Die Parallele zu dem Roman »Die Wand« ist eigentlich unübersehbar; auch hier endigt der Roman mit einem Aufstieg: „Gegen fünf Uhr erreichte ich die Alm." (S. 272), nachdem in den Niederungen des Tales alles Notwendige getan ist. Auch in »Brav sein ist schwer« ist mit diesem Anstieg ein deutlicher Abschluß gegeben, im Tal sind gewissermaßen alle Erlebnismöglichkeiten ausgeschöpft. Die Bilder aus beiden Romanen gleichen einander bis ins Detail, bis zur Anwesenheit der Kühe und Hunde. Im Kinderbuch allerdings jeweils im Plural, „paar Kühe und Kälber", und der fremde Mann hat auch einen Hund zur Seite, der den des Großvaters zunächst „feindselig anknurrte", sich später aber anfreundet. Das Aufsteigen auf den Berg, im Kinderbuch spannendes Erlebnis, bedeutet im Roman »Die Wand« die endgültige Katastrophe. Die Spannung dieses Aufsteigens gipfelt in der Begegnung mit dem fremden Mann, dem letzten lebenden Mann gewissermaßen, der von der Frau als Inbegriff des Bedrohlichen erschossen wird. Im Roman »Die Wand« ist das Bild auf Singularität reduziert und damit in tödliche Tragik umgekehrt:

> Ein Mensch, ein fremder Mann stand auf der Weide, und vor ihm lag Stier. Ich konnte sehen, daß er tot war, ein riesiger graubrauner Hügel. Luchs sprang den Mann an und schnappte nach seiner Kehle. Ich pfiff ihn gellend zurück, und er gehorchte und blieb grollend und mit gesträubtem Fell vor dem Fremden stehen. Ich stürzte in die Hütte und riß das Gewehr von der Wand. Es dauerte ein paar Sekunden, aber diese paar Sekunden kosteten Luchs das Leben. Warum konnte ich nicht schneller laufen? Noch während ich auf die Wiese rannte, sah ich das Aufblitzen des Beils und hörte es dumpf auf Luchs' Schädel aufschlagen.
> Ich zielte und drückte ab, aber da war Luchs schon tot.
> Der Mann ließ die Axt fallen und sank, in einer sonderbar kreiselnden Bewegung in sich zusammen. (S. 272)

Von da her rückblickend entfaltet sich zwischen den beiden Romanen, der sogenannten Robinsonade und dem späteren Kinderroman, eine auffallende Parallelität, deren zentrale Symbolik im Roman als Titel gewählt und im Kinderbuch spielerisch umschrieben wird, die Wand als Symbol für die Aporie einer Verständigung zwischen den Generationen, zwischen Mann und Frau und zwischen den Menschen schlechthin. Das scheinbar irrationale Moment im Roman, die Wand, von der sich die Protagonistin umgeben sieht, ist im Kinderbuch aufgelöst im handlungsbestimmenden Vorhaben der Kinder, einen Staudamm zu bauen, durch den sie regulierend in das Naturgeschehen eingreifen möchten. Zeit- und Ortslosigkeit sind nur äußere Merkmale dieser Ähnlichkeit, ebenso die Topographie beider Romane. Die Kinderromane der Haushofer haben somit deutlichen Verweischarakter; sie sind aus dem Tragischen ihrer Daseinsinterpretation rückgewendete Existenzentwürfe, in denen eine sehr genau und konsequent durchdachte Anthropologie bloß variiert, aber im Grunde nicht verändert wird. Kinderwelt und Erwachsenenwelt stehen in den Romanen der Haushofer wie Grundriß und Aufriß ein und desselben Bildes zueinander, das Tragische ist im Grundriß der Kinderbücher enthalten, wird aber erst im Aufriß ihrer Romane erkennbar, wo sich die Höhenunterschiede zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt abzeichnen.

»Schlimm sein ist auch kein Vergnügen«, als Nachfolgeerzählung wie viele andere Klassiker-Fortsetzungen durch Abschwächungen der ursprünglichen Intention beeinträchtigt, ist mehr an den Bedürfnissen Erwachsener orientiert. Der Protagonist ist bereits im Mittelschulalter, und aus dieser relativierenden Sicht werden die durchaus humorvollen Episoden aus dem ersten Band prolongiert. Aber auch in diesem Band wird unter der idyllischen Oberfläche an den Kindern der Prozeß der Verinnerlichung von Normen und Regeln vollzogen und damit die Aporie einer Bewahrung kindlicher Unbefangenheit. Immer öfter plagt sie schlechtes Gewissen, immer höher häufen sich die guten Vorsätze an, was an der Figur Fredy sehr klar zu beobachten ist. Als zentraler Handlungsfaden wird wieder die Eingrenzung und Bewahrung einer ursprünglichen Natur durch den fortgesetzten Bau eines Stausees als Großmetapher für die unbewußte kindliche Natur fortgeschrieben; auch an der Wand des gleichnamigen Romans staut sich das Wasser: „Wie ich es mir gedacht hatte, konnte das Wasser an der Wand nicht rasch genug abfließen." (S. 95) und von dem Moment an, wo dieses Irrationale einbricht, müßte deutlich werden, daß es sich über die Robinsonade hinaus um den Erkenntnisprozeß einer Isolation handelt. Im Vergleich mit den Kinderromanen wird schließlich evident, daß diese Isolation gleichbedeutend ist mit der Isolation der Kindheit, aus der heraus kein bruchloser Übergang zur Erwachsenenwelt möglich ist.

Wie sie Kindheit ohne die Doppelsinnigkeit und in dem Fall ohne Berücksichtigung des kindlichen Lesers sieht, wird in der Erzählung »Das fünfte Jahr« deutlich und in dem Roman »Himmel der nirgendwo endet« (1969). An Meta, der Protagonistin dieses Romans, ist eine Veränderung zu beobachten, die ähnliche Züge aufweist

wie Fredis Wandel; darüberhinaus ist auch hier das Bild der Abgeschlossenheit wie im Roman »Die Wand« einmal mehr metaphorisch umschrieben:

> Immer lauter dringt die Wirklichkeit auf sie ein, und eines Tages zerspringt die schützende Haut, die sie umgeben hat, mit dem leisen Blubb einer Seifenblase, und Meta wird zurückgezerrt in die Welt der Großen, in eine Welt, die sie nicht versteht und in der sie leben muß. (»Himmel ...«, S. 115)

In den Kinderbüchern sind die Eltern meist ausgespart; ihre nicht nur temporäre Abgeschiedenheit (Feriensituation) wird allenfalls nur angedeutet. Zwischen Meta, der Protagonistin des Nicht-Kinderbuches, und ihrer Mutter gibt es eine Wand, eine ständig wachsende Wand:

> Ganz langsam wächst eine Wand zwischen Mutter und Tochter auf. Eine Wand, die Meta nur in wildem Anlauf überspringen kann; kopfüber in die blaue Schürze, in eine Umarmung, die Mama fast den Hals verrenkt und ihr das Haar aus dem Knoten reißt. „Mußt du denn so wild sein? Entweder bist du verstockt, oder du bringst mich fast um vor lauter Wildheit. Kannst du denn kein braves, sanftes Kind sein?" Meta kann kein braves, sanftes Kind sein. Verzagtheit überfällt sie und läßt ihre kleinen Arme lahm niedersinken. Der wunderbare Duft entfernt sich. Die Wand ist wieder ein winziges Stück gewachsen. (»Himmel ...«, S. 14)

Daß Kindheit für die Haushofer mit Idylle nichts gemein hat, spricht sie vielleicht am deutlichsten in ihrem Roman »Eine Handvoll Leben« (1955) aus, der zehn Jahre vor ihrem ersten Kinderbuch erschien:

> Die Kindheit war nicht sanft und idyllisch, sondern der Schauplatz wilder, erbitterter Kämpfe unter der Maske rosiger Wangen, runder Augen und unschuldiger Lippen. So mörderisch waren diese Kämpfe, daß die meisten Menschen sie entsetzt zu vergessen suchten und sich einbildeten, sie seien nach Jahren oberflächlicher Spiele und leichtgestillter Tränen erst zum wahren Leben erwacht. (S. 42)

In einer Klarheit und Einfachheit des Ausdrucks, die vielleicht die eigentliche Stileigentümlichkeit der Haushofer darstellt, projiziert sie diese Differenz zwischen einer internalisierten idyllischen Kindlichkeit und dem besseren Wissen darum, wie es wirklich gewesen ist, auf die Aura des Religiösen. In einer längeren Passage in »Eine Handvoll Leben« reflektiert sie nach der Erörterung der eigentlichen Bedeutung von Brav-sein und Schlimm-sein die Bedeutung der Christus-Symbolik und kommt angesichts der Wachsfiguren in einer Krippe zu dem Schluß:

> Zwischen diesen Wachskindern und dem großen Christus am Kreuz gab es keinen Zusammenhang. Dunkelheit breitet sich dazwischen aus, durch die man ganz allein gehen mußte, verlassen von den süßen Wachsgesichtern, in Furcht und Erwartung unbekannter Schrecken.

Die sogenannten Tierbücher der Haushofer (»Müssen Tiere draußen bleiben«, 1967, und »Wohin mit dem Dackel«, 1968) sind ebenfalls von einem Zitat aus dem Roman »Die Wand« her zu sehen:

> Nicht daß ich fürchte, ein Tier zu werden, das wäre nicht sehr schlimm, aber ein Mensch kann niemals ein Tier werden, er stürzt am Tier vorüber in einen Abgrund. (S. 37)

Daß in ihren Tierfiguren immer Kinderfiguren gemeint sind, jene, von denen mit dem „Schauplatz wilder, erbitterter Kämpfe unter der Maske rosiger Wangen, runder Augen und unschuldiger Lippen" die Rede war und in denen sich „Dunkelheit [aus]breitet [...], durch die man ganz allein gehen mußte", formuliert sie immer wieder direkt und indirekt: „ob man ein kleiner Bub war oder ein junger Kater, jeder mußte sich ganz allein durchbeißen im Leben und seine Erfahrungen sammeln" (»Müssen Tiere ...«, S. 202). In ihrem kinderliterarischen Werk liegt als seltener exemplarischer Fall die Selbstübersetzung einer Erwachsenenperspektive vor, die Übersetzung oder Rückübersetzung mit Berücksichtigung des kindlichen Auffassungsvermögens.

5. Kinderbücher als unzeitgemäße Betrachtungen

Die gesamte Kinderliteratur der 50er und der frühen 60er Jahre kann heute als eine Ansammlung von Dokumenten des Kindheitsverlustes nach 1945 gelesen werden; sie war eben nicht doppelsinnig, sondern einsinnig, eindimensional im Verfügen über Kindheitsmuster. Die Haushofer ist die erste, die auf sehr subtile Weise begonnen hat, Kindheitsbilder zu korrigieren, vor ihr in anderer Weise Erica Lillegg mit »Vevi« (1955) und anderen Kinderbüchern, die im heutigen aktualitätsheischenden Kinderbuchbetrieb sehr zu unrecht nahezu schon wieder vergessen sind. Was heute noch und wieder an den Haushoferschen Kinderbüchern faszinieren könnte, ist ihr verhaltener Umgang mit absurder Dichtung, wie er auch in den Erwachsenenbüchern erkennbar wird. Um zunächst nur eine ganz äußerliche Parallele zu nennen, sei auf ihren Roman »Die Mansarde« (1969) verwiesen, auf die vorübergehende Taubheit der Protagonistin, korrespondierend mit beeinträchtigtem Sinnesvermögen anderer Protagonisten der absurden Dichtung. (Im zweiten Akt von Becketts »Godot« ist Pozzo blind und Lucky ist stumm geworden; »Gantenbein« von M. Frisch vorgeblich mit Blindheit gestraft.)

Sabine Haas hat darauf hingewiesen, daß nicht »Die Mansarde«, sondern »Schlimm sein ist auch kein Vergnügen« das letzte Werk der Haushofer gewesen ist; sie hat es wenige Tage vor ihrem Tod fertiggestellt und das Erscheinen nicht mehr erlebt. Ihr darin enthaltener Hinweis auf die Robinson-Rezeption „[...] ging ich ins Bubenzimmer, um noch ein bißchen in Robinson Crusoe zu lesen [...]" (»Schlimm sein ...«, S. 72) ist nicht zuletzt als eine Relativierung des Robinson-Mythos zu interpre-

tieren, der sie seit dem Erscheinen ihres Romans »Die Wand« umgeben hat. „Robinson" wird damit von ihr selbst festgeschrieben als kindliche, genauer als jungenhafte Lektüre (die Protagonisten in ihren Kinderbüchern sind durchwegs männlichen Geschlechts) und ihr Roman »Die Wand« ist sicher in einem erweiterten und damit adäquateren Horizont zu sehen als in dem der bloßen Robinson-Rezeption, damit aber auch die Kinderbücher selbst, die im Anschluß an »Die Wand« entstanden und als eine Transkription seiner verschlüsselten Botschaft zu lesen sind. Mit »Warten auf Godot« hat der Roman vielleicht mehr gemeinsam als mit dem Defoeschen »Robinson« und das gesamte Werk der Haushofer mehr mit dem Wegbereiter absurden Theaters, als auf den ersten Blick zu vermuten. Kurz verwiesen sei nur auf die Figur des Jungen in Becketts »Godot« und seine zentrale Bedeutung für das Verständnis des Stückes oder auf „Endspiel", worin die Eltern des Protagonisten in zwei Mülleimern dahinvegetieren und sein Diener durch einen Blick ins Fernrohr in die Außenwelt feststellt, daß dort wie auch im Innenleben alles kaputt ist. Eben dieser Blick durchs Fernrohr in eine abgestorbene Welt erscheint als Ansatzpunkt für die Interpretation des Romans »Die Wand« aufschlußreicher als der naheliegende aber auch sehr einschränkende Vergleich mit Daniel Defoe:

> Ehe ich den Rückweg antrat, suchte ich noch eine Stelle, von der aus ich das Land überblicken konnte. [...] Dort setzte ich mich auf einen Baumstrunk und sah durch das Glas in die Ferne. [...] Nichts bewegte sich dort unten, kein Rauch stieg auf, und kein Vogelschwarm fiel in die Felder ein. Ich suchte den Himmel ab, lange Zeit. / Er blieb leer und ohne Bewegung. Ich hatte ja nichts anderes zu sehen erwartet. Das Glas glitt mir aus der Hand und schlug auf meinen Knien auf. Jetzt konnte ich die Kirchtürme nicht mehr erkennen. (S. 112f.)

Als ein anderes Interpretationsmuster bietet sich das der Märchenkontrafaktur an, wie sie Büchner in seinem »Woyceck« im Märchen der Großmutter vornimmt. Büchner verbindet darin die beiden Märchen »Die sieben Raben« und »Die Sterntaler« zu einer zutiefst pessimistischen Erzählung, in der alle Kinderhoffnung zerstört wird. Naheliegend für »Die Wand« ist der Dornröschen-Stoff, wobei der Dornröschenschlaf in einen Alptraum umgekehrt wird. Die letzte Frau, die den letzten Mann ermordet, hat keinen Namen; die Wand ist Schutz und Gefängnis bzw. Asyl und Exil zugleich.

In den erwähnten Interpretationsansätzen, die noch durch den Hinweis auf Parellelen zu Kafkas »Die Verwandlung« zu erweitern wären, wird deutlich, daß sich die poetologischen Prämissen der Haushofer auf die Konstruktion bzw. Rekonstruktion einer kindlichen Ontologie konzentrieren. Mit vergleichbarer Intensität hat dies vor ihr wohl nur Adalbert Stifter, insbesondere in seiner Novellensammlung »Bunte Steine« zur Sprache gebracht. Haushofers Position ist jedoch demgegenüber die eines „unsanften Gesetzes", das als getarnte Idylle nur sehr latent in der Kinderbuchdebatte fortwirkt. Erst im strukturellen Vergleich mit ihren Erwachsenenbüchern

ergibt sich eine durchaus ungebrochene Sicht der Autorin auf das Thema Kindheit, die über alle vermeintliche Idylle hinaus offen bleibt für Zugänge aus dem allgemeinen literarischen Diskurs. Daß diese Sicht gleichzeitig den Zugang zur Diskussion existentialistischer Themenstellungen, zur Literatur des Absurden, zu Kafka, zu Stifter, zur Technik der Märchenkontrafaktur im Vergleich mit Büchner ermöglicht, liegt wohl im Umgang mit „Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur" (Lypp 1984), den die Haushofer in besonderer Weise beherrscht. Darüberhinaus sollte gezeigt werden, daß der Nimbus des Nebensächlichen, der auf den Kinderbüchern der Haushofer ruht, die Geste der Geringschätzung, die ihnen durch die Literaturwissenschaft zuteil wird, sofern sie überhaupt Erwähnung findet, ganz und gar ungerechtfertigt ist. Marlen Haushofer setzt dort an, wo Ilse Aichinger mit »Die größere Hoffnung« begonnen hat, und von ihren Kinderbüchern ausgehend entfaltet sich in der neueren österreichischen Literatur ein Prozeß der Literarisierung der Kindheit.

Literatur

Denneler, Iris: Marlen Haushofer. In: Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur; Stand: 1.8.1994

Ewers, H. H.: Das doppelsinnige Kinderbuch. In: Grenz, Dagmar (Hrsg.): Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur. München: Fink 1990

Haas, Sabine: Epik als Aufarbeitung. Zur erzählenden Epik Marlen Haushofers. Hausarbeit, Innsbruck 1989

Kohlhagen, Norgard (Hrsg.): „... und darf nur heimlich lösen mein Haar." Jugendjahre von Schriftstellerinnen. Reutlingen: Ensslin & Leiblin Verlag 1993

Lorenz, Dagmar C. G.: Biographie und Chiffre. Entwicklungsmöglichkeiten in der österreichischen Prosa nach 1945, dargestellt an den Beispielen Marlen Haushofer und Ilse Aichinger. Diss., Cincinatti 1974

Lypp: Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt/M.: dipa 1984

Schmidjell, Christine: M. H. Die Überlebenden. Unveröffentlichte Texte aus dem Nachlaß. Aufsätze zum Werk. Linz: Landesverlag 1991

Schmidt-Dengler, Wendelin: Bruchlinien. Vorlesungen zur österreichischen Literatur 1945 bis 1990. Salzburg-Wien: Residenz 1995

Seibert, Ernst: Motivwandel in der Kinder- und Jugendliteratur. (= Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur IV/1993. Hrsg.von der Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur. Wien 1993)

Trattner, Christine: Die Kinderperspektive im Werk von Marlen Haushofer und Ilse Aichinger. Dipl.-Arb., Graz 1994

Trojer, Monika: Das Bild der Kindheit im Werk Marlen Haushofers. Diss., Salzburg 1991

Tscholl, Ingrid: Das utopische Element in der „Wand" von Marlen Haushofer und „Kassandra" von Christa Wolf. Dipl.-Arb., Innsbruck 1989

Weingartner, Waltraud: Reflexion der Innenwelt in der Außenwelt in den Romanen Marlen Haushofers. Dipl.-Arb., Wien 1993

✍ *Ernst Seibert, Institut für Germanistik, Universität Wien, Lueger-Ring 1, 1010 Wien*

Sonja Kaar

H.C. Artmann: »attila ante portas«
Modell einer Analyse

H. C. Artmann als Dramatiker?

1996 war das Jahr der großen H. C. Artmann-Feste anläßlich des 75. Geburtstages eines bedeutenden Poeten, der schon 1950 literarisch hervortrat durch die Zusammenstellung der Anthologie »Der Wiener Keller«, zu deren Druck es wegen des Protestes der Autoren gegen die vom Verlag gewählte Schrift der Fraktur, der Schrift des Dritten Reiches, allerdings nicht kam. Dieses Versäumnis holte der Wieser-Verlag 1994 nach, indem er die Texte in einer bibliophilen Ausgabe herausbrachte.[1] Über die Schwierigkeiten der jungen Autoren um H. C. Artmann in den 50er Jahren, mit ihren Texten an die Öffentlichkeit zu gelangen, schreiben sowohl Gerhard Rühm[2] im Vorwort der Anthologie »Die Wiener Gruppe« als auch Andreas Okopenko[3] in den »Protokollen«. Lesungen und poetische Veranstaltungen fanden im „underground" statt, sodaß die Ignoranz der literarischen Öffentlichkeit schließlich zur Verweigerung der Avantgarde gegenüber dem Kulturbetrieb führte.

1958 gelang H. C. Artmann der literarische Durchbruch mit dem Gedichtband »Med ana schwoazzn dintn«, aber auch Prosatexte wie der 1967 erschienene Band »Fleiß und Industrie« machten den Autor bekannt. 1974 wurde der Autor mit dem Österreichischen Staatspreis ausgezeichnet.

Einen Überblick über Artmanns Leben und Werk gibt Karl Riha im KLG. Als Dichter dramatischer Texte ist H. C. Artmann aber nicht bekannt geworden. Dazu trägt nicht zuletzt auch er selbst bei, wenn er von sich behauptet:

> Ich bin Lyriker. Ich schreib keine Dramen. Das sind Skeletterl, auf die häng ich a bisserl Fleisch drauf.
> Die meisten können meine Stücke net spielen.
> Was Germanisten so interpretieren, ist oft an den Haaren herbeigezogen.[4]

Diese Zitate H. C. Artmanns machen es dem Rezipienten nicht gerade leicht, sich den Stücken zu nähern, noch dazu wenn man sich in der Rolle eines Germanisten befindet. Immerhin gibt es vierzig mehr oder weniger lange Theatertexte!

Schon die Rezensionen zum ersten Dramenband »die fahrt zur insel nantucket«, 1969 erschienen und seit langem vergriffen, zeigen jene Widersprüche und Unsicherheiten auf, welche die gesamte Rezeption der dramatischen Texte begleiten. In

den Rezensionen werden die Stücke als Sprachspielereien abgetan beziehungsweise als „weniger spielbare Gags in Dramen-oder Szenenform"[5] bezeichnet. Die meisten Rezensenten stellen fest, daß H. C. Artmann kein Dramatiker ist. Auch in den Theaterkritiken der ohnehin selten gespielten Stücke findet man ziemlich einhellige Ablehnung vor, zumindest was die Uraufführungen bis in die 70er Jahre betrifft.

Erst Mitte der 80er Jahre entwickelt sich stärkeres Interesse auch für die Theatertexte. Dazu tragen wissenschaftliche Symposien, Dissertationen und Publikationen in Zeitschriften bei, wobei im Zentrum der Arbeiten die Wiener Gruppe als Avantgarde steht: 1987 findet in Mürzzuschlag das Walter Buchebner Literaturprojekt zur Wiener Gruppe statt[6], 1992 ein Symposion in Stanford[7], 1992 erscheint im Droschl Verlag Graz ein H. C. Artmann Dossier.

Der Renner Verlag entschließt sich, die Theatertexte in zwei Bänden herauszugeben: »die zerstörung einer schneiderpuppe. Poetisches theater« (München-Salzburg 1992) und »ein engel hilft mir frühaufstehn. Arbeiten für das theater 2« (München-Salzburg 1995). In den 90er Jahren kommt es auch zu mehreren Aufführungen: »Kein Pfeffer für Cermak« (Theater am Spittelberg Wien, 1991), »Die liebe fee pocahontas« (Theater im Keller Graz,1992), »Der zerbrochene Krug« (Volkstheater Wien, 1993), »Der Kasper darf nicht sterben« (FO Theater Wien, 1994), »MINI-DRAMEN II.« (Kabinett-Theater Graz, 1994), »H. C. Artmann: Kurze Stücke« (ACCUS Theater-Companie Mürzzuschlag, 1995). Die Rezeption hat sich offensichtlich geändert, ja man fragt sich sogar, weshalb die Stücke Artmanns so selten gespielt werden und gibt den Regisseuren und Dramaturgen die Schuld.

Was ist Avantgarde?

Natürlich stellt sich auch die Frage nach Avantgarde, einem Begriff, mit dem sich Schüler zumindest kaum beschäftigen, am ehesten noch in der bildenden Kunst, sodaß eine fächerübergreifende Arbeit sehr zu empfehlen ist.

Auf der Suche nach einer Definition für *Avantgarde* kamen Schüler des BG/BRG Weiz in Wien nach dem Besuch der Picasso-Ausstellung im Museum des 20. Jahrhunderts und nach der Aufführung des Stückes »Gespenster« von Wolfgang Bauer im Theater am Petersplatz zu folgenden Gedankensplittern bzw Assoziationen (siehe Kasten). Gerade am Stück »attila ante portas« läßt sich eine Annäherung an diesen Begriff sehr gut erarbeiten, was in der folgenden Analyse gezeigt wird.

Probleme der Terminologie

Am Beginn jeder Analyse steht das Problem der exakten Terminologie. Als Deutschlehrer bevorzugt man im Unterricht für die Textanalyse Gedichte und Kurzprosatexte. Der Grund dafür ist sicher die Überschaubarkeit des Textes, die Länge, der zeitliche Rahmen innerhalb einer Unterrichtseinheit. Gerade die sehr kurzen drama-

AVANTGARDE ?

WAS IST DAS

IN DIESER FRAGE ERMITTELTEN DIE 7. B SOWIE DIE PROFESSOREN KAAR UND PÖSINGER WÄHREND EINER 2-TÄGIGEN FACT-FINDING-MISSION IN WIEN

EINIGE ZITATE:

» diese frage haben sich die meisten schüler unserer klasse gestellt – nach den ausstellungsbesuchen kam ich zum schluß, daß **AVANTGARDISTEN** für eine neue geistes- oder **KUNST**richtung kämpfen; sie wollen sich von den normen des alltäglichen verabschieden und etwas völlig neues erfinden – für mich war die moderne **KUNST** etwas, für das ich nie interesse zeigte – erst die picasso-ausstellung in wien entfachte in mir das interesse – wahrscheinlich hatte ich vorher solche werke nur oberflächlich betrachtet und war ich sicherlich auch von vorurteilen geprägt – meine meinung ist, daß **AVANTGARDE** eine willkommene abwechslung zur traditionsreichen, jedoch längst überholten **KUNST** und **LITERATUR** darstellt – ich finde, jede art von **KUNST** hat eine daseinsberechtigung, solange sie gefällt oder eine aussage beinhaltet; ich heiße jedoch nicht alles, was moderne **KUNST** ist, von vornherein gut – **AVANTGARDE** wirkt fast immer provokant und stellt bestehen-

des in frage; jeder künstler, der sich der **AVANTGARDE** verschreibt, muß sich mit der tatsache abfinden, daß er sich harter kritik aussetzt – am besten hat mir die picasso-ausstellung gefallen; obwohl ich nicht viel von malerei verstehe, kann ich mich gut in seine bilder hineinversetzen – abends besuchten wir ein kellertheater nahe dem stephansdom; da prof. kaar für ihre auswahl an modernen theaterstücken berühmt-berüchtigt ist, war ich schon neugierig, was uns an diesem abend erwarten würde; das stück "gespenster" zeigte, daß moderne **KUNST** auch mit augenzwinkern sozialkritisch sein kann; es war eines der wenigen modernen theaterstücke, das mich wirklich ansprach, zum weiteren nachdenken anregte und eigene interpretationen erlaubte – es ist interessant, aus den bildern picassos gefühle und stimmungen herauszulesen; er versucht, aus der sicht eines kindes zu malen, das heißt, das unbewußte sprechen zu lassen; er sagte, er habe 40 jahre seines lebens gebraucht, um wieder wie ein kind malen zu können – **AVANTGARDE**-künstler gründen **KUNST**richtungen, die erst viel später verstanden und befürwortet werden; sie geben die richtung der **KUNST** für die zukunft an – für mich bedeutet moderne **KUNST** mut, neues zu probieren, sich durch gesellschaftliche normen nicht einschränken zu lassen, sowie den zuschauer zu provozieren und miteinzubeziehen – wahre **KUNST** ist eine form der selbstverwirklichung des menschen, sein spiegelbild, das wir, so scheint es, nicht sehen wollen, weil wir vor der wahrheit angst haben – ist es heutzutage noch sinnvoll zu provozieren, es gibt fast nichts empörendes, außergewöhnliches, anstößiges mehr; die künstler haben zum teil vor lauter provokation auf die eigentliche **KUNST** vergessen, sie müssen andere wege finden, die menschen wachzurütteln – **AVANTGARDE** heißt, man muß mitdenken, der künstler gibt einem nicht alles vor – ich glaube, daß alles, was etwas neues darstellt, eigentlich eine idee, die die menschen zum nachdenken anregt, moderne **KUNST** ist; denn heutzutage ist es ja wirklich schon eine **KUNST**, die menschen zum nachdenken zu bringen – zur ausstellung "**KUNST** und diktatur": tun, was das regime verlangt, keine eigene meinung, bevormundung, horror, hoffentlich nie wieder, lernen aus fehlern, lernen durch **KUNST**, durch moderne **KUNST**!

Kaar

tischen Texte H. C. Artmanns, wie auch der anderen Autoren der Wiener Gruppe, besonders Konrad Bayers oder Gerhard Rühms, machen eine Analyse innerhalb der oben genannten Bedingungen jedoch möglich.

Die Terminologie für die Dramenanalyse läßt sich am besten an drei Dramentheorien erarbeiten: Bernd Asmuth »Einführung in die Dramenanalyse« (Sammlung

Metzler, Stuttgart 1994), Volker Klotz »Geschlossene und offene Form im Drama« (München, 13. Aufl. 1992), Manfred Pfister »Das Drama. Theorie und Analyse« (München, 7. Aufl. 1988).

Titel und Untertitel

Bernd Asmuth weist auf die Bedeutung von Titel und Untertitel eines dramatischen Textes hin und nennt mögliche Varianten der Titelgebung, wie sie seit der Antike von Autoren für Dramen gewählt werden (Asmuth, S. 22): So sind z. B. Doppeltitel nicht nur im Barock anzutreffen, sondern auch im Österreichischen Volksstück, weiters bei Herzmanovsky-Orlando, aber auch bei H. C. Artmann.

Häufig enthalten Titel Ortsnamen, Eigennamen, Hinweise auf Dinge, Tiere, das Milieu, den Handlungsablauf; viele Titel fallen auf durch ihre melodisch-rhythmisierte Form, durch Sprachmelodie oder die Wahl der Fremdsprache, was auf den Text »attila ante portas« zutrifft. Der Untertitel wird in der Dramentheorie als der bevorzugte Ort genannt, um die Art des Dramas näher zu bezeichnen. Meist wird die Handlungsart (Tragödie/Komödie) damit bestimmt, in vielen Fällen ist es die Darbietungsart (Hörspiel/Puppentheater/Musikdrama). Eine Bestandsaufnahme der Untertitel sämtlicher dramatischer Texte H. C. Artmanns zeigt eine Vielfalt an verschiedenen Bezeichnungen, die sehr oft an traditionelle Begriffe, deren Kenntnis man voraussetzen kann, anknüpfen, wodurch eine bestimmte Erwartungshaltung an den Text herangetragen wird: Kasperlstück, tragödie in 8 acten, Zauberposse. Genauso wählt H. C. Artmann Untertitel, die für dramatische Texte ungewöhnlich sind: Votivsäulchen, Melodram, Gleichnis, Minutenstück, Chinoiserie, Mysterium.

Akt und Szene

Manfred Pfister macht auf die historisch bedingte Widersprüchlichkeit in Bezug auf die Segmentierungseinheiten im Drama aufmerksam, besonders was den Begriff der *Szene* betrifft: Die kleinste makrostrukturelle Segmentierungseinheit ist der *Auftritt*, für den zwei Bedingungen gelten: raum-zeitliche Kontinuität und unveränderte Konfiguration. In dieser Definition deckt er sich mit dem Begriff der „scène" in der klassischen französischen Terminologie, was sich auf die Verwendung des Wortes Szene im Deutschen auswirkte. Der Einschnitt zwischen zwei Auftritten ist umso gravierender, je entscheidender durch die auf- oder abtretenden Personen die Konfiguration auf der Bühne verändert wird. Die Verknüpfung von Auftritten führt in der Tradition nach Shakespeare zur nächsthöheren Segmentierungseinheit, zur *Szene*, in der Tradition der französischen Klassik ist es der *Akt*. Pfister weist darauf hin, daß einander nicht nur zwei widersprüchliche Terminologien gegenüberstehen, sondern auch zwei unterschiedliche Kompositionstypen:

Shakespeare-Tradition: Auftritt – Szene – Akt
französische Klassik: scène – acte

Volker Klotz hebt für die geschlossene Form des Dramas hervor, daß die Einteilung in Akte wichtiger sei als die in Szenen, welche sich „ innerhalb eines Aktes zu einer architektonischen Einheit" (S. 67) fügen. Für die offene Form betont er die Autonomie der Szene.

Raum/Zeit Struktur

Die Erarbeitung der Raum/Zeit Struktur eines dramatischen Textes gelingt am übersichtlichsten mit einem Diagramm, wobei Schüler heute im Anlegen von Tabellen über EDV überhaupt keine Schwierigkeiten haben. Die geographische Metapher spielt in den Stücken H. C. Artmanns eine große Rolle, exotische Ortsangaben sowie die Beweglichkeit des Ortes, Luftfahrten, Reisen beherrschen die Stücke.

Relation von Handlung und Figur

In älteren Dramentheorien stellt sich vor allem die Frage nach der Dominanz von Handlung oder Figur. Wichtiger als diese Frage ist jedoch das Problem der immer gegebenen strukturellen Interdependenz der beiden Kategorien. So ist im Drama eine Figurendarstellung ohne die Darstellung einer Handlung, wenn sie auch noch so rudimentär zu erkennen ist, undenkbar, und umgekehrt eine Handlungsdarstellung ohne die Darstellung einer wenn auch noch so reduzierten Figur unmöglich. Manfred Pfister spricht von der „dialektischen Bezogenheit von Figur und Handlung" (Pfister, S. 220).

Unsicherheit herrscht im Gebrauch der Begriffe für die von Schauspielern dargestellten Menschen: Der Begriff *Persona* (= Maske des Schauspielers) wird heute als Begriff „Person" für den Menschen als geistiges Einzelwesen verwendet. Der Begriff *Figura* (= Gebilde, Gestalt) wird im Wort „Figur" zur Bezeichnung für den Menschen als Geschöpf eines Autors, also zur „Kunstperson".

Zu unterscheiden sind das „Figurentheater", in welchem die Puppen sich als Träger der Rollen zu erkennen geben, und das „Menschentheater", in welchem zwar die dargestellten Menschen eindeutig Figuren sind, jedoch der die Rolle realisierende Schauspieler durch seine Stimme und seinen Körper dahinter spürbar ist.

Der griechische Begriff *Charakter* (= Stempel, Ausdruck, Gepräge) wird im Begriff „Charakter" zur Bezeichnung für die menschliche Wesensart.

Der Begriff *Typus* hängt ursprünglich mit dem Begriff *Charakter* eng zusammen, da das Drama bis ins 18. Jahrhundert weniger an individuellen Besonderheiten interessiert war als an überpersönlichen Faktoren: So sind der Taktlose, der Geizhals häufig vorkommende Verhaltenstypen. Der Typus ist demgemäß von allem Individuellen abstrahiert, Paradebeispiele sind die Figuren der Commedia dell'arte. Pfister schlägt vor, für die Dramenanalyse weder von Charakteren noch Personen zu sprechen, sondern nur noch den Begriff *Figuren* zu verwenden (Pfister, S. 221).

Triviales als Intertext

Die Frage „Was ist ein trivialer Text?" soll hier nicht gestellt werden. Jörg Drews führt H. C. Artmanns Vorliebe für Trivialliteratur darauf zurück, „daß für starke unzweideutige Gefühle, Eigenschaften und Sehnsüchte hier allein in der Literatur noch Platz ist"[8]. Der Text »attila ante portas« ist datiert mit: *malmö 1963*.

In die Zeit der 60er Jahre fällt der Aufschwung der Comics und der Pop-Musik, wozu H. C. Artmann in einem Interview sagte: „Die einzige Musik, die wirklich groß ist, ist die britische Pop-Musik."[9] Sowohl Comics als auch Pop-Musik kann man als Intertext im Stück »attila ante portas« finden:

1. Textstelle: Nebentext am Schluß des Stückes zwischen *vorhang* und *vorhang II*

Die Comic-Figuren befinden sich auf einer eingeschobenen Ebene zwischen Spiel auf der Bühne und Zuschauer, sie spielen sozusagen als applaudierende Comic-Figuren ein begeistertes Publikum, als Spiel im Spiel. Daß sie von Ordnungshütern verhaftet werden, ist Teil des inszenierten Spiels. Es bleibt allerdings dem Rezipienten überlassen, ob er als Grund für die Verhaftung das Singen des Beatles-Songs annimmt oder die lautstarke Begeisterung über das Stück! Der triviale Intertext richtet sich gegen den Kunstbegriff des etablierten Theaters, wo der Applaus am Schluß zu erwarten ist.

Die Einbettung einer sekundären Spielebene in eine primäre findet sich bereits in Ludwig Tiecks romantischer Komödie »Die verkehrte Welt«, in der eine fiktive Zuschauerfigur an diese Grenze heranführt und diese gleichzeitig thematisiert:

> Seht Leute, wir sitzen hier als Zuschauer und sehn ein Stück; in jenem Stück sitzen Zuschauer und sehn ein Stück und in diesem dritten Stück wird denen dreifach verwandelten Akteurs wieder ein Stück *vorgespielt.* (Pfister, S. 299)

Das Spiel im Spiel hat die Funktion, das Medium Theater zu thematisieren, wodurch das Verhältnis zwischen realem Publikum und der realen Aufführung verfremdend bloßgelegt wird.

Film als Intertext

2. Textstelle: Nebentext am Beginn des Stückes

Einen intertextuellen Rahmen aus dem Medium Film stellt die Besetzung der Rollen mit Filmstars dar. Weltstars, wie Robert Hossein, Romy Schneider und Fernandel, übernehmen eine winzige Rolle in einem winzigen Stück, Fernandel noch dazu die stumme Rolle des Pferdes, eine Anspielung auf die Mimik des beliebten Kinostars. Auch dieser Nebentext hat die Funktion, das Medium Theater zu thematisieren, indem er nämlich wie ein Theaterzettel oder ein Programmheft Datum, Ort der Uraufführung nennt, sowie eine Besetzungsliste angibt.

Beide Beispiele zeigen intertextuelle Überschneidungen aus der Trivialliteratur durch Comic-Figuren und aus dem Medium Film mit der Theaterrealität, ein Artmannsches Text-Verfahren, das sich spielerisch erarbeiten läßt.

Titel und Inhalt

Im Titel »attila ante portas« steckt der Intertext des Zitates „Hannibal ante portas". Dieses Zitat wird im Duden folgendermaßen erklärt:

> Als Warnung vor einer drohenden Gefahr, vor einer Person oder einer Sache, von der Unangenehmes zu erwarten ist, hat sich dieser Ausspruch bis heute gehalten (...). Der lateinische Ausspruch geht auf eine Äußerung des römischen Politikers und Schriftstellers Cicero in einer seiner Philippischen Reden zurück.
> Auch Abwandlungen des Zitates, bei denen Hannibal durch einen anderen Namen ersetzt wird, werden häufig gebracht. Bekanntlich ist unter anderem „Pappa ante portas" der Titel eines Spielfilms, den der Cartoonist Loriot gedreht hat[10]

Ob sich der Titel »ante portas« auf eine bestimmte Stadt bezieht wie im Cicero-Zitat Rom, ist nicht eindeutig erkennbar. Vielleicht ist Wien gemeint, da Attila diese Assoziation zuläßt, oder aber Paris, da er durch den *bois de vincennes* reitet, ein Erholungsgebiet bei Paris.

Die *Inhaltsangabe* des kurzen Stückes zeigt einen weiteren Intertext auf, nämlich das Märchen »Rotkäppchen« der Gebrüder Grimm:

> Als Attila durch den *bois de vincennes* reitet und dabei ein hunnisches Lied singt, trifft er ein Mädchen namens *chaperon rouge*, das frischen Waldmeister für den *ähni* sammelt und in ein Körbchen gibt. Er steigt ab, spricht das Mädchen an und rät ihm, doch tiefer in den Wald hineinzugehen, da dort der schönste Waldmeister wachse. Chaperon rouge befolgt seinen Rat, worauf Attila in scharfem Galopp Richtung Marne davonreitet.

Das Stück führt das Märchen nicht weiter, es bleibt so gesehen Fragment. Es bricht an der Stelle ab, wo es zu einer Steigerung kommen würde, indem der Wolf zur Großmutter eilt, um sie zu fressen. Als Rezipient stellt man die Frage nach dem Sinn dieser Vorgangsweise, worauf ich am Schluß kommen möchte.

Figurenrede und Nebentext

Dem Nebentext kommt in den Stücken Artmanns eine besondere Rolle zu. Meist sind die Angaben im Nebentext nicht nur sehr ausführlich, sondern auch in poetischer Sprache abgefaßt. Liest man nur den Nebentext, erhält man einen zusammenhängenden Prosatext in Präsens, der das Gerüst einer Inhaltsangabe oder ein Szenario darstellt, vor dem die Figuren agieren.

Die Figurenrede besteht aus einem Dialog *attila-chaperon rouge*. Innerhalb der Figurenrede fallen zwei Verfahrensweisen auf: die Frage nach der Sprache und die Frage nach dem Namen.

Zunächst suchen die Figuren nach dem gemeinsamen Code: Attila spricht *chaperon rouge* in einer Sprache an, die sie nicht versteht, nämlich „hunnisch". Die Sprache „Hunnisch" gibt es nicht, und das von Artmann erfundene Hunnisch hat auf den ersten Blick auch keine Ähnlichkeit mit Ungarisch, zumindest was die Semantik betrifft, eine phonetische Ähnlichkeit ist jedoch durchaus gegeben

Eine ungarische Übersetzerin machte mich darauf aufmerksam, daß einzelne Wörter sehr wohl zu verstehen sind, wenngleich sie nicht ganz richtig geschrieben sind und nur eine Vokalharmonie bilden: z. B. müßten die beiden ersten Wörter des Liedes in korrektem Ungarisch *„eys vizugar"* geschrieben werden, die Wörter *tesch ted* schreibt man *tested*. Der Refrain des Liedes lautet *Ass ajl*.

Es könnte sich um ein ungarisches Volkslied handeln, welches nach dem Gehör (aus dem Gedächtnis) im nachhinein festgehalten wurde. Der Inhalt des Liedes ist anzüglich und frivol.

Chaperon rouge trägt nicht nur einen französischen Namen, sondern antwortet Attila auch französisch, während er sich hunnisch aus dem Staub macht. Die deutsche Sprache bezeichnet es als die Sprache seines Vaters – ein Pendant zum Wort Muttersprache! Doch hat es wenig „Sinn", sich weiter im Artmannschen Sprachenmix zu verfangen!

Ein weiteres Phänomen stellt die wiederkehrende Frage nach dem Namen dar. Sowohl die Thematisierung der Sprache als auch die Fragen nach dem Namen rükken die Figurenrede in die Nähe belangloser Konversation.

Sinnsuche oder Lust am Text

Für diesen fragmentarischen Text erübrigt sich zunächst die Frage nach dem Schluß, da der Intertext Rotkäppchen jedem Leser hinlänglich bekannt ist. Was Spannung und partielle Informiertheit betrifft, weist Manfred Pfister darauf hin, daß sich „Spannung immer realisiert im Spannungsfeld von Nichtwissen und antizipierender Hypothese aufgrund gegebener Information" (Pfister, S. 143).

Bei einer total offenen Zukunft würden sich keine pointierteren Fragen ergeben, bei totaler Informiertheit würden sich solche Fragen erübrigen. Von diesem Ansatz hebt sich der Unterschied zwischen Was-Spannung (Spannung auf den Ausgang) und Wie-Spannung (Spannung auf den Gang) auf.

Auf die Frage nach dem Sinn dieses fragmentarischen Schlusses wird man keine „sinnvolle" Antwort finden, das Fragment verweigert sich jeder Sinnfrage und fällt somit in die Werkkategorie des nichtorganischen Kunstwerkes. Eine Orientierungshilfe bieten aus der Sekundärliteratur: Peter Bürger »Theorie der Avantgarde« (Frank-

furt/M. 1974) und Roland Barthes »Die Lust am Text« (Frankfurt/M., 8. Aufl. 1996). Peter Bürger stellt organisches und nichtorganisches (= avantgardistisches) Kunstwerk gegenüber: Wo der Klassiker im Material den Träger einer Bedeutung erkennt und achtet, sieht der Avantgardist darin nur das leere Zeichen, dem Bedeutung zu verleihen nur er befähigt ist. Dementsprechend behandelt der Klassiker sein Material als Ganzheit, während der Avantgardist das seine aus der Lebenstotalität herausbricht, es isoliert, fragmentiert (Bürger, S. 95).

Was die Sinnfrage betrifft, die im Literaturunterricht meist vorrangig behandelt wird, stellt Peter Bürger für das nichtorganische Kunstwerk fest:

> Weder erzeugt das avantgardistische Werk einen Gesamteindruck, der eine Sinndeutung erlaubt, noch läßt der möglicherweise sich einstellende Eindruck im Rückgang auf die Einzelteile sich klären, da diese nicht mehr einer Werkintention untergeordnet sind. (Bürger, S. 108)

> Der Rezipient wird die Sinnsuche suspendieren und seine ganze Aufmerksamkeit auf die die Werkkonstitution bestimmenden Konstruktionsprinzipien richten, um in ihnen einen Schlüssel zu finden für die Rätselhaftigkeit des Gebildes. (Bürger, S. 109)

Am Schluß stellt man sich als Rezipient natürlich die Fragen: Wie soll dieser Text gelesen werden? Kann dieser Text auf der Bühne realisiert werden?

Mit diesen beiden Fragen eröffnen sich für die Arbeit mit Schülern viele Möglichkeiten. Am besten kann man die erste Frage beantworten, wenn man eine Lesung durch den Autor miterleben konnte: H. C. Artmann las den Text »attila ante portas« anläßlich der Präsentation des zweiten Dramenbandes durch den Renner Verlag in der Alten Schmiede in Wien am 5. Februar 1996. Dem Zuhörer wurde bewußt, was mit Ästhetik der Textlust gemeint sein könnte:

> Wenn man sich eine Ästhetik der Textlust vorstellen könnte, müßte sie das laute Schreiben einschließen. Dieses vokale Schreiben (das keineswegs das Reden ist) wird nicht mehr geübt. (...)
> In der Antike enthielt die Rhetorik einen heute vergessenen, von den klassischen Kommentatoren unterschlagenen Teil: die actio: einen Komplex von Vorschriften zur körperlichen Entäußerung des Diskurses: es handelt sich um ein Schauspiel des Ausdrucks, bei dem der Schauspieler-Redner seine Entrüstung, sein Mitleid usw. ausdrückte.
> Das laute Schreiben dagegen ist nicht expressiv (... wird getragen) von der Rauhheit der Stimme, das eine erotische Mischung aus Timbre und Sprache ist und daher seinerseits, ebenso wie die Diktion, Material einer Kunst sein kann: der Kunst, seinen Körper zu führen (...)
> Bezüglich der Töne der Sprache ist das laute Schreiben nicht phonologisch, sondern phonetisch (...)
> es sucht (...) einen Text, bei dem man die Rauhheit der Kehle, die Patina der Konsonanten, die Wonne der Vokale, eine ganze Stereophonie der Sinnlichkeit hören kann: die Verknüpfung von Körper und Sprache, nicht von Sinn und Sprache. (Barthes, S. 97/98)

Methodische Anregungen

Versuch in einer 6. oder 7. Klasse:

- Frage nach Rezeption und Theaterkritik im Vergleich von Rezensionen, die leicht zugänglich sind: in Wien im Literaturhaus, in Graz im Franz Nabl Institut: Verfassen einer eigenen Rezension.
- Fächerübergreifendes „Kurzprojekt": Deutsch, Musik, Bildnerische Erziehung: Erarbeitung einer Aufführung / eines Videos / eines Puppentheaters oder eines Hörspiels: Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die Stücke Artmanns als nicht aufführbar gelten, als „Theater im Kopf".
  Artmann selbst meinte, er könne sich seine Stücke als Video-Clips vorstellen.
  Julia Reichert führte das Stück »Punch« in Graz als Puppentheater auf.
- Verfremdungsmöglichkeiten: als Horrorgeschichte, als Comic, als ironische Filmkritik (Stars!)
- Das Fragment: Frage nach dem Sinn des Stückes aufwerfen. Versuch, einen Schluß zu schreiben, scheitert wahrscheinlich (sinnlos)!
- Intertextualität erarbeiten.

Anmerkungen

1) Der Wiener Keller. Anthologie österreichischer Dichtung 1950. Wien 1950, München 1994.
2) Die Wiener Gruppe. Achleitner Artmann Bayer Rühm Wiener. Hrsg. von Gerhard Rühm. Neuwied-Berlin 1967.
3) Andreas Okopenko: Die schwierigen Anfänge österreichischen Progressivliteratur nach 1945. In: Protokolle 75/1, Wien 1975.
4) Gespräch mit H. C. Artmann am 9. Juli 1994 in Neuberg an der Mürz.
5) Jörg Drews: Die Verse purzeln ihm zu wie reifes Obst. In: Süddeutsche Zeitung, 21.2.1970.
6) Die Wiener Gruppe 1987. Walter Buchebner Literaturprojekt. Wien 1987.
7) verLOCKERUNGEN: Österreichische Avantgarde im 20. Jahrhundert. Hrsg. von W. Schmidt-Dengler. Wien 1994.
8) Jörg Drews: Der Churfürstliche Silbenstecher. Sechs Annäherungen an H. C. Artmanns Prosa. In: Süddeutsche Zeitung, 21.6.1980.
9) Hilde Schmölzer: Das böse Wien. In: Die Pestsäule 1/1972, S. 31
10) Der Film von Loriot entstand 1980.

✍ *Sonja Kaar, AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte am BG/BRG Weiz, Marburgerstraße 9, 8160 Weiz*

Werner Wintersteiner

Interpretieren im Wandel der Zeit

Fiktive Literaturinterpratationen am Beispiel von Goethes »Heidenröslein«

Heidenröslein

Sah ein Knab' ein Röslein stehn,
Röslein auf der Heiden,
War so jung und morgenschön,
Lief er schnell, es nah zu sehn,
Sah's mit vielen Freuden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

Knabe sprach: Ich breche dich,
Röslein auf der Heiden!
Röslein sprach: Ich steche dich,
daß du ewig denkst an mich,
und ich will's nicht leiden
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

Und der wilde Knabe brach
's Röslein auf der Heiden;
Röslein wehrte sich und stach
Half ihm doch kein Weh und Ach
Mußt' es eben leiden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

1. Aus dem »Deutschen Lesebuch – Lehrerausgabe«, 1923; unveränderter Nachdruck 1953:

„Goethe scheint uns als ein lang und gewaltig lebender dreien Geschlechtern zuzugehören, und in jedem aufs neue steht er als Haupt der Seinigen. In ihm waltet der Sprachgeist wie in keinem zweiten: was ihn leibhaft anrührt durchs Auge, durchs Ohr oder durch das Gemüt, worin alle Sinnenreiche unmittelbar einmünden, das verwandelt er, es ausredend, in Geist. Ja, man darf es sagen: er redet als der Volksgeist selbst, indem er doch nur meint sein einziges volles Herz auszusprechen."[1]

Daher ist uns nichts unwichtig in Goethes Leben. Die Schüler haben eine genaue Kenntnis von Goethes Werden und Wirken, seinem Stürmen und Drängen, seinem klassischen Reifen, seiner romantischen Verklärung zu erwerben. Sie sollen an dem

Gedichte »Heidenröslein« in vorbildhafter Weise den überzeitlichen Gehalt eines wahren Kunstwerkes, das doch wie kein anderes volkstümlich geworden ist, erleben und erfühlen lernen. Sie mögen in der Beziehung Knabe-Rose ein gültiges Sinnbild des Ewig-Menschlichen entdecken, unter der behutsamen Anleitung des Lehrers werden sie im faustischen Knaben das Symbol der menschlichen Existenz erkennen lernen, die nach dem Wahren, Guten und Schönen trachtet, aber gerade durch die ungestüme Suche diese Werte zu vernichten droht, wenn nicht der Allgewaltige selbst, den Menschen zum Wohlgefallen, immer neue Rosen sprießen ließe, um uns Irdische vor immer neue Aufgaben und Prüfungen zu stellen. Nach der Lektüre dieses kleinen Meisterwerkes wird den Schülern der Schatz der Dichtung als Lebenshilfe für immer offenstehen.

2. Aus den »Anweisungen des Reichserziehungs-Ministeriums an die Deutsche Lehrerschaft«, 1936:

Unser Führer Adolf Hitler hat mit unvergleichlicher Klarheit dargelegt: „Auch in der Wissenschaft hat der völkische Staat ein Hilfsmittel zu erblicken zur Förderung des Nationalstolzes. (...) die gesamte Kulturgeschichte muß von diesem Gesichtspunkte aus gelehrt werden (...) Die Bewunderung jeder großen Tat muß umgegossen werden in Stolz auf den glücklichen Vollbringer derselben als Angehörigen des eigenen Volkes."[2] Das gilt in hohem Maße für die deutsche Goethezeit, einen bis dahin unerreichten Ausdruck einer veredelten = verdeutschten Geistesgesinnung. Diese kulturelle Blüte ist freilich immer wieder durch das Einbrechen barbarischer Gesinnung bedroht, wie auch in dem vorliegenden Gedicht des Meisters zum Ausdruck kommt.

In wahrhaft deutscher Gesinnung beweist Goethes Knabe („der wilde Knabe") Entschlossenheit und eine charakterfeste männliche Härte. Er bricht den Widerstand der roten Rose, auch wenn er dafür ein Blutopfer bringen muß. Dieser Sieg des Menschen über die ihm vom Schöpfer zur Beherrschung überlassene Natur ist zugleich die von der Vorhersehung gewollte Überwindung der niedrigen durch die höhere Rasse. Vergleiche dazu den Verlauf der Handlungsführung:

- 2. Strophe, Röslein: „Und ich will's nicht leiden."
- 3. Strophe, Röslein: Mußt es eben leiden.

Im Geiste dieser Gesittung, der Überwindung des Schwachen durch das Starke, ist unsere Jugend zu erziehen.

3. Aus dem Manifest »fachdidaktik als politisches handeln«, 1970:

Auch das literarische kunstwerk ist – wenn man es mit dem eisernen besen der kritischen theorie von allen bürgerlichen mystifikationen befreit – nichts anderes als

ein wirksames instrument im klassenkampf. An ein gedicht sind daher die folgenden fragen zu richten:

„a) auf welchen historisch-politisch-sozialen kontext bezieht sich das gedicht?

b) wie und mit welchen ästhetischen mitteln wird historisch-politisch-soziale realität interpretiert?

c) welche einsichten und welches handeln will der autor bewirken?

d) welchen nutzen haben wir vom gedicht für die erkenntnis unserer eigenen politisch-sozialen realität und unser politisches handeln?"[3]

Wenn wir diese maßstäbe an Goethes „Heidenröslein" anlegen, müssen wir zunächst „die passivität einer zeitlosen, kontemplativen haltung" überwinden, den falschen standpunkt eines betrachters, „dem das kunstwerk direkt in seinem statischen wesen und nicht in seiner geschichtlich vermittelten kommunikationsmöglichkeit gegenübertritt".[4] So wird es uns gelingen, goethes text als ein frühe manifestation einer kritik am bürgertum zu verstehen, welche freilich in ihrer märchenhaften einkleidung selbst noch viele spuren der zu überwindenden gesellschaftsordnung in sich trägt. Immerhin ist es diesem klassiker der aufklärung sehr gut gelungen, das bürgerliche besitzdenken und die kapitalistische eroberungssucht in einem literarischen bild zu verdichten. Der knabe, also der kapitalist, kann sich an der rose, also dem materiellen reichtum, der allen produzenten zusteht, aber vom kapital ursurpiert wird, nicht erfreuen, ohne sie zu „brechen", ohne von ihr besitz zu ergreifen. Das gedicht muß daher als illustration zu den gedanken von karl marx gelesen werden, der in den „pariser manuskripten" festgestellt hatte: „Das privateigentum hat uns so dumm und einseitig gemacht, daß ein gegenstand erst der *unsrige* ist, wenn wir ihn haben, wenn er als kapital für uns existiert oder von uns unmittelbar besessen, gegessen, getrunken, an unsrem leib getragen, von uns bewohnt etc., kurz, *gebraucht*, wird... An die stelle *aller* phyischen und geistigen sinne ist daher die einfache entfremdung *aller* dieser sinne, der sinn des *habens* getreten."[5] [Und daß es hier um männliche Macho-Gewalt gegen die Frauen geht, hat wieder keiner von euch Kerlen begriffen! *Anmerkung der Setzerin des Roten Druckerei-Kollektivs*].

4. Aus der Abhandlung »Liebe deine Rose wie dich selbst! Lacans Psychoanalyse und die Lyrik«, 1989:

Gerade an einem so kanonischen Text wie Goethes »Heidenröslein« läßt sich unsere Dekonstruktion des vermeintlichen Sinns in besonders augenfälliger Weise demonstrieren. Es wird auch die epistemologische Differenz zu jeder strukturalistischer und neomarxistischer Interpretation, die immer noch der Illusion erliegen, daß die bipolare Konstellation „Knabe-Rose" Träger von Sinn sei, augen-fällig. „Es genügt nicht, (wie es die Marxisten tun) den „artifiziellen" Charakter ideologischer Erfahrung zu denunzieren und zu zeigen, wie das durch Ideologie als „natürlich" und

„gegeben" erfahrene Objekt („die Rose") in Wirklichkeit eine diskursive Konstruktion ist, ein Ergebnis eines Netzwerks symbolischer Überdeterminierung; es genügt nicht, den ideologischen Text in seinem Kontext zu lokalisieren (Goethe als Repräsentant des Bürgertums) und seine notwendig übersehenen Ränder sichtbar zu machen. Ganz im Gegeteil, wir müssen (...) das *sinthome* („die Rose") aus seinem Kontext *herausreißen*, es von ihm, kraft dessen es seine Faszinationskraft ausübt, *isolieren*. Wir müssen es in seiner äußersten Stupidität sehen lernen, als ein bedeutungsloses Fragment des Realen. (Wir müssen ein Verfahren anwenden, von dem Lacan in seinem *Seminar XI* spricht: ... ein wertvolles Geschenk „in ein Geschenk von Scheiße" verwandeln...) Diese Art von *Verfremdung* ist vielleicht noch radikaler als die Brechtsche: sie schafft Distanz nicht durch Lokalisierung eines Phänomens in seiner historischen Totalität, sondern indem sie uns die völlige Nichtigkeit seiner unmittelbaren Realität, die völlige Stumpfsinnigkeit seiner materiellen Präsenz erfahren läßt, welche „historischer Vermittlung" entgeht."[6]

Die Rose ist nichts, bestenfalls Scheiße; der Knabe ist ein Konstrukt; das Blut, das fließt, ist nicht echt. Wir fragen uns: Hat Goethe je gelebt?

5. Aus dem Sonderheft von *Diskussion Praxis Deutschunterricht* »Literaturunterricht als Lusterlebnis«, Frühjahr 1999:

„Wir können nicht länger die Augen davor verschließen, daß der Literaturunterricht bei vielen Kindern und Jugendlichen genau das Gegenteil dessen bewirkt, was er erreichen will: Statt die Heranwachsenden zu Lesern zu machen, schafft er Antipathie gegenüber dem geschriebenen Wort.

Dies ist fast unvermeidlich, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht auch in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden. Genau dies will ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht."[7]

Gerade am Beispiel von Goethes Gedicht »Heidenröslein« läßt sich dieser ganzheitliche Umgang mit Literatur üben. Wir schlagen dazu folgenden didaktischen Dreischritt vor:

a) *Ein sinnlicher Einstieg:* Alle Kinder bringen eine Rose in die Schule mit. Sie haben sie beim Gärntner gekauft, in Mutter's Garten geschnitten oder im Stadtpark geklaut. Aus diesen unterschiedlichen Vorerlebnissen ergibt sich eine zwanglose Kommunikationssituation, die sich organisch überleiten läßt zum zweiten didaktischen Schritt, dem
b) *Imaginieren und Einfühlen:* Wir empfehlen dazu ein Phantasiereise: Setzt euch in bequemer Stellung hin, schließt die Augen und stellt euch eine Heidelandschaft vor. Auf dieser Heide wachsen Rosen, und die wunderschönste davon seid ihr selbst... usw.

Bitte vergessen Sie nicht, Ihre Schülerinnen und Schüler wieder in die Realität zurückzuholen!

c) Der dritte Schritt besteht nun in der *Aktualisierung* des Textes, wobei wieder produktive Verfahren zur Anwendung kommen. Die Kinder sollen die für viele bereits exotische Heide-Erfahrung in das großstädtische Milieu übertragen und im Stil Goethes eigene Gedichte verfassen, über Blumen auf Fensterbänken, Tiere im Park oder den Igel auf der Autobahn. Es ist nicht so wichtig, was dabei herauskommt, die Hauptsache, wir können damit die analytisch-reflexive Einseitigkeit im Kontakt mit Literatur überwinden.

Anmerkungen

1) Hugo von Hofmannsthal. Aus der Vorrede zum »Deutschen Lesebuch«, 1923, zitiert nach Wilhelm Sanz: Aus dem Reichtum der Dichtung. Wien: ÖBV 1959, S. 5–6.
2) Adolf Hitler: Mein Kampf. Bd. 2, München: Franz Eher Nachf., S. 473.
3) Heinz Ide (Hrsg): Projekt Deutschunterricht. Stuttgart: Metzler 1972, Bd. 8.
4) Gansberg/Völker: Methodenkritik der Germanistik. Stuttgart: Metzler 1970, S. 84.
5) Nach Gansberg/Völker, S. 113.
6) Slavoj Žižek. Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien. Berlin: Merve 1991, S. 63.
7) Praxis deutsch, Heft 123, 1994, S. 17.

Friedrich Janshoff

Wozu überhaupt Interpretation?

Bibliographische Notizen zum Umgang mit Literatur im Deutschunterricht

Die folgende Auswahlbibliographie verzeichnet rund 80 Veröffentlichungen aus dem Berichtszeitraum 1990 bis 1996, auf die Deutschlehrerinnen und -lehrer der Unter-, Mittel- und Oberstufe bzw. der Sekundarstufen zurückgreifen können, wenn sie die Möglichkeiten, den Stellenwert und die Grundlagen des Umgangs mit literarischen Texten zum Gegenstand und zum Thema des Literaturunterrichts machen möchten. Berücksichtigt wurden sowohl literaturwissenschaftliche und -didaktische Einführungen, Handbücher, Monographien und Sammelbände als auch unterrichtsmethodische und -praktische Materialien sowie Anleitungen für Schülerinnen und Schüler. Die Veröffentlichungen wurden so ausgewählt und kurz kommentiert, daß die Beschäftigung mit ihnen zugleich auch das jeweilige Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Fachunterricht zur Literatur verdeutlichen und die vorhandenen oder fehlenden Beziehungen der drei Bereiche untereinander im Hinblick auf die literarische Kultur der Gegenwart erhellen kann.

Ein Fachdidaktiker und ein Fachwissenschaftler schätzen die gegenwärtige Situation allgemein folgendermaßen ein:

> „Soweit ich die Entwicklung der Fachdidaktik als Disziplin übersehe," – schreibt der Fachdidaktiker – „kennt die Literaturdidaktik an Universitäten und Hochschulen heute drei Hauptrichtungen. Die erste ist gekennzeichnet durch einen *fließenden Übergang zur Pädagogik.* (...). Sie zielt auf pädagogische Innovationen im Literaturunterricht (...) und die Erarbeitung neuer Gegenstandsbereiche (...) im Fachunterricht 'Deutsch'.
>
> Die zweite Richtung möchte sehr *nahe an den Gegenstandswissenschaften* bleiben. (...) Diese Didaktiker sehen sich in erster Linie als spezialisierte Literaturwissenschaftler. Die Bedeutung der Literatur in der Institution Schule interessiert sie indes nur am Rande.
>
> Die dritte Richtung sucht nach einem eigenen Profil zwischen Pädagogik, Lernpsychologie und den verschiedenen Gegenstandswissenschaften. Sie scheint mir zukunftsweisend zu

sein. (...) Diese Fachdidaktik sieht es als ihre Forschungsaufgabe an zu prüfen, was SchülerInnen von den Werken der Autoren und den Erkenntnissen der Interpreten profitieren und wie sie mit ihnen umzugehen lernen angesichts der Tatsache, daß viele Jugendliche bei dem in den Medien eher und häufiger begegnen als durch Lektüre. Sie fragt, wie dementsprechend Unterrichtsthemen verändert oder ergänzt werden sollten. Dazu wendet sie Methoden der Unterrichtsforschung (...) auf den Gegenstand Literatur an. Sie stellt zugleich Rückfragen an die Literaturwissenschaft (...). Sie untersucht die Entwicklung schulischer Perspektiven (...) im Verhältnis zu denen in der Wissenschaft (...). Diese Fachdidaktik *ist* de facto Teil einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Germanistik" (Fingerhut 1996, 55/56).

„Die Germanistik ist in besonderer Weise gekennzeichnet von einer bis zur Chaotik gehenden Dekonstruktion", diagnostiziert der Fachwissenschaftler. „Was sind die Gründe? Die sind fundamental nicht in den Symptomen zu suchen, die ich genannt habe: unstrukturierter Methodenpluralismus, Anpassung an ideologische und theoretische Trends, Inkohärenz der Lehre nach Inhalt und Methode (...). Dies alles sind eben erst Symptome, hinter denen sich die eigentlichen Gründe verbergen. Die aber lassen sich in einem Satz zusammenfassen: Das Fach hat in den letzten Jahren keine irgend homogene Vorstellung seiner Gegenstände ausgebildet.

Es ist zuständig für die Lehre und Forschung von deutscher Sprache und deutscher Literatur. Dies wäre das Äußerste an Gemeinsamkeit, das sich noch denken ließe. Aber es bedeutet nichts Einheitliches. Denn dahinter zeigt sich eine Legion von Vorstellungen dessen, was denn deutsche Sprache und Literatur, ja was Sprache und Literatur überhaupt seien" (Arntzen 1996, 94).

Der Methoden- und Theorienpluralismus von beispielsweise handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht, szenischem Interpretieren, heuristischem Schreiben, literarischen Gesprächen einerseits, Diskursanalyse, Neostrukturalismus, Kultursoziologie, feministischer Literaturwissenschaft und Dekonstruktion andererseits wird also entweder als Chance für einen veränderten institutionellen Umgang mit Literatur bei sich wandelnden Bedingungen der literarischen Sozialisation gesehen oder als Katastrophe mit dem Verlust kultureller Identität und modellhafter literaturwissenschaftlicher Ordnung und literarischer Weltdeutung. Vor der Erprobung in der jeweiligen Praxis lassen sich Sinn und Unsinn der vielfältigen Ansätze und Vorschläge möglicherweise bereits durch „konzentrierte Aufmerksamkeit" (Arntzen) bei der kritischen Lektüre der ausgewählten Veröffentlichungen ermitteln.

1. Mit **Theorien und Methoden der Literaturinterpretation** bis Mitte der achtziger Jahre beschäftigen sich ein Arbeitstext für die Schule (Schlingmann 1985) und eine Einführung für das Studium (Schutte 1993). Die literaturwissenschaftliche „Entwicklung von der 'Kunst der Interpretation' zur Theorie und methodischen Praxis der Interpretation" behandelt SCHUTTE (1993), ausgehend von der Frage „nach dem praktischen Nutzen der Literatur und der Literaturinterpretation für diejenigen, welche sie lesend und schreibend – über Gelesenes und Geschriebenes redend – betreiben". Er unterscheidet Lektüre, Kritik und Interpretation als Formen der Literaturaneignung und Textbeschreibung, Textanalyse und Interpretation als Arbeits- und Darstellungsformen beim methodischen Vorge-

hen und behandelt und diskutiert produktionsästhetische, strukturanalytische und rezeptionsästhetische Kategorien und Verfahren. „Interpretation zielt *praktisch* auf die Veränderung von Rezeptionsweisen und Lektüreverhalten; Verwissenschaftlichung des Umgangs mit Literatur bedeutet *nicht* die Ersetzung der spontanen Interessennahme für ein Werk durch interessenlose Distanz, sondern die Ausbildung der Fähigkeit (bei sich selbst und anderen), die in den literarischen Werken der Vergangenheit und Gegenwart aufgehobene Erfahrung und Erfahrungsfähigkeit immer umfassender und intensiver sich anzueignen" (34).

Titel (‚Unsinn und Sinn'), Reihentitel (‚Studienbuch') und Inhaltsverzeichnis (sieben Kapitel zu Entwicklung und Situation der Germanistik, vier Kapitel zu Aufgaben germanistischer Sprach- und Literaturwissenschaft, u. a. Interpretation, Literaturkritik und -geschichte) lassen eine sachlich fundierte, möglicherweise einführende Darstellung kontroverser Standpunkte und Argumentationen erwarten; der Klappentext („radikale Kritik") verheißt grundsätzliche Ausführungen eines Kundigen. Fast nichts davon enthält das Buch von Arntzen (1996). Stattdessen bietet es dem erstaunten Leser eine von Ärger und Enttäuschung getragene Streitschrift, die sich weigert, Entwicklungen in der Germanistik (Literaturtheorie) verstehend nachzuvollziehen und die die Forschungsdiskussionen und -ergebnisse der Deutschdidaktik (Umgang mit literarischen Texten) schlichtweg ignoriert – und das, obwohl in zahlreichen Veröffentlichungen in diesen Bereichen vom Autor genannte, für die Grundlagen und die Anwendung der Germanistik zentrale Fragen keineswegs „überhört oder auf eine so krude Art beantwortet (werden), als handle es sich um Gebrauchsanweisungen für die Hantierung eines Apparats." Einigen durchaus bedenkenswerten Vorschläge zur Propädeutik und Interpretation „von der Sprache her" (textvergleichende Übungen, Erfahrungen mit Literatur als Sprachgebrauch, Synthese von Sinn und Sinnlichkeit bei der Interpretation) steht die Vernachlässigung der eigenen Interpretationsprinzipien („intellektuelle und sinnliche Aufmerksamkeit") bei der Beschäftigung mit fremden Texten gegenüber. Lesen läßt sich das Buch sinnvollerweise nur gegen den Strich – vielleicht als fiktionaler Text über eine imaginierte Anti-Germanistik.

Theoretische Grundlagentexte zu Hermeneutik, Literatur und Gesellschaft, Kritischer Theorie, Psychoanalyse, Strukturalismus und Semiotik, Diskursanalyse und New Historicism, Dekonstruktion, Intertextualität, Systemtheorie und Konstruktivismus, Gender Studies sowie Literatur und Medien vereinigt eine Sammelband der Universal-Bibliothek (1996), dessen 28 ausgewählte (gekürzte) Texte „nicht primär literaturwissenschaftliche Interpretations*methoden* vorstellen (sollen); vielmehr sollte bei ihrer Lektüre deutlich werden, daß und wie im Rahmen unterschiedlicher Theorien literarischen Texten verschiedene Eigenschaften und Funktionen zugewiesen werden und daher die unterschiedlichen Anforderungen an einen angemessenen Umgang mit ihnen, d. h. an Interpretationen gestellt werden".

Arntzen, Helmut: Unsinn und Sinn der Germanistik. Weinheim: Beltz Athenäum 1996. (Studienbuch Literaturwissenschaft). ISBN 3-89547-097-X

Schlingmann, Carsten (Hrsg.): Methoden der Interpretation für die Sekundarstufe. Stuttgart: Reclam 1985. (Universal-Bibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 9586). ISBN 3-15-009586-7

Schutte, Jürgen: Einführung in die Literaturinterpretation. 3., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler 1993. (Sammlung Metzler. 217). ISBN 3-476-13217-X

Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Herausgegeben und kommentiert von Dorothee Kimmich, Rolf Günter Renner und Bernd Stiegler. Stuttgart: Reclam 1996. (Universal-Bibliothek. 9414). ISBN 3-15-009414-3

2. **Literarische Sozialisation** als Lehr- Forschungsgebiet untersucht „verschiedene Lektüreformen in lebensgeschichtlicher Perspektive" und befaßt sich u. a. mit der Frage, welchen Gebrauch Kinder und Jugendliche des Medienzeitalters von der literarischen Kultur machen. Die Einführung von Eggert/Garbe (1995) stellt in Abgrenzung von der Lesesozialisation nicht nur die historische Entwicklung wichtiger Theorieansätze und die Ergebnisse aktueller Forschungsrichtungen wie Fallstudien zur Lesebiographie und Befunde zum geschlechtspezifischen Leseverhalten vor, sondern gibt auch Einblicke in die literarische Sozialisation in der Kindheit und im Jugendalter. Der Konflikt zwischen den sich wandelnden Normen des Literatursystems und den Interessen und Bedürfnissen der Lesenden oder Nicht-Lesenden prägt das Verhältnis von Jugendlektüre und Deutschunterricht. Die besonderen Probleme literarischer Sozialisation unter institutionellen Bedingungen werden am Beispiel der Diskussion um den 'literarischen Kanon' und anhand der Auseinandersetzung mit Interpretationsstrategien und Umgangsweisen mit literarischen Texten im Deutschunterricht behandelt.

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995. (Sammlung Metzler. 287). ISBN 3-476-10287-4

3. Die folgenden **Nachschlagewerke** ermöglichen als nützliche Hilfsmittel nicht nur die Erkundung des systematischen Umfeldes und der historischen Zusammenhänge und Hintergründe der literaturtheoretischen Diskussion, sondern auch die Klärung terminologischer Fragen und Probleme im jeweiligen theoretischen Kontext.

Das Taschenbuch von Papp (1995) enthält neben Repertorien zur Metrik und Rhetorik eine Anleitung zum Bibliographieren mit zehn einfachen, aber effektiven Regeln und eine Auswahlbibliographie mit literaturwissenschaftlicher „Basisliteratur". Umfangreiche Literaturangaben zu den verschiedenen Theorien und Modellen liefern die Bibliographien in den Einführungen (Arnold/Detering 1996, Baasner 1996, Bogdal 1990).

Über rund 400 Werke zur Literatur von der Antike bis zur Gegenwart orientiert das Lexikon von Renner/Habekost (1995) und versucht damit an einem Korpus theoretischer Texte aus Germanistik, Romanistik, Anglistik, Slawistik und Altphilologie deutlich werden zu lassen, „daß theoretische und methodische Reflexion schon immer Bestandteil des Umgangs mit Texten sind, und daß jede Textanalyse durch Theorien und theoretische Überlegungen beeinflußt ist, die sie begründen, begleiten oder verändern." Mit Hilfe des Wörterbuchs von Hawthorn (1994) lassen sich nicht nur terminologische Fragen zu nahezu allen erwähnten theoretischen Ansätzen klären, sondern auch Zusammenhänge innerhalb der einzelnen Begriffssysteme und zwischen verschiedenen theoretischen Zugängen erkennen. 'Archäologie des Wissens' wird ebenso erläutert wie 'Dekonstruktion', 'Grammatologie' oder 'Intertextualität'.

Hawthorn, Jeremy: Grundbegriffe moderner Literaturtheorie. Ein Handbuch. Tübingen: Francke 1994. (Uni-Taschenbücher. 1756). ISBN 3-8252-1756-6

Papp, Edgar: Taschenbuch Literaturwissenschaft. Ein Studienbegleiter für Germanisten. Berlin: E. Schmidt 1995. ISBN 3-503-03704-7

Renner, Rolf Günter; Habekost, Engelbert (Hrsg.): Lexikon literaturtheoretischer Werke. Stuttgart: Kröner 1995. (Kröners Taschenausgabe. 425). ISBN 3-520-42501-7

4. Die **Darstellung neu(er)er Literaturtheorien** ist Bestandteil einer wachsenden Anzahl neu erarbeiteter literaturwissenschaftlicher Einführungen und Handbücher, die sich ihrem Gegenstandsbereich auf höchst unterschiedliche Weise annähern und damit vielfältige Zugangsmöglichkeiten eröffnen.

Die beiden von BOGDAL herausgegebenen Bände nehmen durch ihre verständnisfördernde Verbindung von kritischer Darstellung (Bogdal 1990) und exemplarischer Analyse (Bogdal 1993) ein Schlüsselstellung ein. Sie behandeln in jeweils zehn problemorientierten Einzelbeiträgen und einer Einleitung theoretische Positionen seit etwa 1970 (wie historische und semiotische Diskursanalyse, neuere Hermeneutikkonzepte, literaturwissenschaftliche Rezeptions- und Handlungstheorien, feministische Literaturwissenschaft und Dekonstruktion) und führen die Möglichkeiten und Probleme der verschiedenen Methoden und Analyseverfahren an einem Kafkatext vor. Dabei werden u. a. sowohl die jeweilige Terminologie in ihrem Zusammenhang erläutert und repräsentative Arbeiten referiert als auch mögliche Kontroversen und Kritikpunkte dargestellt.

Eine systematische Beschreibung der gegenwärtigen von Poststrukturalismus und Dekonstruktion angeregten Literaturwissenschaft wollen die in FOHRMANN/MÜLLER (1995) zusammenfaßten Beiträge bieten. Themen sind u. a. die Evolution des Kunstsystems, der Literatur- und Autorenbegriff, Selbstreferenz im Literatursystem und Geschlecht und Ethik in der Literaturwissenschaft. Die Einführung von PECHLIVANOS u . a. (1995) entwikkelt aus dem Wechselverhältnis von literarischen Texten und Theorien eine Einteilung des literaturwissenschaftlichen Arbeitsfeldes in drei Bereiche, „die als Modelle der Aufzeichnung, Vermittlung und Übersetzung je eigene Teilfelder aus unterschiedlicher Perspektive in den Blick nehmen". Unter Modellen werden dabei „je spezifische Aggregate aus Theorien, Methoden, heuristischen Operationen und Arbeitstechniken" verstanden. Formalismus, Strukturalismus und Dekonstruktion gehören in dieser Systematik zu den Aufzeichnungsmodellen, die „den einzelnen literarischen Text in seiner materiellen und strukturellen Konkretheit in den Vordergrund" stellen, während Diskursanalyse und feministische Literaturwissenschaft den Vermittlungsmodellen zugerechnet werden, die „Bezüge auf materielle, soziale und textuelle Umwelten" in den Mittelpunkt rücken, und literarische Hermeneutik und Intertextualität als Übersetzungsmodelle die Aufmerksamkeit auf „die Spezifik des literaturwissenschaftlichen Gegenstandes (lenken), dessen sich Wissenschaft nicht unmittelbar bemächtigen kann".

Das Training texterschließender Methoden im Selbststudium möchten die beiden Arbeitsbücher von BLEISSEM/REISNER (1995, 1996) ermöglichen. Sie wenden sich „an literarisch Interessierte, die ein reichhaltiges und differenziertes Verstehen literarischer Texte

als grundlegend für ihre wissenschaftliche Arbeit ansehen und daher die Fähigkeit erwerben möchten, Literatur systematisch und methodisch bewußt zu erschließen" (vgl. Schutte 1993) und vermitteln dementsprechend Orientierungswissen und Methodenkenntnisse schrittweise anhand konkreter Arbeitsaufgaben unter Einbeziehung kontroverser Forschungsbeiträge.

Eine zusammenhängende Darstellung von Modellen und Methoden bietet die historisch und systematisch zugleich angelegte Einführung von BAASNER (1996), die ihren Anspruch auf Allgemeinverständlichkeit und Übersichtlichkeit sowohl sprachlich als auch formal einlösen kann. Zentrale Begriffe werden verständlich erläutert und wichtige Zusammenhänge anschaulich verdeutlicht, z. B.: „Die Arbeit am literarischen Text heißt in der deutschen Literaturwissenschaft Interpretation. Im engeren Sinn ist dieser Terminus an das hermeneutische Verstehen gebunden, er bezeichnet die in sich geschlossene sprachliche Wiedergabe einer Textauslegung. Allgemein wird er jedoch darüber hinaus auch für die Bedeutungs- und Sinnermittlung und -darstellung aufgrund anderer Erkenntnisverfahren verwendet. Dabei kommt es zu Überschneidungen u. a. mit Kommentar und Erläuterung (historisch-hermeneutisch), Textanalyse (strukturalistisch), Lektüre und Dekonstruktion (neostrukturalistisch)." Der Band ist gegliedert in eine allgemeine Einführung (Was ist Literatur? Was ist Literaturwissenschaft?), in einen chronologisch linear angelegten Teil der Entwicklung der wichtigsten Ansätze von 1800 bis 1965 und in ein „Panorama fast gleichzeitig wirksamer Konzepte" wie klassische und neostrukturalistische Ansätze, Diskursanalyse, Literaturpsychologie, Rezeptionsforschung und feministische Literaturwissenschaft.

Die Neubearbeitung einer bewährten systematischen Einführung in Voraussetzungen, Grundfragen und Verfahrensweisen der Literaturwissenschaft legen ARNOLD/DETERING (1996) vor. Ausführlich behandelt und durch ein umfangreiches Glossar erschlossen werden u. a. Grundfragen der Textanalyse, das Verhältnis von Textkritik und Textanalyse, die Grundlagen der Textgestaltung, zahlreiche sowohl traditionelle als auch neu(er)e Verfahren der Textanalyse und Grundfragen der Textrezeption.

Arnold, Heinz Ludwig; Detering, Heinrich (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996. (dtv. 30485). ISBN 3-423-04704-6

Baasner, Rainer: Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt 1996. ISBN 3-503-03753-5

Bleissem, Isabella; Reisner, Hans-Peter: Uni-Training neuere deutsche Literaturwissenschaft. Perspektiven auf literarische Texte – Grundstrukturen des Fachs und Methoden der Interpretation. Stuttgart: Klett 1995. ISBN 3-12-939951-8

Bleissem, Isabella; Reisner, Hans-Peter: Uni-Training neuere deutsche Literaturwissenschaft. Gattungen – Literarische Texte in typologischer Sicht. Stuttgart: Klett 1996. ISBN 3-12-939983-8

Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990. (WV studium. 156). ISBN 3-531-22156-6 (2., neubearb. Aufl. 1996, angek.)

Bogdal, Klaus-Michael: Einleitung: Von der Methode zur Theorie. Zum Stand der Dinge in den Literaturwissenschaften. (9-30).

Bogdal, Klaus-Michael (Hrsg.): Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalysen von Kafkas 'Vor dem Gesetz'. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993. (WV studium. 169). ISBN 3-531-22169-8

Bogdal, Klaus-Michael: Einleitung; Vor dem Gesetz der Literatur. Neue Literaturtheorien in der Praxis. (7-10).

Kammler, Clemens: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Eine Untersuchung am Beispiel von Kafkas ‚Vor dem Gesetz'. (187-205).

Brackert, Helmut; Stückrath, Jörn (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt 1992. (rowohlts enzyklopädie. 523). ISBN 3-499-55523-9

Brenner, Peter J. (Hrsg.): Geist, Geld und Wissenschaft. Arbeits- und Darstellungsformen von Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1993. (Suhrkamp Taschenbuch. 2118). ISBN 3-518-38618-2

Fohrmann, Jürgen; Müller, Harro (Hrsg.): Literaturwissenschaft. München: W. Fink 1995. (Uni-Taschenbücher. 1874). ISBN 3-8252-1874-0

Pechlivanos, Miltos u. a. (Hrsg.): Einführung in die Literaturwissenschaft. Stuttgart: Metzler 1995. ISBN 3-476-01225-5

Spree, Axel: Kritik der Interpretation. Analytische Untersuchungen zu interpretationskritischen Literaturtheorien. Paderborn: Schöningh 1995. (Explicatio. 7). ISBN 3-506-73007-X

5. **Literaturdidaktische Positionen und Modelle** werden in den folgenden Veröffentlichungen vorgestellt und diskutiert. In Sammelbänden (Belgrad/Melenk 1996, Lecke 1996) und Themenheften werden der Status der Fachdidaktik und die möglichen und notwendigen Zusammenhänge zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft sowie das Verhältnis von Tradition und Innovation erörtert; monographisch abgehandelt werden die Grundzüge der Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts (Fritzsche 1994), die Wiedergewinnung von Gesprächsmöglichkeiten über literarische Texte (Werner 1996) oder die Veränderung der Rezeption literarischer Texte durch szenisches Interpretieren (Schau 1996). Als Theorie und Praxis verbindende Diskussionsforen sind dabei besonders zwei Reihen ('Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts' bei Lang und 'Deutsch im Gespräch' bei Klett) und eine neue Zeitschrift ('Didaktik Deutsch' bei Schneider Hohengehren) hervorzuheben; und als Beispiele aus Österreich sollten vielleicht das vorliegende Heft und die Buchreihe 'ide-extra' nicht unerwähnt bleiben.

Amann, Klaus u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag 1994. (ide-extra. 2). ISBN 3-7065-1102-9

Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996. ISBN 3-87116-492-5

Kügler, Hans: Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. (10-24).

Bremerich-Vos, Albert. Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik. (25-49).

Fingerhut, Karlheinz: Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft. (50-72).

Belgrad, Jürgen: Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. (83-98).

Christ, Hannelore u.a.: „Ja aber es kann doch sein...". In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Lang 1995. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. 18). ISBN 3-631-47719-8

Merkelbach, Valentin: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. (12-52).

Delanoy, Werner; Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck: StudienVerlag 1996. (ide-extra. 4). ISBN 3-7065-1137-1

Wintersteiner, Werner: Tote Vögel, zerbrochene Ketten. Fremdverstehen im Literaturunterricht. (13-31).

Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311320-5

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Praxis Deutsch 21.1994, H.123.

Kämper-van den Boogart, Michael: Mit Pierre Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert. Didaktik Deutsch 1.1996, 30-52.

Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd. 2.: Literaturdidaktik. Klassische Form, Trivialliteratur, Gebrauchstexte. 5.,vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994. ISBN 3-87116-478-X

Hassenstein, Friedrich: Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. (447-465).

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur. (466-483).

Lecke, Bodo (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. 27). ISBN 3-631-49566-8

Burdorf, Dieter: Literatur studieren, ohne sich zu verlieren. Einige Orientierungspunkte. (19-34).

Müller-Michaels, Harro: Literatur zum Zwecke der Bildung. Aspekte einer Literaturdidaktik als angewandter Germanistik. (35-50).

Fingerhut, Karlheinz: Die Herrschaft der Kommentare. Über das Verhältnis literarischer und literaturwissenschaftlicher Texte im Deutschunterricht. (51-68).

Literaturunterricht heute. Zwischen Tradition und Innovation. Der Deutschunterricht 45.1993, H. 4.

Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Klett 1996. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311290-X

Schiefele, Hans; Stocker, Karl: Literatur-Interesse. Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik. Weinheim: Beltz 1990. (Reihe Pädagogik). ISBN 3-407-34044-3

Spinner, Kaspar H.: Literaturdidaktik der 90er Jahre. In Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993, 23-36.

Werner, Johannes: Literatur im Unterrichtsgespräch. Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: E. Vögel 1996. (Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg. 51). ISBN 3-925355-57-X

6. Die folgenden Veröffentlichungen verbinden **didaktische Überlegungen** und Kommentare **und methodische Anregungen** und Materialien. Ihr Schwerpunkt kann auf Information (Bauer 1995, Lange u. a. 1993) oder Anleitung (Berger 1994, Ingendahl 1991) liegen oder beides miteinander verbinden (Bleissem 1994, Mosbacher 1993). An zentralen Beispielen literarischer Textsorten wie Fabel, Kurzepos und Novelle stellt BLEISSEM (1994) verschiedene Methoden des Lesens und Erschließens von Texten vor (u. a. themengeleitete Verarbeitung, Textvergleich, Gestalten als Bildfolge, darstellendes Lesen).

Abraham, Ulf: Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311280-2

Bauer, Karl W. (Hrsg.): Grundkurs Literatur- und Medienwissenschaft. Primarstufe. 2., unveränd. Aufl. München: W. Fink 1995. (Uni-Taschenbücher. 1690). ISN 3-8252-1690-X

Berger, Norbert: Schreiben nach literarischen Vorlagen. Produktiver Literaturunterricht in der Sekundarstufe. Mit Kopiervorlagen. Donauwörth: Auer 1994. ISBN 3-403-02459-8

Bleissem, Isabella: Unterrichtsideen Textarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Didaktische Kommentare und methodische Anregungen zu ausgewählten Texten und Gattungen. Lehrerband und Materialien. Stuttgart: Klett 1994. ISBN 3-12-922675-3

Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt am Main: Diesterweg 1991. ISBN 3-425-07911-5

Lange, Günter u.a.: Textarten – didaktisch. Eine Hilfe für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1993. ISBN 3-87116-464-X

Mosbacher, Helga: Lesen lernen. Kleines ABC der Literaturkritik. Frankfurt am Main: Hain 1993. ISBN 3-445-03102-9

Die praktische Erprobung von Vorschlägen und Anregungen zum kritischen Lesen, analytischen Verstehen und ästhetischen Gestalten im Literaturunterricht ermöglichen folgende *gattungspezifische Einführungen und Materialien*, von denen Burdorf (1995), Frank (1995), Payrhuber (1993), Rainer (1994, 1995), Spinner (1995), Stocker (1993) und Waldmann (1996) Formen der Lyrik, Asmuth (1994), Frommer (1996) und Waldmann (1996) das Drama und Waldmann/Bothe (1992) Erzählformen behandeln. Die literaturwissenschaftlich ausgerichteten Einführungen von Asmuth und Burdorf ergänzen und erweitern sowohl die bei Schutte (1993) beschriebene methodische Praxis als auch die literaturdidaktisch fundierten Verfahren.

Asmuth, Bernhard: Einführung in die Dramenanalyse. 4., verb. u. erg. Aufl. Stuttgart: Metzler 1994. (Sammlung Metzler. 188). ISBN 3-476-14188-8

Burdorf, Dieter: Einführung in die Gedichtanalyse. Stuttgart: Metzler 1995. (Sammlung Metzler. 284). ISBN 3-476-10284-X

Frank, Horst J.: Wie interpretiere ich ein Gedicht? Eine methodische Anleitung. 3., unveränd. Aufl. Tübingen: Francke 1995. (Uni-Taschenbücher. 1639). ISBN 3-8252-1639-X

Frommer, Harald: Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart: Klett 1996. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311340-X

Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxisbericht mit vielen Anregungen für das 5. bis 10. Schuljahr. München: Oldenbourg 1993. (Prögel Praxis. 177). ISBN 3-486-98639-2

Rainer, Werner: Unterrichtsideen Lyrik in den Klassen 8-10. Handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge. Lehrerband und Materialien. Stuttgart: Klett 1995. ISBN 3-922711-3

Rainer, Werner: Unterrichtsideen Lyrik in den Sekundarstufe II. 20 handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge. Lehrerband und Materialien. Stuttgart: Klett 1994. ISBN 3-922681-8

Spinner, Kaspar H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. 2., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1995. ISBN 3-87116-471-2

Stocker, Karl: Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik. Sekundarbereich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1993. ISBN 3-87116-458-5

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule sowie zum Selbststudium. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996. ISBN 3-87116-486-0

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen tradtioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996. ISBN 3-87116-490-9

Waldmann, Günter; Bothe, Katrin: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett 1992. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311200-4

7. Beispiele für verständlich geschriebene, praxisbezogene, mit zahlreichen Interpretationsbeispielen und -anregungen versehene **Anleitungen für Schülerinnen und Schüler** sind die folgenden Veröffentlichungen.

Gelfert, Hans-Dieter: Wie interpretiert man ein Gedicht? Für die Sekundarstufe. Stuttgart: Reclam 1990. (Universalbibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 15018). ISBN 3-15-015018-3

Gelfert, Hans-Dieter: Wie interpretiert man ein Drama? Für die Sekundarstufe. Stuttgart: Reclam 1992. (Universalbibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 15026). ISBN 3-15-015026-4

Gelfert, Hans-Dieter: Wie interpretiert man einen Roman? Für die Sekundarstufe. Stuttgart: Reclam 1993. (Universalbibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 15031). ISBN 3-15-015031-0

Gelfert, Hans-Dieter: Wie interpretiert man eine Novelle und eine Kurzgeschichte? Für die Sekundarstufe. Stuttgart: Reclam 1993. (Universalbibliothek, Arbeitstexte für den Unterricht. 15030). ISBN 3-015030-2

Hermes: Eberhard: Training Analyse und Interpretation erzählender Prosa. Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett 1995. ISBN 3-12-922078-X

Rötzer, Hans Gerd: Literarische Texte verstehen und interpretieren. Eine Einführung für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 bis 10. Bd. 1-4. München: Manz 1992-96.

Bd. 1: Märchen, Sage, Götter- und Heldensagen, Legende, Schwank, Fabel. 1992. ISBN 3-7863-0643-5

Bd. 2: Gedichte, Balladen, (Erzählgedichte), ABC poetischer Grundbegriffe. 1993. ISBN 3-7863-0644-3

Bd. 3: Erzählungen, Kurzgeschichten, Novellen, Romane. 1994. ISBN 3-7863-0645-1

Bd. 4: Dramen. 1996. (angek.) ISBN 3-7863-0646-X

Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren im Unterricht. Stuttgart: Klett 1991. (Werkstatt Literatur). 3-12-30670-4

Als untypisches Beispiel und als mögliche Brücke zwischen dem Literaturverständnis von Unterrichtenden und Unterrichteten, von Lehrenden und Lernenden sei auf eine einzige Sammlung von Einzelinterpretationen hingewiesen, die mit Witz und nicht ohne Respekt inhaltliche und interpretierende Hinweise und parodistische Verfremdungen zu Werken von Schulklassikern wie Lessing, Goethe, Schiller, Büchner, Kafka, Brecht, Böll und Lenz verbindet:

Duderstadt, Jochen: Zwangslektüre. Die 25 meistgelesenen Schulklassiker, Inhalt, Bedeutung, Parodie. Neuausg. Frankfurt am Main: Eichborn 1996. ISBN 3-8218-1386-5

Wozu überhaupt Interpretation?
„Literaturwissenschaft ist, wie die Medizin, keine reine, nur um Erkenntnis bemühte Wissenschaft, sondern eine angewandte, und zwar eine didaktische. Ihre wesentliche Aufgabe besteht darin, dem Leser einen stetig wachsenden Bereich der Literatur so vollständig als möglich zu erschließen und für die Literatur ihrerseits eine stetig wachsende Leserschaft zu gewinnen" (Gelfert 1990, 10).

✍ *Friedrich Janshoff, Spezialist für Biographisches und freier Mitarbeiter der »ide«, Moosburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf*