

Ulf Abraham

## Täglicher Textmord?

### Eine betrübliche Bestandsaufnahme zur Praxis stilanalytischer Aufgaben im Literaturunterricht<sup>1)</sup>

*Viehlogengebet*

Text her

Messer raus

Unseren täglichen Textmord

Gib uns heute

(„Plakatgedicht“ von Jochen Lobe, Bayreuth)

Wenn ich hier eine Bestandsaufnahme zum „status quo“ stilanalytischer Unterrichtspraxis versuche, so geht es mir nicht in erster Linie darum, den Weg stiltheoretischen Fachwissens bis hinunter zum Schüler nachzuvollziehen und etwa zu beklagen, was bei dieser Komplexitätsreduktion auf der Strecke bleibe; das wäre trivial. Es geht mir um Belege für meine Alltagsbeobachtung, daß die literaturdidaktische Praxis sich häufig *entweder* mit bloßen Inhaltsanalysen literarischer Texte zufriedengibt und dabei ernsthaft glaubt, auf Stilanalyse tatsächlich verzichten zu können und verzichtet zu haben, *oder* sich auf formale Charakteristika stürzt und *dabei* ernsthaft glaubt, sie auf diese Weise nicht nur leisten zu können, *sondern schon geleistet zu haben*. Beides aber wäre Illusion, und zwar zum Schaden der Texte wie der Schüler.

Auf welche Überlegungen eine *andere* „Stilarbeit“ an Texten begründet werden könnte (auf einer besseren Basis als der einer „Zerlegung“ in Inhalt hier und Form da), versuche ich zum Schluß wenigstens anzudeuten.

### 1. Unsichere Grundlage. Kurze Musterung philologischer Stildefinitionen unter didaktischem Aspekt

„Wer heute über Stil redet, hat zu bedenken, daß ein breiter Konsens darüber, welche Merkmale, Besonderheiten oder Abweichungen für die Begriffsbildung ausschlaggebend sein sollen, in der Literaturwissenschaft nie zustandegekommen ist“, sagt Rainer Rosenberg in einem Versuch, Oskar Walzels stiltypologischen Ansatz neu zu bewerten.<sup>2)</sup> Analoges scheint mir auch für die Linguistik zu gelten. Für einen kritischen Forschungsbericht habe ich hier weder den Raum noch den Auftrag der Redaktion; allerdings setzt jede literaturdidaktische Verständigung über die Rede vom Stil eine Begriffsklärung voraus. Literaturwissenschaftlich wie linguistisch (mit fließenden Grenzen) scheinen mir derzeit drei Stildefinitionen am ehesten konsensfähig. Sie sollen zunächst so pointiert werden, daß sie *nachher* an den Fallbeispielen wiederzuerkennen sind.

(1) Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem VIII. Symposium Deutschdidaktik („Schreiben, Schrift, Schriftlichkeit“), 5. – 9. Juni 1990 in Osnabrück-Vechta.

(2) R. Rosenberg, „Wechselseitige Erhellung der Künste?“ Zu Oskar Walzels stiltypologischem Ansatz der Literaturwissenschaft“, in: H. U. Gumbrecht/K. L. Pfeiffer, Stil, Geschichte und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986, 269 – 280, hier 269.

1. Eine sozusagen eingefleischte Stildefinition, die in ihrer Substanz bis auf die antike rhetorische Tradition zurückgehen dürfte, lautet bekanntlich: Stil sei das Ergebnis einer Wahl des Autors zwischen sprachlichen Alternativen; im Akt des Formulierens habe der sich immer schon für eine entschieden, andere dagegen verworfen.<sup>3)</sup> Diesen Begriff von Stil zu beständigen scheinen fix und fertig präsentierbare Listen von Stilfiguren, deren *Beliebigkeit* und zufällige *Gewordenheit* in der abendländischen Literaturgeschichte gerade noch uns, aber nicht unseren Schülern klar ist, und die uns immer wieder dazu verführen, einzelnes (phonologische, semantische, syntaktische „Figuren“) gewissermaßen herauszuvergrößern, auf Kosten einer Wirkung des Textganzen. Aber dieser pragmatische Einwand ist bekanntlich nicht der einzige. Die Annahme selber ist problematisch, Stil sei beschreibbar als Freiheit der Wortwahl oder des Ausdrucks überhaupt, denn sie setzt mindestens zwei Möglichkeiten voraus, *dasselbe auszusagen*. Der Teufel dabei steckt im Detail; genauer: im Wörtchen *dasselbe*. Wie wäre das zu bestimmen, nach Abstraktion von der sprachlichen Form oder literarischen Gestalt? Die Naivität der Vorstellung, es ließe sich der Text, entkleidet von allem, was Stil an ihm sei, gewissermaßen nackt als Inhalt präsentieren, stimmt weniger erotisch als bedenklich. Wolfgang G. Müller hat denn auch zu Recht bemerkt, diese Vorstellung synonymischer Ausdrucksalternativen (etwa bei Richard Ohmann) setze im Grunde eine unzulässige Form-Inhalt-Dichotomie voraus und sei insofern nichts als Wiederbelebung einer längst überholten „Einkleidungsmetaphorik“<sup>4)</sup>. Auch Johannes Anderegg stellt in seiner immer noch sehr brauchbaren literaturwissenschaftlichen Einführung in die *Stiltheorie* nüchtern fest, daß „die Darstellung des Wahlvorgangs schon im kleinsten Rahmen auf unüberwindliche Schwierigkeiten“ stoße<sup>5)</sup> und daß über die „mögliche Gleichgewichtigkeit zwischen sprachlichen Alternativen“ ja überhaupt nur im Hinblick auf die *Intention* eines Sprechers entschieden werden könne, genau die aber im Normalfall doch nicht als bekannt vorauszusetzen sei.<sup>6)</sup> Eine häufig anzutreffende Zweischrittigkeit der „Analyse“ von Texten im Unterricht, die eine Autorintention vor aller „Sprachbetrachtung“ ermitteln will, spiegelt auf didaktischer Ebene diese stiltheoretische Paradoxie wider.

2. Eine zweite Definitionsvariante setzt am „schwachen Punkt“ der ersten an. Wenn der Stil eines Textes sich nicht von seinem „Inhalt“ abheben läßt, vielleicht läßt er sich doch mit einer sprachlichen Norm konfrontieren, als deren kalkulierte und poetisch effektvolle Abweichung er gedacht sei? Diese „Abweichungsthese“ hat viele Befürworter, aber auch Kritiker gefunden.<sup>7)</sup> In seinem Versuch, *Ausdruckswerte der deutschen Sprache* zu bestimmen, hat Wilhelm Schneider bekanntlich schon 1931 unter anderem versucht, „objektiven“ von „subjektivem“ Stil zu unterscheiden.<sup>8)</sup> Schneider versteigt sich dabei zu der Behauptung, der objektive Stil bedürfe keiner weiteren Erörterung, denn er sei ja gerade durch das *Fehlen der Merkmale des subjektiven Stils* gekennzeichnet; besondere

(3) Vgl. hierzu etwa Willy Sanders, *Linguistische Stilistik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977, 15.

(4) Vgl. Wolfgang G. Müller, *Topik des Stilbegriffs. Zur Geschichte des Stilverständnisses von der Antike bis zur Gegenwart*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1981, 186 f.

(5) Anderegg, *Literaturwissenschaftliche Stiltheorie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973, 37. – Immerhin versucht worden ist eine solche Rekonstruktion von Willy Sanders, *Linguistische Stiltheorie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973, 69 – 80.

(6) Vgl. Anderegg, a. a. O. 38.

(7) Als kritische Stimme vgl. exemplarisch Jens Ihwe in *Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft Bd. 1*, hrsg. v. H. L. Arnold/V. Sinemus, München: dtv 1973, 33 – 44, bes. 38.

(8) Vgl. W. Schneider, *Ausdruckswerte der deutschen Sprache. Eine Stilkunde*, Leipzig u. Berlin 1931, reprograf. Nachdruck Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1974.

sprachliche Eigentümlichkeiten kämen ihm nicht zu.<sup>9)</sup> Bevor man sich freilich über die Naivität amüsiert, mit der hier ein ‚Stil ohne Eigenschaften‘ proklamiert wird, sollte man sich klarmachen, daß Schneider dies tut, weil er *eine Norm braucht*, und daß er in dieser Verlegenheit keineswegs alleine dasteht. Die Vorstellung, Stil sei vornehmlich Abweichung, ist zwar auch literaturwissenschaftlich vertreten worden;<sup>10)</sup> aber der linguistische und damit „wissenschaftlichere“ Zugriff auf poetische Texte, den das „Abweichungskonzept“ zunächst zu verheißen schien, steht und fällt mit der Existenz einer Sprach- oder Stilnorm. Einschlägige Versuche blieben tatsächlich, soweit ich sehe, in jenem Widerspruch „zwischen stiltheoretischem Konzept und stilpraktischem Analyseverfahren“ stecken, den Ulrich Püschel 1985 beklagt hat<sup>11)</sup>. Beinahe schon topisch ist in der linguostilistischen Literatur der Hinweis, das Problem der allgemeinsprachlichen Norm sei ungelöst, und die gelegentlich auftauchende Hilfsvorstellung ihrer stilistischen „Null-expressivität“ erinnert mich trotz anspruchsvollerer Terminologie an Wilhelm Schneiders naive Behauptung eines Stils ohne Eigenschaften.

3. Eine dritte Definitionsvariante ergibt sich (wiederum) aus dem Dilemma der vorigen: Wenn die Norm keine allgemeinsprachlich faßbare ist, kein in einer Sprachgemeinschaft gültiger Konsens darüber, wie man „normalerweise“ rede oder schreibe, wenn also bestenfalls funktionalstilistisch, d. h. für einzelne Verwendungszusammenhänge und Textsorten, Spezialnormen zu verorten sind, dann kann eine Norm als Folie poetischer Stilabweichung nur dort gesucht werden, wo auch die Abweichung stattfindet: im konkreten Text selber. Dieser Gedanke liegt der *Strukturalen Stilistik* Michael Riffaterres zugrunde; er definiert den stilistischen Kontext als „durch ein unvorhersehbares Element durchbrochenes *pattern*“. Erst in diesem *pattern*, als „Makrokontext“ vom Text selber aufgebaut (ihm keineswegs als sprachliche Norm einfach vorausliegend!), gewinnen einzelne stilistisch markierte Wörter, Phrasen oder Sätze ihren Zeichencharakter durch Hervorhebung.<sup>12)</sup> Riffaterre hat sich wiederholt dagegen gewandt, grammatischen Kategorien als solchen bereits stilistischen Zeichenwert zuzuschreiben, weil man damit zwei Ebenen verwechsle und nicht erklären könne, weshalb dieselbe Formulierung in einem (Kon-)Text Stilwert habe und im *anderen nicht*. Stilistische Zeichen seien, wie alle Zeichen, nur in Opposition zu anderen Zeichen verstehbar und auch nur in einem pragmatischen Verwendungszusammenhang. Dieser Gedanke hat zwei Konsequenzen: einerseits die Annahme einer Art zweiten, dem allgemeinsprachlichen aufliegenden Zeichensystems, das Anweisungen zur gewissermaßen „tonalen“ Realisation des Textes erteilt; und andererseits *die systematische Einbeziehung der Leserleistung*, die den Text ja nicht nur beim Wort, sondern „beim Stil nimmt“; und dies nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv.

Zwei der drei umrissenen, sich der Analyse poetischer Texte ja seit längerem andienenden Stilbegriffe sind vom Autor her gedacht, in dem sie nämlich entweder „offensiv“ seine Wahlmöglichkeit betonen oder wenigstens „defensiv“ sein Recht auf Normabweichung; während die dritte Variante auch das Verhältnis Text-Leser mitdenkt und einen Zugang über den Zeichenwert stilistisch „markierter“ Textelemente versucht. Allen drei Varianten

(9) Vgl. ebd., 240.

(10) Der Literaturwissenschaftler Harald Fricke hat geradezu versucht, den Abweichungsbegriff auf ganze Texte und Textsorten zu beziehen als „Prinzip des demonstrativen Sprachverstoßes“ (vgl. Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur, München: Beck 1981, 222).

(11) Vgl. U. Püschel, „Das Stilmuster ‚Abweichen‘. Sprachpragmatische Überlegungen zur Abweichungstilistik“, Sprache und Literatur 16/Heft 55, (1985), 9 – 24, Zitat 9.

(12) Vgl. M. Riffaterre, *Strukturaler Stilistik*, München: Paul List Verlag 1973, 61 u. 77 ff.

ist eine gewisse pragmatische Brauchbarkeit für manche stildidaktische Problemlage nicht abzuspüren; besonders die beiden ersten allerdings machen sich dadurch verdächtig, daß sie die philologische Rede vom Stil oft auf eine *Rede vom Typischen am Text* reduzieren und damit in Gefahr sind, gerade das zu verfehlen, was in ihr zu Wort kommen soll: die *Poetizität* dieses einen, unverwechselbaren Versuchs, seinen Leser/Hörer durch Sprache zu affizieren. „Der Stilbegriff entspricht und widerspricht der Autonomie des Kunstwerks. Er respektiert sie und zweigt trotzdem einen Mehrwert ab“, sagt (kein Philologe, sondern) der Soziologe Niklas Luhmann.<sup>13</sup> Wie das aber geschieht, oder wie es verfehlt wird, das ist die Frage, die mich hier interessiert.

## 2. „Sprachbemiittelte Texte“? Zum falschen „Umgang mit Texten“ im Literaturunterricht

Wir alle haben schon „Literaturstunden“ gehalten oder ausgehalten, und wir alle sind daher mit dem Ritual der Textanalyse vertraut, oder sollte ich schon im Vorgriff besser sagen: dem Ritualmord am Text? Die Beobachtungen an stilanalytischen Aufgaben gängiger Lehrwerke von der Oberstufe bis „hinunter“ in die 9. Jahrgangsstufe, die hier zusammengefaßt sind, erlauben natürlich noch keine Aussagen über das, was im Unterricht faktisch vor sich geht, aber immerhin einen Überblick über den didaktisch zu verantwortenden Teil dessen, was vorgeht. Beobachtungsgrundlage waren aus 10 verschiedenen Lehrwerken für Hauptschule, Realschule und Gymnasium<sup>14</sup> alle Aufgabenstellungen zu literarischen Texten, die als stilanalytisch ausgewiesen oder doch immerhin intendiert sind; es handelt sich um Lehrwerke und Übungsbücher der letzten und vorletzten Generation, zwischen 1972 und 1989 zum Gebrauch zugelassen. Mit der 9. Klasse höre ich deswegen auf, weil mir hier der didaktische Konsens darüber zu enden scheint, ab wann eigentlich ein bewußter Umgang mit literarischem Stil angestrebt und eingeübt werden soll.<sup>15</sup>

(13) N. Luhmann, „Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst“, in: H. U. Gumbrecht/K. L. Pfeiffer (Hrsg.), a. a. O. 620 – 672, Zitat 632.

(14) Die herangezogenen Lehrbuchwerke für die Sekundarstufe I:

Lesen – Darstellen – Begreifen (Ausz. Bayern): Hirschgraben 1986, Bde. 9 u. 10 (= LDB 9, 10).

Lesebuch: Diesterweg 1988; Bd. 9.

Lesebuch A/B (für Gymnasien und Realschulen in Baden-Württemberg und Bayern). Stuttgart: Klett 1985, Bd. 7.

Kolumbus. Lesebuch für bayerische Realschulen: C. C. Buchners/Oldenbourg 1987, Bde. 9, 10.

Arbeitsbuch Literatur: Schwann 1972, 77: Bde. 9, 10.

Miteinander sprechen. Sprachbuch für bayerische Hauptschulen: Westermann 1987 (9).

Muttersprache – neu: Auer 1982, Bd. 9.

denken – sprechen – handeln. Sprachbuch für die Realschule: Auer 1981, Bd. 9.

Umgang mit Sprache: Diesterweg 1986, Bd. 9.

Thema: Sprache. (Neue Ausgabe): Cornelsen/Hirschgraben 1989., Bd. 10.

Für die Sekundarstufe II:

Wirklichkeiten. Lese- und Arbeitsbuch, hrsg. v. F. Decker: Schöningh 1982.

Kritisches Lesebuch. Texte und Materialien/Interpretationen für den Deutschunterricht, (Goethe/Goethe): Merkur 1975.

Grundkurs Deutsch, hrsg. v. F. Leiner, bsv 1981 (Bd. 2: Leiner/Zerlin, Kurzprosa, Gebrauchsprosa, Massenmedien; Bd. 4: R. Wagner, Lyrik-Gegenwartssprache).

Karl Schuster, erschließen poetischer texte. Arbeitsbuch zur Texterschließung, Bamberg: C. C. Buchners 1979.

Meine Beobachtungen lassen sich zu drei *Tendenzen* bündeln:

1. Eine Tendenz der letzten 15 Jahre geht in Richtung einer *Begriffsvermeidung*. Im verständlichen Bemühen, das germanistische Geraune vom dichterischen Stil zu meiden, sucht man in der überwiegenden Anzahl der Aufgabenstellungen nach Ersatzbegriffen, die auf Stilistisches hinzielen, ohne selber deckungsgleich zu sein z. B.

– „Darstellungsweise“, „Ton“<sup>(16)</sup>;

– „Sichtweise, Sprache und lyrische Form“, „Sprachgestalt“<sup>(17)</sup>

Gegenüber all diesen Alternativen durchgesetzt aber hat sich offensichtlich die technizistische Formel „*Sprachliche Mittel*“: Fast ausschließlich beim Sach- und Gebrauchstext, aber nicht selten auch bei Gedichten und Geschichten geht da die Rede vom „sprachbemittelten Text“, so als könne er gewissermaßen sprachlich mehr- oder minderbemittelt sein. In Rainer Kunzes Kurzprosa, Eichendorffs „*Sehnsucht*“<sup>(18)</sup> und Goethes „*Prometheus*“<sup>(19)</sup> soll ebenso nach „sprachlichen Mitteln“ gesucht werden wie im Schlagertext, im Illustrierten-Starportrait<sup>(20)</sup>, im Wetter- und Sportbericht<sup>(21)</sup> oder in der Filmkritik.<sup>(22)</sup> Gegen eine Erweiterung des Literaturbegriffs in Richtung auf Texte der Massenmedien hat inzwischen zwar kein Mensch mehr ernsthafte Einwände, aber die Rede von den Sprachmitteln, die sich für den hier wenig angemessen, weil zu präventios und zu eng scheinenden Stilbegriff ersatzweise anbot, hat inzwischen längst auch die poetischen Texte erreicht und besetzt. Sie ist probat, weil sie eine Begriffsklärung („*Was ist Stil?*“), die gerade in der Mittelstufe schwierig zu leisten wäre, zu erübrigen scheint. Selten und eher verschämt wird noch nach „Stil“ gefragt, etwa zu einem Gedicht Ph. v. Zesens<sup>(23)</sup>, einem Vergleich der Nationalhymnen von BRD und DDR<sup>(24)</sup>, zu Borcherts „*Lesebuchgeschichten*“<sup>(25)</sup>, zu Gedichten von Hilde Domin<sup>(26)</sup> oder Gottfried Benn.<sup>(27)</sup> Daß „Sprache“ und „Stil“ nicht selten „synonym verwendet“ werden, wie Anderegg an der germanistischen Stildiskussion rügt,<sup>(28)</sup> kehrt hier als Problem auf didaktischer Ebene wieder.

2. Diese Tendenz zur Begriffsvermeidung hat offenbar zu tun mit einem Klima der Unsicherheit des literaturdidaktischen Redens über die Poetizität von Texten. Die Unsicherheit äußert sich in einer Art von *Eigentümlichkeitsjargon*. Immer wieder wird nach „sprachlichen Eigenheiten“ oder „Eigentümlichkeiten“ gefragt und so um den heißen Brei der Stilfrage herumgeredet. Mit derartigen Fragen nach „sprachlichen Besonderheiten“ tut sich das von Franz Decker herausgegebene Oberstufenbuch „*Wirklichkeiten*“ ebenso

(15) In den bayrischen Gymnasiallehrplänen etwa taucht der Stilbegriff erstmals in Kl. 9 als Lernziel auf: Für die poetische Textanalyse wird der bewußte Umgang mit „stilistischen Besonderheiten und deren Funktion“ angestrebt (vgl. KMBL So-Nr. 13, 1979, 423). Auch im revidierten Hamburger Lehrplan wird die Kenntnis der Begriffe „Stil“ und „Sprachebene“ erstmals für 9/10 gefordert (Deutsch in der Sekundarstufe I, Hamburg: Dreimohren-Verlag 1988, 11).

(16) Vgl. LDB 10, 20 u. 177.

(17) Vgl. Diesterweg-Lesebuch 9, 219 u. 222.

(18) Vgl. LDB 9, 121 bzw. 237.

(19) Vgl. LDB 10, 175.

(20) Vgl. LDB 9, 198 bzw. 172.

(21) Vgl. Miteinander sprechen 90 bzw. 116.

(22) Vgl. Diesterweg-Lesebuch 9, 216.

(23) LDB 9, 219.

(24) Vgl. LDB 10, 120.

(25) Vgl. Kolumbus 10, 67.

(26) Vgl. Arbeitsbuch Literatur 10, 10.

(27) Vgl. Anderegg, a. a. O. 19.

(28) Vgl. Anderegg, a. a. O. 19.

- hervor<sup>29)</sup> wie Goethe/Goettes „*Kritisches Lesebuch*“; auch dieses fragt beharrlich nach
- „Eigenheiten der Sprache“;
  - „sprachlichen Eigentümlichkeiten“;
  - „Besonderheiten der Sprache“;
  - „sprachlichen Besonderheiten“;
  - „stilistischen Eigentümlichkeiten“.<sup>30)</sup>

Ich zitiere solche Belege hier ohne Nachweise des jeweiligen Textbezugs oder Aufgabenkontextes, weil es mir zunächst auf *den Stil der Rede vom Stil* ankommt. Der didaktische Jargon der Eigentümlichkeit will, so scheint mir, die Poetizität der Texte, die ein verdrängter Stilbegriff nicht mehr erfassen kann, hintenherum wieder in ihr Recht einsetzen. Suggestiv und als Arbeitsauftrag für Schüler oft genug zweifelhaft, meinen solche Eigentümlichkeitsfragen eine ganzheitliche Textqualität, die sie als „Stil“ meist nicht mehr bezeichnen, aber *behaupten*. Sie erheben damit den Anspruch an eine vom Schüler qua Beantwortung auszuführende Textanalyse, die sprachliche Verfaßtheit im „Totaleindruck“ (Jürgen Trabant<sup>31)</sup>) zu beschreiben. Aber sie verhelfen weder dem Deutschlehrer als Fragendem noch dem Schüler als *Bearbeiter* solcher Fragen dazu, diesen hohen Anspruch einigermaßen einzulösen. Wo Hilfestellung überhaupt gegeben wird, sind platterdings grammatische Kategorien angeboten, deren Berücksichtigung zu nichts weiter als einer Liste führt von Adjektiven, Verben usw. Die Vermittlung solcher Ergebnisse an die ganzheitliche Stildeskription bleibt großzügig dem einzelnen Deutschlehrer und dessen schlechtem Gewissen überlassen. (Denn auch im germanistischen Grundstudium wird ja erfahrungsgemäß kaum mehr vermittelt als zerlegendes Begriffswissen.)

3. Eine dritte Tendenz sehe ich in einer Art von Gegenbewegung zur Rede von den sprachbemittelten Texten: Nicht nur in „klassischen“ rhetorischen Stilfigurenanalysen ist von „Stilmitteln“ die Rede, sondern neuerdings auch, und gar von *poetischen Stilmitteln*, bei Werbeanzeigen<sup>32)</sup>, bei Sportberichten und Gesetzestexten<sup>33)</sup> oder bei Glossen.<sup>34)</sup> Das Poetische hat so das Privileg textanalytischer Sonderbehandlung endgültig eingebußt; sollte einmal eine gewisse Scheu geherrscht haben, ihm mit der prosaischen Frage nach Sprachmitteln zu kommen, ebenso wie davor, poetischen Stil in der Reklame zu suchen, so ist mittlerweile beides möglich geworden. Ich will darüber nicht in das Lamento derer einstimmen, die noch immer die schöne Literatur für ein Reservat präziöser Schönrednerei halten; ich will nur darauf hinweisen, daß im Zeichen einer Gleichbehandlung aller Texte die Termini *Sprache* und *Stil* fast in eins gesetzt worden sind. Es scheint jedoch fraglich, ob wirklich alle Sprachmittel, wenn dieser Begriff denn Sinn macht, auch Stilmittel sind.

Die erwähnten drei Tendenzen scheinen mir zusammenfassend

1. die einer universal applizierbaren Rede von den *Weisen*, *Formen* und vor allem *Mitteln* der Sprachgestaltung;
2. die eines *Eigentümlichkeitsjargons*, der die Poetizität *literarischer* Texte doch wieder einklagen soll; und

(29) Vgl. Wirklichkeiten, a. a. O. 261, 286, 269, 273, 276, 185.

(30) Vgl. *Kritisches Lesebuch*, a. a. O. 37, 96, 164, 206, 217, 496.

(31) Vgl. J. Trabant, „Der Totaleindruck. Stil der Texte und Charakter der Sprachen“, in: Gumbrecht/Pfeiffer (Hrsg.), a. a. O. 169 – 188.

(32) Vgl. LDB 9, 84.

(33) Vgl. *Miteinander sprechen* 9, 122 f.

(34) *Kolumbus* 9, 142.

3. die einer quasi-strukturalistischen Konzentration auf die *Funktion* stilistisch markierter Zeichen, egal wo und zu welchem Zweck sie auftreten.

Eine eingehende Untersuchung, die ich hier nicht leisten kann, würde ergeben, daß diese drei Tendenzen je einem eingangs referierten virulenten Stilbegriff verpflichtet sind:

- die 1. Tendenz der „Wahlthese“,
- die 2. Tendenz der „Abweichungsthese“, und
- die 3. Tendenz der „Zeichenthese“.

Dies aber würde bedeuten, daß rivalisierende fachwissenschaftliche Denktraditionen einfach nebeneinander auf die didaktische Ebene „abgebildet“ worden wären, mit anderen Worten: Daß die Grenzen des benutzten oder gemeinten Begriffs von „Stil“ aus Unsicherheit oder Kalkül *unscharf gehalten* sind, damit je nach didaktisch-methodischem „Bedarf“ Stil wahlweise als Resultat von Auswahl oder Abweichung, deutlich seltener schon als Dekodierung von Zeichen betrachtet werden konnte.

Es geht hier nicht darum, den Lehrwerkautoren diese Unsicherheit, immerhin *auch* Folge fehlenden Konsenses der Fachwissenschaftler untereinander, als Versagen anzurechnen; vielmehr soll gefragt werden, mit *welchem* Stilbegriff *welche* „Lernziele“ erreicht (oder verfehlt) werden.

Die Fragen in den von mir gesichteten stildidaktischen Aufgaben sind, unabhängig davon, ob sie mit dem Stilbegriff arbeiten oder ohne ihn, in aller Regel recht pauschal. „Stilistisches“ wird oft nicht eigenständig bearbeitet, sondern sozusagen sicherheitshalber verklammert entweder mit Formalem oder mit Inhaltlichem. Von den hier einbezogenen Arbeits- und Lehrbüchern für die Oberstufe haben sich am ehesten noch Leiner/Zerlin auf einen expliziten Stilbegriff eingelassen.<sup>35)</sup> Bei Schuster und Decker herrscht die Begriffsvermeidung vor; entweder in Gestalt der erwähnten Rede von den sprachlichen Besonderheiten oder Auffälligkeiten (Decker) oder als Arbeit mit dem quasi stilneutralen Terminus *Textsignal* (Schuster). Sich „möglichst alle *auffälligen Textsignale* (Strukturen) bewußt (zu) machen“, wird dem Oberstufenschüler geraten<sup>36)</sup>. Unter *Textsignalen* seien (grammatisch) „Satzstrukturen“ sowie (semantisch) Auffälligkeiten wie „Attribute, Verben, Metaphern, Chiffren, u. a.“ sowie „Metrik, Rhythmik, optische Arrangements“ zu verstehen. Dies läuft nach meinem Verständnis (im Sinne der „Zeichendefinition“) auf eine Würdigung der stilistischen Verfaßtheit eines Textes hinaus; daß der Stilbegriff in diesen vergleichsweise noch „theoretischsten“ Ausführungen zur Methodik der Texterschließung vermieden wird, dürfte charakteristisch sein für den Versuch, die unfruchtbare pseudophilologische Stilmittelanalyse zu überwinden, vielleicht auch für das Mißtrauen der 70er Jahre gegen die Tragfähigkeit eines Stilbegriffs überhaupt.

Anders im Übungsteil des Buches: In der Forderung, „auffällige Strukturmerkmale (poetische Stilfiguren) festzustellen und in ihrer Bedeutung für den Inhalt einzuschätzen“<sup>37)</sup>, erscheint dann ein Stilbegriff, aber ein sehr enger, der nämlich nur die traditionellen theorischen Figuren umgreift, wie sie übrigens dann von *Alexandrin* bis *Zeilensprung* auf den Seiten 49 – 54 aufgelistet werden. Aber dem Autor selber, was durchaus für ihn spricht, war bei dieser Reduktion ersichtlich nicht wohl. Bemüht, „Stil“ doch eher

(35) An Boccaccios Falkennovelle etwa sind „Schreibhaltung und Stil“ zu analysieren (21), an Geschichten Borcherts und Hemingways „Inhalt und Stil“ zu vergleichen (57), aber auch nach „Ironie und Satire als Stilmittel“ der Glosse wird gefragt (Grundkurs Deutsch 2: Kurzprosa, Gebrauchsprosa, Massenmedien, a. a. O. 156).

(36) Vgl. Schuster, a. a. O. 48 f.

(37) Schuster, a. a. O. 10.



ganzheitlich, als „Totaleindruck“ zu fassen, fragt er nach ihm (vorsichtshalber?) nur dort, wo ein jedem (Schüler) erkennbares Gestaltungsprinzip alle stilistischen Markierungen dominiert. In den textanalytischen Arbeitsanregungen geht es nämlich beinahe jedesmal, wenn Schuster überhaupt von „stilistischen Mitteln“ spricht, um *Ironie*: So bei zwei Gedichten von Heine<sup>38)</sup>, in H. M. Enzenbergers Gedicht „Konjunktur“<sup>39)</sup>, in Alfred Polgars Erzählung „Sein letzter Irrtum“<sup>40)</sup>. Explizit stilanalytische Fragestellungen kommen also fast nur in Texten vor, deren Signale sich regelrecht aufdrängen, wie dies bei Heines romantischer, Enzenbergers moderner Ironie der Fall ist oder, aus ganz anderen Gründen, in Kafkas „Prozeß“. Erst recht fällt in einem trivialen Liedtext die *Häufung* stilistischer „Mittel“ ins Auge, nach der auch prompt an der erwähnten Stelle gefragt wird. Ansonsten (etwa bei Benn, Brecht, Eich, Trakl, die sämtlich mehrfach durch Gedichtbeispiele vertreten sind, oder bei Kleist, Fontane oder Thomas Mann anlässlich verschiedener Prosaausschnitte) wird weder nach Stil direkt gefragt noch eine „ganzheitliche“ Stilqualität sonstwie in den Blick genommen.

Erscheint also den Lehrwerkautoren dergleichen schon in der Oberstufe problematisch, so ist das Dilemma verschärft in der Sekundarstufe I. Deutlich machen mögen dies drei Fallbeispiele, die für mein Empfinden durchaus repräsentativ sind, aber nicht Lehrwerke stigmatisieren, sondern stildidaktische Probleme aufzeigen sollen. Der Zweckmäßigkeit halber handelt es sich um sehr bekannte Texte.

### Fallbeispiel 1:

Im „Arbeitsbuch Literatur 9“ des Schwann-Verlags, das sich im allgemeinen durch umsichtig themenzentrierte Textauswahl auszeichnet, findet sich in der Abteilung „Fiktion und Realität“ eine Gegenüberstellung des Grimmschen „Sterntaler Märchens“ mit der berühmten Erzählung der Großmutter aus Büchners „Woyzeck“, letztere im entstellenden Wortlaut jener Bergemannschen „Leseausgabe“, die Werner R. Lehmann, Herausgeber der historisch-kritischen Hamburger Ausgabe von 1967 ff., „das Fiasko der Woyzeck-Forschung“ genannt hat, weil sie nicht nur den Wortlaut unkorrekt wiedergibt, sondern Büchners mundartliche Sprachformen als Kürzel behandelt und „ergänzt“.<sup>41)</sup> Der authentische (sic) Text des „Woyzeck“ erschien fünf Jahre vor dem hier inkriminierten Lesebuch; das heißt: Aus Nachlässigkeit oder mit Absicht wurde der Behandlung im Deutschunterricht eine verharmloste, geglättete, in Wortlaut, Orthografie und Interpunktion der schriftsprachlichen „Norm“ angenäherte Textgestalt überantwortet.<sup>42)</sup> Dies allein erfüllt schon fast den Tatbestand des versuchten Textmordes. Nun stehen aber die Erschließungsfragen zu diesem Textvergleich für mein Gefühl Kopf: Die Schüler sollen

(38) Vgl. ebd., 41 f.

(39) Vgl. ebd., 166.

(40) Vgl. ebd., 181 – 183. – Lediglich an zwei Stellen wird nicht auf Ironiesignale abgezielt: betreffend den Anfang von Kafkas „Prozeß“-Fragment, vgl. 115, und das Bänkellied „Mariechen saß weinend im Garten“, vgl. 174 f.

(41) „Verwelkt Sonnenblum“ statt „verreckt Sonnenblum“; „gesucht“ statt „greint“; mehrere Punkte und Kommata gegenüber der äußerst sparsamen Interpunktion der hist.-krit. Ausgabe. (Vgl. deren Wortlaut nach K. Pömbacher et al. in: G. Büchner, Werke und Briefe, München: Hanser 1981.) Zur Bergemannschen Ausgabe allgemein bzw. zur „verbesserten“ Mundart der Großmuttererzählung vgl. W. R. Lehmann, Textkritische Noten. Prolegomena zur Hamburger Büchner-Ausgabe, Hamburg: Chr. Wegner 1967, 37 bzw. 48.

(42) Bedenkt man den hier angestrebten Textvergleich, so ist es eine makabre Pointe, daß damit im Grunde genau das an Büchner nach-vollzogen wurde, was die Brüder Grimm mit dem aus mündlicher Überlieferung rekonstruierten Märchenmaterial taten.



- den „Sinngesamt ermitteln“ (Frage 1),
- die „erzählerische Absicht“ und ihre sprachlichen Mittel (Frage 2.1) sowie
- die „Art der sprachlichen Darstellung“ (Frage 2.2) vergleichen.<sup>43)</sup>

Die Beantwortung solcher Fragen läuft unweigerlich auf eine Instrumentalisierung des Textes zur weltanschaulichen Festlegung seines Autors („Nihilismus“!) hinaus. Erscheint so die „erzählerische Absicht“ schlicht als Widerruf des Grimmschen Heile-Welt-Moralismus, dann ist freilich guter Rat teuer, was am Vergleich der sprachlichen „Mittel“ sozusagen im Nachklapp noch zu neuen Erkenntnissen führen soll; ob da etwas herauskommt, was man nicht schon weiß. Die (ohnehin in der entstellten Lesart abgemilderte) Drastik des Büchnerschen „Antimärchens“ wirklich beim Wort zu nehmen, möchte solcher „Interpretation“ als verzichtbar erscheinen; das Herausklauen einiger Metaphern („ein Stück faul Holz“, ein „umgestürzter Hafen“) oder Vergleiche (Sterne, angesteckt wie Mücken) scheint dann wohl die obligate Frage nach den Sprachmitteln zu beantworten. Aber eine solche zweistufige Inhalt-Form-Analyse *erledigt den Text* in jedem Sinn des Verbs. Wo der Deutschlehrer sich nicht vorab und bewußt gegen diese methodische Zubereitung zur Wehr setzt, geht er in die Falle funktionsloser Stilmittelanalyse und leistet Beihilfe zum Ritualmord an einem Text, der zum Erschütterndsten gehört, was die deutsche Literaturgeschichte kennt. Um die *Betroffenheit*, auf die Büchners Großmuttererzählung aus ist, auch nur ahnen zu lassen, müßte die *Sprecherrolle* Thema werden, genauer: der von dieser Rolle verlangte „Ton“. Wäre der Text nach Lehmann statt nach Bergemann wiedergegeben, so käme dabei auch der hessische Dialekt zu Wort, den Büchner getreulich nachbildet, und es ließe sich die anfangs erzeugte „tonale Betulichkeit“ als Folie der objektiven Grausamkeit begreifen, die in der Welt der Großmutter *herrscht* wie der Neuntöter über die Mücken, die er aufspießt. Die gleichlautenden Satzanfänge (*und weil, und wie, und da*, insgesamt 8mal), die verschiedene syntaktische Funktionen gleichsam überspielen, bilden den Sprachduktus nicht etwa eines Grimmschen Märchens stilistisch nach, wie der Schüler (vom Arrangement der Texte im Schulbuch) glauben gemacht wird, sondern einen weit mehr kindgemäßen Erzählstil. Genau im Sinn der „Zeichendefinition“ von Stil wird so ein *pattern* aufgebaut, aus dem die stilistisch markierten, weil „genreunverträglichen“ Metaphern (*verreckt Sonnenblum, umgestürzter Hafen*) trostlos hervorragen. Hätte man das geklärt, so käme auch zu Bewußtsein, wie die eben noch vorhandene Kulisse hinter den Rücken der Protagonisten zum Einsturz gebracht wird – und zwar auch stilistisch! – und Büchner am Ende unvermittelt aus der Märchenfiktion herausspringt ins brutale Präsens der Realität: „und da sitzt es noch und ist ganz allein“.

Man mag einwenden, daß eine differenzierte Analyse vom Schulbuch *qua* Lesebuch natürlich nicht geleistet, jedenfalls aber auch nicht unterbunden werde; natürlich behält der Deutschlehrer mit dem Buch die Entscheidung in der Hand. Aber eine Hilfestellung zu wirklichem Verständnis der poetischen Verfaßtheit dieses Textes wird hier nicht geboten, statt dessen eine Anstiftung zum Mord an seiner Poetizität. Das Darstellungsprinzip als Aufbau einer paradoxen großmütterlichen Erzählerrolle, die „tonal“ Geborgenheit signalisiert und dem arglosen Zuhörer dann die Trostlosigkeit der Welt zumutet, darauf käme es an. Man sage nicht, dies sei 15jährigen nicht zuzumuten; was soll dann der Text im Buch? Und außerdem: „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“, lese ich zufällig vier Seiten weiter vorne in demselben Lesebuch bei Ingeborg Bachmann.

(43) Arbeitsbuch Literatur 9, a. a. O. 205.

Problematisch ist also nicht schon der Versuch eines Vergleichs mit dem Grimmschen Märchen, damit auch nicht grundsätzlich der hinter diesem Vergleich steckende „Abweichungs“-Stilbegriff. Damit ließe sich arbeiten, wenn die Vergleichsbedingungen besser reflektiert würden und die Abweichung nicht vorschnell schon im „Sinngehalt“ gesucht würde (wo sie sich ja ohnehin von selber versteht), bevor die *Textgestalt* (die dem Bearbeiter offenbar so wichtig nicht war) überhaupt in den Blick kommen kann; und zwar nicht in funktionsloser Detailbetrachtung, sondern im „Totaleindruck“. Aber eine Aufgabe, die etwa den *Vortrag* dieses kleinen Textstücks aus einem Drama (!) vorschläge und so zur „tonalen Stilerprobung“ beitrüge, sucht man vergebens. Ganzheitliche Wege werden nicht gegangen, sondern es wird einzelheitlich „ermittelt“, und dies Verb gehört auch in meine stilanalytische Sammlung der Analysestile im Literaturunterricht.

## Fallbeispiel 2:

C. F. Meyers in letzter Fassung (1882) „Der römische Brunnen“ betiteltes Gedicht ist in einer ganzen Reihe von Lese- und Arbeitsbüchern für Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums vertreten. Es gehört zu den „Schulbuchklassikern“, und seine Aufnahme in die berüchtigte Liste der obligatorisch zu behandelnden, gar auswendig zu lernenden Gedichte an bayrischen Schulen<sup>(44)</sup> ist da nur eine Bestätigung des Trends. Es ist denn auch ein in Bayern produziertes Lesebuch, dem ich die didaktische Aufbereitung entnehme.<sup>(45)</sup> Ein Hinweis auf die Genealogie der *Vorstufen* (früheren Fassungen) zu diesem Text wird dem Schüler vorenthalten, und dies ist durchaus, auch in seinen Konsequenzen, eine Art Analogie zu Fallbeispiel 1. Natürlich kann man einwenden, ein Lesebuch sei in erster Linie immer noch eine Textanthologie und nichts weiter, und der Deutschlehrer als Benutzer habe eben selber Sorge zu tragen, daß die Benutzung Sinn mache. Es fragt sich nur, wieso überhaupt didaktisch-methodische Empfehlungen in Fragenform gegeben werden, wenn sie auf nichts weiter hinauslaufen als eine vorschnelle Festlegung der „Aussageabsicht“ auf der Basis einer eher impressionistischen Inhaltsbeschreibung.

„1. Wie stellst du dir den beschriebenen Brunnen vor?

2. Das Gedicht ist ein Gleichnis. Was ist seine Aussageabsicht? Eine Hilfe sind die zusammenfassenden Schlußzeilen.

3. Erkläre Versmaß und Reimschema.“

Ich widerstehe der Versuchung, diese minimalistische Aufbereitung (als Reduktion auf Motiv, Aussage, Form) der Tatsache zuzuschreiben, daß es sich hier um ein Realschullesebuch handelt; insbesondere auf Frage 3 würde ich lieber ganz verzichten als sie so rechtfertigen. Sie ist zwar so wenig wie irgend etwas in der Stilistik „an sich falsch“; aber sie dürfte allzu leicht als Anstiftung zum Skandieren des Metrums und Alphabetisieren des Reimschemas verstanden werden; und dergleichen (bestenfalls) „textwissenschaftliche“ Operationen machen didaktisch selten wirklich Sinn. Ähnlich wie die Aufbereiter des Büchnerschen Antimärchens sofort zum „Sinngehalt“ springen, wird auch hier die poetische Verfaßtheit des Gedichts gar nicht erst in den Blick genommen, sondern glattweg übersprungen. Was an ihm Stil ist, fällt meines Erachtens zwischen den Ritzen von Motivbenennung, Aussageabsichtserklärung und Formbeschreibung durch. Das Mißverständnis, die Poetizität eines Textes (das, was ihn von Alltagsprosa unterscheidet) lasse sich im Deutschunterricht durch Versfußenzählen erfassen, ist immer noch (1986!)

(44) Dort für die 9. Klasse vorgesehen. Vgl. Bekanntmachung des Bayr. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 6.5.1985, Nr. A 14-8/21 344.

(45) Kolumbus 9, 82.

weiter verbreitet, als man glauben möchte. Wenn der Stil eines poetischen Textes das ist, worin seine Sprache ihren „Mittelcharakter“ gerade hinter sich läßt und zu sich selber kommt, also die Selbstreflexivität des Sprach-Werks, dann genügt diese „Aufbereitung“ didaktisch nicht. Sie muß aber auch nicht genügen; denn es gibt gerade im vorliegenden Falle eine Möglichkeit, auch Schülern einer 9. Realschulklassen eine Ahnung davon zu vermitteln, was ‚sprachliche Selbstreflexivität‘ heißt. Wie das Gedicht über verschiedene Fassungen als Vorstufen allmählich zu sich selber kommt und erst in der letzten jene Balance zwischen der Statik der äußeren Form und der Dynamik der Syntax im Enjambement erreicht hat, wie jetzt erst die Sprachform die Brunnenform *nachbildet* und der Sprachduktus die Bewegung des Wassers;<sup>46)</sup> wie Verben, ja ganze Verse „nur“ wegen eines Vokals ersetzt werden, wie alles entfernt ist, was diese Stilgestalt sich nicht einverleiben kann: das ließe sich regelrecht ablesen, und kaum je könnte man den Stilbegriff der „Wahlthese“ so gut illustrieren wie durch einen solchen Vergleich. Freilich müßte der Deutschlehrer, alleingelassen (wie gesagt) von den Autoren seines Lesebuchs<sup>47)</sup>, entweder sich die Fassungen selber zusammensuchen<sup>48)</sup> oder zu einem anderen Lehrwerk greifen, nämlich zu „*Klett-Lesezeichen A/B 7*“, wo den Schülern (zwei Jahrgangsstufen früher!) genau das zugetraut wird, was die Autoren des *Kolumbus* ihnen nicht zumuten wollen: einen „kritischen“ Vergleich mehrerer Fassungen.<sup>49)</sup> Bevor man jedoch dieses Lesebuch als positives Gegenbeispiel feiert, nur weil es das didaktisch auf der Hand Liegende und methodisch beinahe Zwingende auch tut, sollte man die dritte und vierte der angebotenen Erschließungsfragen mustern.<sup>50)</sup> Trotz eines insgesamt deutlich angemesseneren literaturdidaktischen Zugriffs fehlt mir (auch hier) der rezeptionsästhetische Aspekt der Stil-„Analyse“. Die dritte und vierte Frage will den Schüler bewegen, (jeweils) die „Veränderungen“ von der ersten zur zweiten bzw. der zweiten zur dritten abgedruckten Fassung zu untersuchen und zu würdigen. Das zielt auf die inzwischen geleistete Stilarbeit ab, obwohl der Stilbegriff nicht fällt. Wenn er in der Zusatzfrage „An welchem Maßstab mißt der Dichter die Richtigkeit seiner Verse?“ impliziert sein soll, so ist das Wort „Richtigkeit“ mindestens problematisch, weil es vom Schüler im Sinn von ‚Wahrhaftigkeit‘ verstanden werden kann, wo es doch offensichtlich den ganz anderen Sinn von „Stimmigkeit“ ergibt. Zwei Beispiele aus der stilistischen „Mikrostruktur“ der Fassungen (erster und letzter Vers):

1869

Der Springquell plätschert und ergießt

...

Und alles strömt und alles ruht

1882

Aufsteigt der Strahl, und fallend gießt

...

Und strömt und ruht.

(46) Zur Interpretation vgl. Gert Rickheit, „Zur Genese eines Gedichts. C. F. Meyer: Der Römische Brunnen“, in: W. Menzel/K. Binneberg, Modelle für den Literaturunterricht. Entwurf einer Elementarlehre Lyrik, Braunschweig: Westermann 1970, 95 – 107, bes. 100 f.

(47) Und wiederum ist wahr, daß eine solche Erschließung des Gedichts durch seinen singulären Abdruck in diesem Lesebuch ja nicht vereitelt wird; wohl aber leistet es der eiligen, lustlosen Abfertigung eines „obligatorischen“ Gedichts Vorschub.

(48) Erfände eine Auswahl in Hilke Schildt, Aus der poetischen Werkstatt. Gedichte in verschiedenen Fassungen. Dortmund: Crüwell-Konkordia 1972 (51980), 18 f.: im Ergänzungsheft ein entsprechendes Unterrichtsmodell (16 – 19).

Die Plausibilität der „Wahldefinition“ von Stil wird hier so deutlich wie ihre Problematik. Wenn der Autor das verspielte, gleichsam richtungslose *plätschert* durch das strengere, gerichtete *ergießt* ersetzt, ist diese stilistische Entscheidung allemal auch eine inhaltliche; und dasselbe kann mit mindestens gleichem Recht für die Entscheidung gesagt werden, im letzten Vers das zweimalige *alles* zu eliminieren. Denn hier ist nicht nur ein Füllwort beseitigt, sondern das neue Satzsubjekt nach dem *Und*, womit sich das Verbenpaar *strömt und ruht* jetzt automatisch auf das vorherige Subjekt bezieht: die *Schale* nämlich. Die Schale ruht nicht nur, sie strömt auch. *Damit aber ist endgültig der Übergang von realistischer Deskription zur Symbolik von Statik und Dynamik gleistet.*

Die Frage nach dem Maßstab der Richtigkeit ist (jedenfalls mir) zu wenig zielgenau und (schlimmer noch) zu ausschließlich *produzentenorientiert*. Ich würde sie ersetzen durch eine nach der jeweils hervorgerufenen *Textwirkung*, etwa der vom ersten Wort der Endfassung erzwungenen, gegen das Metrum laufenden Doppelbetonung (*Auf-steigt ...*)<sup>51)</sup> oder den intonatorischen Pausen, die das Eliminieren der beiden *alles* geschaffen hat. Noch einmal anders: Ein bloß autorientierter Textbegriff wäre zu ersetzen durch einen rezipientenorientierten, der „Stil“ eben nicht nur als Resultat einer *Auswahl* oder *Abweichung* begreift und dem Autor als Leistung zuschreibt, sondern auch als Erkennen eines *Zeichens* dem *Leser*. Daß dies nicht nur kognitiv-analytisch geschehen kann, sollte jetzt klar sein: Wie beim Büchner-Text scheint mir eine tonale Erprobung der verschiedenen Fassungen notwendig. (Man *spreche* die oben zitierten Verse jeweils in beiden Lesarten!)

Natürlich sind die Chancen einer Analysestunde über diese Gedichtfassungen nicht schon durch die zitierten Fragen vergeben; aber diese leisten, wie alle Fragen solcher Art, jener sezierenden Grundhaltung der Textanalyse als Untersuchung eines Objektes mit fixen „Merkmale“ Vorschub, die didaktisch schon bedenklich war, bevor sie rezeptionsästhetisch fragwürdig geworden ist. Wer in dieser Haltung Texte für den Unterricht auf- oder zubereitet, kann vielleicht exakt formulierbare Lernziele auch tatsächlich erreichen, aber allemal am toten, das heißt aber: untauglichen Text-Objekt; um es provokativ zuzuspitzen: Unreflektierte „Textwissenschaftlichkeit“<sup>(52)</sup> vor dem und im Deutschunterricht ist täglicher Textmord.

### Fallbeispiel 3

Ein dritter Fall von betrüblicher Einschlägigkeit ist der didaktische Umgang mit H. M. Enzenbergers Gedicht „*das ende der eulen*“. Auch dieses Gedicht, 1960 in „*landessprache*“ erstveröffentlicht, könnte sich noch zum Schulbuchklassiker entwickeln: Nicht nur

(49) Lesezeichen 9, 52.

(50) Die Arbeitsvorschläge (A9) enthalten folgende Fragen:

– Woran könnt ihr erkennen, daß ihr nicht drei verschiedene Gedichte, sondern drei Fassungen eines Gedichts vor euch habt?

– Haltet ihr die Entwicklung von der ersten zur letzten Fassung für eine Verbesserung?

– Untersucht die Veränderungen von der ersten zur zweiten Fassung: Welche Teile werden ganz gestrichen?

– Worauf konzentriert sich der Autor offenbar?

– Untersucht die – z. T. geringfügigen – Veränderungen von der zweiten zur dritten Fassung. An welchem

Maßstab mißt der Dichter die Richtigkeit seiner Verse?

– Könnt ihr in dem Gedicht den Sprecher entdecken?

(51) Vgl. Rickheit, a. a. O. 104.

(52) Insofern bestätigt sich (noch immer!) der Vorwurf Jürgen Krefts, „das der Praxis immanente Ideal“ sei der Deutschlehrer als Textwissenschaftler (vgl. J. Kref, „Der Textwissenschaftler als der wahre Mensch und als das wahre Lernziel“, in: J. Hein et al., *Das Ich als Schrift*, Schneider: Baltmannsweiler 1984, 251 – 260, Zitat 151).

figurierte es bereits in „Projekt Deutschunterricht 8“<sup>(53)</sup> als Beispiel für moderne politische Lyrik, sondern es wird 1989 – im Jahr der Umweltkatastrophen und des dadurch beförderten ökologischen Nach-Denkens – ins neue „Diesterweg-Lesebuch 10“ aufgenommen.<sup>(54)</sup> Der Text bietet sich der Arbeit am Phänomen des literarischen Stils an, und zwar gleichgültig, von welcher Stildefinition man dabei ausgeht. In traditioneller Manier lassen sich Stilfiguren (als *Abweichungen* von Alltagssprachlicher Rede) ermitteln, von der Lautebene (Alliterationen, Vokalgleichklänge) über die syntaktische (Anaphern) bis zur semantischen (Metaphern). Genau dieser Versuchung erliegt „Projekt Deutschunterricht 8“ und mit ihm vermutlich seit längerem so mancher Deutschlehrer im Klassenzimmer. Die *Stilmittelanalyse*, die dabei herauskommt, ist jedoch nicht nur nicht geeignet, den Schülern das Gedicht irgend näherzubringen, sondern sie verfehlt es meines Erachtens auch als (versuchte) Strukturanalyse. Worauf es stattdessen ankäme, das wäre (im Sinn der „Definition 3“: „Stil als Zeichen“) eine *auch* rezipientenorientierte Erschließung der vom Text gezielt aufgebauten *Sprecherrolle* in ihrem Mit- und Ineinander von Darstellung, Ausdruck und Appell; gerade „das ende der eulen“ scheint mir auf lautliche Realisation angewiesen. Stilles Erlesen und Analysieren allein wird dem Text nicht gerecht. (Methodische Vorschläge mache ich an anderer Stelle.<sup>(55)</sup>) Dieser Abgesang auf die *eulen* statt die Menschen ist ja eine paradoxe Erfüllung der traditionellen „Textsorte“ Elegie in deren *Verweigerung*; aufgebaut wird eine ernste, pathetische Grundhaltung der Betroffenheit, die keine Ironie zuläßt, sondern nur kalten, zynischen Zorn. Ja, „Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar“, auch wenn er erst in die 10. Klasse geht und es sich um eine Wahrheit handelt, die von erwachsenen Zeitgenossen verdrängt wird, nämlich, daß unseren Untergang die Spatzen von den Dächern pfeifen, um mit H. M. Enzenbergers „Zwei Randbemerkungen zum Weltuntergang“ zu reden.<sup>(56)</sup> Ich frage mich allen Ernstes, ob es sich um etwas anderes handeln kann als eine philologisch-didaktische Variante solcher Verdrängung, wenn Gerolf Fritsch im Rahmen seines Unterrichtsmodells für „Projekt Deutschunterricht 8“ ungerührt vorschlägt: „Wir weisen an dem Gedicht Stilmerkmale zeitgenössischer Lyrik auf“, nämlich „für den modernen inkongruenten Stil typische Merkmale wie Simultanassoziation, Alogik, Paradoxie, Kontrastdynamik, Dissonanz.“<sup>(57)</sup> Diese Vorschläge sind für Lehrer bestimmt, nicht für Schüler; aber auch eine verbal simplifizierte Variante solcher „Stilanalyse“ kann nur dazu (ver-)führen, Verständigung über Betroffenheit zu ersetzen durch „textwissenschaftliche“ Fachsimpelei über „typische Merkmale“. Solch kognitive Vereinnahmung des Textes ersetzt nach meiner Erfahrung Äußerungen der Betroffenheit oder schneidet sie ab. Durch einen *Gestus des Bescheidwissens* über die handwerklichen Tricks und Kniffe des Autors beim Schreiben und über das Funktionieren des Textes als Appell wird dieser paradoxerweise gerade blockiert. Nun ist diese didaktische Zubereitung eineinhalb Jahrzehnte alt und damit charakteristisch für eine Phase rationalistischen Literaturunterrichts, die überwunden scheint; aber ich fürchte, daß die ungerührte Rede vom typischen Stil auch heute noch in manchem Klassenzimmer solche Texte erledigt. Es sei denn, man beschränke sich – wie das „Diesterweg-Lesebuch 10“ – auf eine ausschließlich inhaltsfixierte (und als solche gar nicht üble)

(53) Vgl. Bodo Lecke/Bremer Kollektiv (Hrsg.), Projekt Deutschunterricht 8, Stuttgart: Metzler 1974, 60 ff.

(54) Vgl. Diesterweg-Lesebuch 10 (Ausgabe für Bayern), a. a. O. 235.

(55) Vgl. hierzu meinen Beitrag für Praxis Deutsch 105/1991, 43–48 („Gedichtvergleich“): „Natürliche Feinde für Eule und Wal. Haltungen der Klage und Anklage in Gedichten von Günther Herburger und H. M. Enzenberger“.

(56) Vgl. Kursbuch 52 (1978), 1–8.

(57) Projekt Deutschunterricht 8, a. a. O. 62.

„Aufbereitung“, die von den „Kernwaffenversuchen der Supermächte in den 60er Jahren“ ausgeht und auf „Enzenbergers Haltung“ als einer gegenüber dem Problem hinzielt.<sup>58)</sup> Ich fürchte aber, daß dergleichen – so gut gemeint und nützlich es in seiner thematischen Pointierung pädagogisch und ethisch sein mag – den Text als poetisches Sprach-Werk im Grunde verfehlt. Dabei ließe sich mit dem Begriff der „Haltung“ durchaus arbeiten, wenn man ihn nicht nur inhaltsbezogen verstünde, sondern auch (durchaus im Sinne Brechts!) als *Schreib-Haltung*. Statt *typische Merkmale* wie Schmetterlinge aufzuspießen, also sauber herauszupräparieren, *aber auch ums Leben zu bringen*, müßte man sich doch auf eine alte literaturdidaktische Tradition besinnen<sup>59)</sup> und dem Text als Ganzem zu klanglichem Leben verhelfen und damit dem Schüler zum Er-Leben. Ansätze hierzu gibt es.<sup>60)</sup> Ein Absehen von der stilistischen Verfaßtheit des poetischen Textes jedenfalls scheint mir eher eine Notlösung des sattsam bekannten Problems, daß nach einer „Stilanalyse“ der Text dem Schüler als eher leblos erscheint. Üblich ist aber noch immer, dies (als scheinbar ganz anderes Problem) dann „motivationspsychologisch“ zu therapieren. Über die *Abwehr der Schüler* muß man sich jedenfalls nicht wundern. In einem lesenswerten Aufsatz über „Subjektivität als Abwehr“ hat Klaus Wellner nicht nur von Schülern berichtet, die eine Textanalyse wegen „Nichtbetroffenheit“ durch den Text verweigerten, sondern eben auch von solchen, die dasselbe wegen „zu großer Betroffenheit“ taten.<sup>61)</sup> Dagegen werden Stil, Erzählperspektive oder dergleichen häufig gerade von solchen Schülern als Unterrichtsthema vorgeschlagen, „die man als abwehrend in dem Sinne bezeichnen kann, daß sie alles tun, um sich als Person aus dem Interpretationsgeschehen herauszuhalten.“<sup>62)</sup>

## Schluß

Alternative Möglichkeiten der „Stilarbeit“ an literarischen Texten zu skizzieren, bleibt eine wichtige, weithin unerledigte Aufgabe der Literaturdidaktik. Einstweilen ist festzuhalten: Textanalyse *ist* Stilanalyse, oder sie ist keine. Auch bei größter „Komplexitätsreduktion“ etwa in der Unter- und Mittelstufe werden wir Stilfakten in irgendeiner Weise immer zur Kenntnis nehmen. Die Frage kann nur lauten, ob wir im Einzelfall die Texterschließung explizit auf „Stilmittel“ hin zentrieren wollen oder (aus manchmal guten Gründen) den „Ton“ lieber hören, statt über ihn zu reden – mit Begriffen Hilde Domin gesagt: ob wir eher den „Vollzug“ des Textes anstreben oder die „Betrachtung“<sup>63)</sup>; mit dem Spannungsverhältnis beider aber müssen wir leben. Daß ich hier in jedem Fall über ihn *reden* mußte, auf jener Metaebene, die wir zu unserem Geschäft gemacht haben, setzt mich natürlich meinen eigenen Vorwürfen gegen einen Ritualmord an der Betroffenheit aus; wie ich auch grundsätzlich meiner eigenen Unterrichtspraxis einige der hier erhobenen Vorwürfe so wenig ersparen kann, wie es angeht, sich auf die Schwächen der Schulbücher hinauszureden.

(58) Diesterweg-Lesebuch 10, 235.

(59) Die historische Entwicklungslinie, vom „Deklamationsunterricht“ des ausgehenden 18. Jahrhunderts bis zur Kunsterziehungsbewegung des frühen 20., möchte ich an anderer Stelle ausziehen.

(60) Auf dem Symposium Deutsch-Didaktik VIII (vgl. Anm. 1) wurde in der Sektion „Stil, Stilistik, Stilisierung“ eine solche Perspektive von Eberhard Ockel („Elementarprozesse beim Sprechen: Pausen und Zäsuren als Deutungshilfen bei geschriebenen Texten“) und Hans Göttler („Stilbildung durch Klangerfahrung“) skizziert.

(61) Vgl. K. Wellner, „Subjektivität als Abwehr“, in: J. Kreft et al., *Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr*, Paderborn; Wien; Zürich: Schöningh 1981, 105 – 129, hier 106.

(62) ebd., 108.

(63) H. Domin, „Über das Interpretieren von Gedichten“, in: H. Domin (Hrsg.), *Doppelinterpretationen*, Frankfurt/M.: Fischer 1969, 11 – 44.