

## Bescheidwissen und Gleichgültigkeit im heimlichen Lehrplan des Literaturunterrichts.

### Nachtrag zum Vortrag über Stilanalysen als "täglichen Textmord"

Jene "betrübliche Bestandsaufnahme zur Praxis der Stilanalyse im Literaturunterricht", die an dieser Stelle erscheinen müßte, ist auf Initiative der Herausgeber des DU-Themenhefts "Stilistik" dort nachzulesen.<sup>1</sup> Daß ich stattdessen die Gelegenheit habe, explizit zu machen, was mich bei dieser Bestandsaufnahme bewegte und was ich bewegen wollte (*Beweggründe* also, deren Entfaltung man sich für gewöhnlich in der knappen Zeit eines Symposium-Beitrags versagen muß), verdanke ich einem freundlichen Angebot der Sektionsleitung.<sup>2</sup>

Der Aufweis eines fachwissenschaftlich (literaturtheoretisch, linguistisch) völlig ungenügend abgesicherten Stilbegriffs in der didaktisch-methodischen Praxis (in Textaufgaben, Lehrerhandreichungen zu Lehrwerken, usw.) fällt ja beschämend leicht. Daß hier ein Nachholbedarf der Deutsch-Didaktik besteht und daß wir noch nicht annähernd alles zur Kenntnis genommen haben, was es über "Stil" in Texten heute schon zu wissen gibt, dies dürfte - manchem sicherlich nicht erst nach meinem Vortrag, der dies einstweilen auch nur andeuten konnte - hinreichend klar sein.

Wenn aber der einzige Zweck meines Beitrags gewesen wäre, dieses "falling short" der Didaktik gegenüber ihren verschiedenen Bezugswissenschaften nachzuweisen und die daraus notwendig folgende 'schreckliche Vereinfachung' auf lehrwerkmethodischer und unterrichtspraktischer Ebene zu inkriminieren, so ließe sich solche (wenn auch extreme) Komplexitätsreduktion doch auch wieder "irgendwie" entschuldigen, und sei es mit den Beschränkungen und Zwängen des pädagogisch-didaktischen Alltags. Man könnte dann tun, was allenthalben auch auf anderen Symposien als leider einziges Resultat qualifizierten Nachdenkens über theoretische Probleme zu beobachten ist: nämlich eine gutgemeinte, aber wirkungslose Resolution verabschieden, die die konsensfähigen, guten Vorsätze der Teilnehmer zur schönen Sprache brächte. Statt dessen setze ich dort an, wo der Konsens über meinen Beitrag vielleicht am brüchigsten ist.

---

1. vgl. Abraham 1991

2. Ich danke Eva Neuland und Helga Bleckwenn für dieses Entgegenkommen.

## I. Was soll Stilanalyse im Deutschunterricht?

Ich will diese Frage hier *nicht* lernzieldidaktisch abhandeln und einen der üblichen, mittlerweile für den Fachmann höchst überraschungsarmen Grob- und Feinlernzielkataloge vorlegen, wie das - etwa anhand eines der beiden von mir diskutierten Textbeispiele - leicht möglich wäre. Ich weigere mich vielmehr wenigstens einen Augenblick lang, mich auf jene bequeme, nur ganz leicht schräge Ebene der *Abstraktion vom tatsächlich gehaltenen Unterricht* zu begeben und die dort üblicherweise gestellten Fragen in schöner Reihenfolge zu beantworten. Denn solche Antworten fördern immer nur das zutage, was wir (als Fachwissenschaftler, als Didaktiker, als Pädagogen) dem in sein pädagogisches Dreieck zwischen Schüler und Lehrer sauber eingespannten Gegenstand an "Bildungswert", an "Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung", an Möglichkeiten der "Fähigkeits"- und "Fertigkeits"-Schulung usw. *zuschreiben*. Mich interessieren hier nicht solche Zuschreibungen als Versicherungen der Erreichbarkeit aller möglichen für *theoretisch haltbar* gehaltenen Lernziele, sondern ich frage nach dem heimlichen Lehrplan der faktisch erreichten Lernziele von Stilanalyse an Texten:

- Was bringen wir denen, die wir solchen "Umgang mit Texten" lehren, *wirklich* bei?
- Was sollen und können Stilanalysen *tatsächlich*, was nicht?
- Welche *Motive* haben die Autoren von Lehrbuchwerken, methodisch-praktischen Ratgebern und Kommentaren sowie Deutschlehrer im Klassenzimmer für diese Art des "Umgangs mit Texten"?
- Also: Welche *Haltung* gegenüber Texten erzeugen und fördern wir dadurch bei unseren Schülern und bei uns selber?

Diesen Fragen möchte ich nachgehen, indem ich von einigen beobachtbaren Tatsachen auf ihre Ursachen zu schließen versuche:

1. Die bloße, unsystematische Alltagsbeobachtung an Schülern im Deutschunterricht lehrt, daß die (meist vom Lehrer vorgegebene, seltener von Schülern vorgeschlagene) Aufmerksamkeitsrichtung auf "Stil" und "Stilistisches" fast unweigerlich *distanzierend* wirkt: die Aufmerksamkeit wird von der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, dem Problem, dem literarisch Gestalteten *abgelenkt* auf die literarische Gestaltung selber, worauf Schüler häufig und verständlicherweise zunächst mit Unwillen reagieren: Haben sie nämlich in früheren Phasen der (Erst-)Rezeption den Text als Gebilde wahrgenommen, an dem eigene Erinnerungsspuren und Phantasien, eigene Identifikations- und Abgrenzungswünsche ankristallisieren konnten, sozusagen als *das aktualisierte Eigene*, so sehen sie sich jetzt gezwungen, ihn in seiner *Wörtlichkeit* kritisch zu

mustern (zu "analysieren"), ihn mithin als *das Fremde* auf Distanz zu bringen, als das er ihnen, so gesehen, zwangsläufig erscheint.

2. Haben sie diese Erfahrung: daß sich durch Thematisierung von "Stil" und "Form" *Distanz schaffen* läßt, einmal gemacht, so werden sie diese Aufmerksamkeitsrichtung immer dann vorziehen, wenn sie sich Texte *vom Leib halten wollen*: Genau das hat Klaus Wellner am Verhalten von Schülern im Literaturunterricht beobachtet.<sup>3</sup> Wir müssen uns fragen, warum sie das tun und mit welchen Konsequenzen.

Dasselbe gilt selbstverständlich auch für Deutschlehrer: Wir müssen uns also auch fragen, ob und warum wir das eigentlich wollen: *uns und den Schülern Texte vom Leib halten*, indem wir sie einer rationalen Inhalt-Form-Analyse unterwerfen und sie erst so *aufbereitet* der Rezeption durch unsere Schüler überantworten.

Meine Versicherung (im Vortrag), dies geschehe "zum Schaden der Schüler wie der Texte", meinte: Es beendet den *Dialog zwischen beiden* in dem Augenblick, wo - autorisiert durch den Deutschlehrer und die Fachliteratur in seinem Rücken, d.h. auf seiner schülerabgewandten Seite - die Textwahrnehmung durch eine Textklassifikation ersetzt wird.

3. In der von mir dokumentierten Art und Weise, über Form und Stil, über *sprachliche Eigentümlichkeiten* von Literatur zu reden, versichert sich die Fachdidaktik ihrer (Literatur-) Wissenschaftlichkeit - *also einer unzureichenden* -, und der Deutschlehrer seiner (Fach-) Kompetenz, also einer unzureichenden. Das beruhigende Gefühl, uns *fachwissenschaftlich legitimiert* (aufgerüstet mit der Stil-Begrifflichkeit der Poetik und Rhetorik) an Texte herangemacht zu haben, ist uns offensichtlich im schulpraktischen Alltag wichtiger als die (wissenschaftlich und pädagogisch ungeschützte) Neugier auf jene "falschen" Begriffe, die sich vielleicht die Schüler selber vom Text und seiner sprachlichen Gestalt machen, wenn wir ihnen die fachwissenschaftlich "richtigen" vorenthalten; welche Attribute sie etwa (er-)finden, um dasjenige an der ihnen wahrnehmbaren Textgestalt zu beschreiben, was nur einem ganzheitlichen Eindruck und nicht einer einzelheitlichen Analyse sich erschließen will: das Plump und das Elegante, das Geradlinige und das Gedrechelte, das Spritzige und das Bierernste, das Knirschende und das Geölte? Weniger fantastisch und problematisch als die blumigsten unter solchen Einfällen sind auch Wilhelm Schneiders *Ausdruckswerte der deutschen Sprache*<sup>4</sup> nicht, die heute noch für viele Stilanalysen Pate zu stehen scheinen. So angreifbar, so pauschalierend, so impressionistisch-unwissenschaftlich ganzheitliche (und daher meist metaphori-

---

3. vgl. Wellner 1981, 105-129, hier S. 106

4. vgl. Schneider 1931

sche) Beschreibungsansätze allemal sein werden: Ich halte an meiner Behauptung fest, "daß wir ohne den alten Begriff 'Ton' nicht auskommen."

Ich will versuchen, meine Forderung zu konkretisieren, daß eine Verständigung über den Stil von Texten nicht von begrifflichen Abstrakta, nicht von 'Sprachmitteln' ausgehen sollte, sondern von sinnlich (etwa: akustisch) wahrnehmbaren "Manifestationsqualitäten", wie Roman Ingarden<sup>5</sup> sagen würde.

Was ich gegen den Jargon der "Sprachmittelanalyse" einzuwenden habe, ist *nicht* das alte Argument der Unantastbarkeit des (angeblich) autonomen Kunstwerks, das nicht durch Zerlegung "geschunden" werden dürfe - eine Erwiderung auf einschlägige Vorwürfe hat jüngst Gerhard Haas in anderem Zusammenhang formuliert.<sup>6</sup> *Sondern*: Ich halte das methodische Herauspräparieren von Stilmitteln und rhetorischen Figuren aus literarischen Texten - insbesondere Gedichten, die auf ganzheitliche Erfassung und "tonale Realisation" angewiesen sind - *für eine philologisch verbrämte Spielart jenes Übergehens der Sinnlichkeit in der Schule*, das Horst Rumpf eindrucksvoll freigelegt und bloßgestellt hat, ohne daß dergleichen bis jetzt auch nur Anstalten machte, sich zu schämen.<sup>7</sup> Rumpfs Diagnose einer "Drift zu recht ausgearbeiteten Fragen, mit deren Hilfe in den Text einzudringen ist",<sup>8</sup> finde ich bestätigt auf dem Gebiet der Stilanalyse, und der von Rumpf beobachtete Mechanismus wirkt auch hier:

Je spezialisierter die Zugriffe sind, deren Niederschlag dann als Lerninhalt in den Schulen zum Lernen vorgestellt wird, um so leichter wird es allen Beteiligten, ihre Person, ihre Biographie, ihre persönliche Resonanz hintanzuhalten und in die Rolle des 'amtierenden' Lehrers oder Schülers zu schlüpfen. Sie als Person sind nicht mehr zuständig für Fragestellungen, Methoden, Ergebnisse; sie sind nicht haftbar zu machen für die Triftigkeit der Fragen und die *Richtigkeit* der Ergebnisse; die Lehrer sind dann Statthalter einer anderswo erzeugten Wissenschaft.<sup>9</sup>

Für mich steht hier weniger die Richtigkeit der Ergebnisse (die letztlich von Fachwissenschaftlern verantwortet werden muß) als die *Triftigkeit* der Fragen zur Debatte, mit deren Hilfe tagtäglich im Deutschunterricht unserer Schulen Analysen vollzogen werden, wie man eben *Amtshandlungen* vollzieht. Die ("anderswo erzeugte") Wissenschaftlichkeit von Stilanalysen ist hier nicht mein Thema; ich habe es zu tun mit den

---

5. Ingarden 1972, S. 53 et passim

6. vgl. Haas 1989, S. 6-8

7. vgl. Rumpf 1981

8. ebd., S. 132

9. ebd., S. 162

didaktischen Folgen einer Rede über Texte, die in der Regel sofort *Distanz schafft*, wo es allererst um Nähe ginge; die ein Gefühl des Bescheidwissens über "Stilmittelchen" bei *gleichzeitiger Indifferenz gegen die Stilwirkungen* erzeugt. Wo Horst Rumpf - der ja seine Thesen an Beispielen aus mehreren Schulfächern belegt - ein Exempel aus dem Deutschunterricht heranzieht, dort ist das (nicht ganz zufällig) eine Vorstufe zur Stilanalyse: Es geht um adjektivische, substantivische und verbale Wortfelder des Textes "Der Jahrmarkt" von Peter Weiß, herauspräpariert in die Schulhefte einer 5. Klasse.<sup>10</sup>

Der Text, der den Leser in die Auflockerung konventioneller Ordnungen, in das leicht verführerische Chaos des Jahrmarkts hineinzuziehen das Zeug hat, weil er Distanz und Analyse aufgibt und sich träumerischen Assoziationen überläßt - dieser Text wird zum Feld für Wortbestimmungsübungen gemacht. Es wird den Schülern abverlangt, [...] von der sinnlichen Identifikation loszukommen, gar nicht in sie hineinzugeraten. So distanziert wie ein Beamter einen Fall betrachten muß, der nach vorgegebenen Regeln zu bearbeiten ist, ohne Sympathie oder Antipathie - so müssen es die Kinder lernen, das Textmaterial affektfrei in Elemente auseinanderzunehmen und nach vorgegebenen Regeln zu klassifizieren.<sup>11</sup>

Rumpf sieht dabei - mit Norbert Elias - sehr wohl, daß Affektkontrolle irgendwann im Prozeß der Zivilisation auch ontogenetisch gelernt werden müsse, und bestreitet einem solchen Lernziel nirgendwo seine Existenzberechtigung; aber er fragt in diesem Zusammenhang nach der Eignung von Texten, die zu ganz anderem "das Zeug" hätten; die weder *affektfrei* geschrieben sind noch auf einen affektfreien *impliziten Leser* abheben, sondern eben auf das, was Wortfeld- und/oder Stilanalysen dem Leser austreiben: die *Sinnlichkeit* der Textwahrnehmung.

Rumpfs Vermutung, daß der Grammatikunterricht (mit seinem Arsenal inhaltsneutral zerlegender Begriffe) "ein vorzügliches Instrument zur Hintanhaltung von Affekten" sei<sup>12</sup>, ist sehr plausibel und wird niemanden verwundern; daß es der Literaturunterricht genauso sein kann, zumindest dort, wo er den *Stil* und die *Form* der Texte in Behandlung nimmt, ist eine weiterreichende und deshalb so besonders unbehagliche Erkenntnis, weil hier die literarische Stilanalyse eine Ausschaltung von emotionaler Beteiligung gerade *im Zeichen eines ästhetischen Begriffs* ("Stil") betreibt, der ja eigentlich über die bloß kognitive Klassifikation von Elementen hinausweisen sollte auf eine ganzheitliche, eine *auch sinnliche* Wahrnehmung; und weil sich dabei der

---

10. vgl. ebd., S. 167 f.

11. ebd., S. 168

12. vgl. ebd., S. 169

allenthalben erhobene Anspruch einer *Synthese* nach der Zerlegung als bloßes Lippenbekenntnis zur 'Ganzheitlichkeit' herausstellt.

## II. Bescheidwissen und Gleichgültigkeit über Literatur als Folgererscheinung einer Rede über den Stil

Franz Januscek hat in seinem Beitrag<sup>13</sup> auf - wie ich meine - sehr fruchtbare Weise die Frage nach den Definitions- und Abgrenzungskriterien für "Jugendsprache" *ersetzt* durch eine andere: die nämlich, was wir eigentlich über unser eigenes Selbstverständnis und unser Verhältnis zur nachwachsenden Generation *aussagen*, wenn wir einen Begriff wie *Jugendsprache* gebrauchen und wissenschaftlich absichern wollen. Ich denke, diese Frage verdient es, nicht nur für den engen Bereich eines einzelnen sprachlichen Registers oder *Subcodes* gestellt zu werden, sondern für das, was wir "Stil" nennen, *insgesamt*: Was sagt die fleißige Verwendung dieses "Diskurselements"<sup>14</sup> (auch) im Literaturunterricht über uns als Didaktiker und Deutschlehrer aus, insbesondere über unser Verhältnis zu den Texten, auf die wir den Begriff anwenden? Qualifiziert uns ein *philologisches Verhältnis* schon als Literaturlehrer? Die Zeiten, in denen Friedrich Schlegel die Tätigkeit des Philologen definieren konnte als "sich selbst literarisch affizieren", sind leider vorbei.<sup>15</sup>

Die probate Frage nach den Stilmitteln befähigt jeden Lehrer und jeden Schüler - auch die *unaffizierten* -, den Text *als Druck auf Papier, als Untersuchungs- und Demonstrationsobjekt* eines philologischen Erkenntnisinteresses zu traktieren. Das haben Deutschlehrer studiert, das können sie. (Und jeder *tut*, was er kann). Einschlägige Fragen und Erkundungsbemühungen beim Umgang mit Texten im Literaturunterricht gelten vielleicht deshalb zu selten den *Texteindrücken*, den vom spezifischen Ton eines Textes je einzeln und subjektiv zum Klingen gebrachten (Rumpf: *resonanten*) Erinnerungsspuren und den aus ihnen herandrängenden, den Textwortlaut besetzenden Affekten. Ein Text sei bedeutend, wenn er etwas bedeute, lautet Brechts berühmtes Diktum,<sup>16</sup> und in Hinblick auf die verschärften Rezeptionsbedingungen für Literatur an unseren Schulen präzisiere ich: Der Text ist bedeutend, wenn er *den Schülern etwas bedeutet*.

Gewiß muß in das Durch- und Nebeneinander der Affekte, die uns den Text bedeutsam machen, weil er sie auslöst oder verstärkt, irgendwie

---

13. vgl. Januscek in diesem Band

14. vgl. Gumbrecht/Pfeiffer 1986

15. vgl. Schlegel, 1967, Bd. 2, Abt. 1, S. 239

16. vgl. Brecht 1967, Bd. 19, S. 385

Ordnung kommen; auf irgendeine Weise muß das "Chaos vielfältigster unausgesprochener und nicht recht bewußt werdender Identifikationen, Assoziationen, abschweifender oder zweifelnder oder matt-scharfer Gedanken"<sup>17</sup> geordnet werden, denn die Ordnung dessen, was in den Köpfen ist - und deshalb zunächst einmal die Ordnung außerhalb - ist ein Anliegen von Schulunterricht; aber die Frage ist doch, ob jene Metasprache der Textbeschreibung, zu der die Termini der Stilanalyse gehören, überhaupt der *Verständigung* über den Text und seine (subjektive) Rezeption dient oder nicht vielmehr nur der oberflächlichen Erzeugung des beruhigenden Gefühls, man wisse ja jetzt, woraus er (objektiv) bestehe, wie der Autor ihn gemacht habe und um welcher *Intention* willen. Man wisse damit alles, was es zu wissen gebe; *man wisse Bescheid, und könne zum nächsten Text übergehen*.

Was hat man damit übergangen?

Wenn Rumpf von einer 10. Klasse berichtet, "die Schillers 'Räuber', wie es so heißt, 'las', ohne daß im Unterricht dieser Klasse auch nur eine Szene oder ein Wortwechsel aus dem Stück laut gelesen [...] - in irgendeiner Weise also sinnlich präsent gemacht worden wäre,"<sup>18</sup> und wenn er hinzufügt, auch der Lyrik und Prosa widerfahre im Deutschunterricht eine ähnliche Behandlung, so ist hier die allgemeine Diagnose ausgetriebener Sinnlichkeit in der Schule für den Literaturunterricht<sup>19</sup> konkretisiert. Der Wortlaut wird, gleich hier mit welchem Recht, als bekannt (nämlich zuhause gelesen) vorausgesetzt, man kann also gleich zur Be-Sprechung schreiten; daß Literatur sich dabei dem Schüler nicht sinnlich vergegenwärtigt, ist in der Tat *nicht nur beim Drama* ein Problem. Der Text *spricht* nicht; wir sprechen über ihn. Die übliche ein- und zuordnende Behandlung literarischer Texte konterkariert ihre "Appellstruktur" (Wolfgang Iser). Die Beschreibung, Erklärung, analytische Durchdringung des Textes, den man gelernt hat (oder eben erst lernen soll) in seiner objektiven "Bedeutung" zu sehen, nicht in seinem subjektiven Wert, in seiner Durchdacht- und Gemachtheit, nicht in seiner Kraft, Affekte in uns aufzurufen, macht ihn zum repräsentativen, typischen (im Ausnahmefall auch: untypischen) *Beleg für etwas*. Und erst diese Objektivierung läßt ihn zum *Stoff* werden. Damit bekommen die Termini der Stildeskription (rhetorische Figuren, syntaktische Strukturen, usw.) jene von mir kritisierte Funktion zugewiesen, die sie im Analysevorgang haben. Das Hinhören auf den

---

17. Rumpf, a.a.O., S. 163

18. ebd., S. 186 f.

19. Ähnlich hat Helga Bleckwenn auf die Bedeutung der Klangrealisation selbstverfaßter Texte hingewiesen. Bleckwenn 1990, S. 19

Ton,<sup>20</sup> das Sichhineinfinden in die Haltung eines poetischen Textes ersetzen sie (wo sie es doch allenfalls *ergänzen* dürften) durch ein Hinstarren auf seine sprachlichen Einzelheiten. Sie lösen den Gesamteindruck schon auf, während er sich bildet, und lassen dem *Affiziertwerden* (Friedrich Schlegel) oft keine Zeit.

Der Einwand, der hier kritisierte Analysevorgang sei doch der eigentlichen Interpretation, die auch die Subjektivität der Wertungen wieder integrieren könne, nur *vorgesaltet*, übersieht zweierlei:

- Erstens findet Analyse so gut wie immer im Literaturunterricht statt, während wirkliche Interpretation (als integrative Gesamtschau der gewonnenen Ergebnisse) eher ausnahmsweise und vorwiegend in der Oberstufe gelingt. Die strittige Frage nach dem Verhältnis von Textanalyse und Interpretation im Literaturunterricht haben jüngst die Herausgeber von *Praxis Deutsch* sich selbst gestellt und mehrheitlich so beantwortet, Analyse sei nicht schon Interpretation, sondern "eine der drei Stufen (Verständigung - Kommentar - Analyse), die in der 4., der Interpretation, integriert werden. (K. Gerth<sup>21</sup>).
- Zweitens zielt auch *die Interpretation*, so unscharf dieser Begriff didaktisch auch sein mag, letztlich fast immer auf *kognitive Bewältigung* der Leseerfahrung. Exemplarisch definiert H. Kügler: "Ihren ursprünglichen Ort hat die Textanalyse [...] im Interpretationsgespräch, in dem sowohl das Text- als auch das Selbstverstehen der Schüler thematisiert wird. Ohne Rekurs auf die Analyse können sich weder *Text* noch *Selbstverstehen* objektivieren."<sup>22</sup>

Am Ende steht als dominanter, wenn nicht einziger Eindruck ein *Bescheidwissen* über die sprachlichen Mittel, die Strukturen, die (angeblich) objektivierbaren Bedeutungen dieses *Stückes* Literatur, vielleicht sogar die Einsicht in den *Prozeß* solcher Objektivierung; nicht aber eine Anerkennung seines affektiven Wertes, nicht sein osmotischer Austausch mit dem eigenen Haushalt der Wünsche, der Projektionen, der Stimmungen. Was aber nicht *damit* vermittelt, nicht *daran* angebunden wird, das bleibt dem Lesersubjekt äußerlich, bleibt austauschbarer Unterrichtsstoff, gleich-gültig wie jeder andere:

Man kann etwas beherrschen, ohne je in ihm präsent geworden zu sein. Man kann etwas lernen, studieren, abgeprüft bekommen - ohne es im Ernst zu kennen, ohne wirklich von ihm berührt worden zu sein. Man kann souverän über Erkenntnisse

---

20. 'Ton' meint hier zunächst die tonale Realisation des Textes; eine Verbindung zum literaturwissenschaftlichen Ton-Begriff wird noch nicht hergestellt.

21. vgl. *Praxis Deutsch* 98 (1989), S. 25

22. ebd., Fettdruck v. mir



verfügen, sie anwenden, vielleicht auch weiterführen - und unversehens merken, daß sie einem gleichgültig sind.<sup>23</sup>

Wer ernsthaft glaubt behaupten zu dürfen, daß diese allgemeine Feststellung Horst Rumpfs nicht für den Literaturunterricht im allgemeinen *und ganz besonders für literarische Stilanalysen* gilt, der melde sich zu Wort. Ich jedenfalls werde den Verdacht nicht los, daß die Rede von den Sprach- und Stilmitteln (etwa der Parodie, der Satire, des Witzes, aber auch der Märchenprosa oder der expressionistischen Lyrik) gerade die *Wirkung* solcher Sprache *hintertreibt*: Es ist eines, ob man einen Witz erzählt (und damit "sinnlich vergegenwärtigt"), oder ob man erklärt, wie seine Pointe funktioniert. Auch das Bescheidwissen über letzteres ist reizvoll, nur darf es nicht voreilig die *Textwirkung* ersetzen wollen, sonst ist Stildeskription die Abstraktion von einer Konkretheit, die vorher gar nicht zu ihrem Recht kam; eine reichlich absurde Abstraktion also. Der Witz - um im Bild zu bleiben - ist nicht mehr witzig, wenn er schon während seiner Rezeption in diskursive Erklärung aufgelöst wird. Eine Theorie der literarischen Wirkung, die für solche spekulativen Überlegungen eintreten müßte, kann hier nicht entwickelt werden; aber mir scheint klar, daß Analoges auch für ernstere, schwerere Stilwirkungen gilt. Zwei Beispiele müssen genügen, dies zu illustrieren:

- "Der Titel des Gedichts [von Eichendorff] ist 'Sehnsucht'. Im Text selbst kommt das Wort nicht vor. Wir wollen versuchen nachzuweisen, daß das Gedicht als Ganzes Ausdruck einer grundlegenden Sehnsucht ist." Dies kann man gewißlich tun, wenn man in die 9. Klasse eines bayrischen Gymnasiums und deshalb zum hier angesprochenen Benutzerkreis gehört. Man *könnte* sich aber auch fragen, *was Sehnsucht eigentlich ist*, wie sie sich anfühlt, ob man sie selber schon gehabt hat oder gerade augenblicklich hat; man könnte die affektive Bedeutung des Themawortes aufsuchen, und zwar bei sich selber (wo sonst?). Was hier stattdessen antrainiert wird, ist eine intellektuell-kritische Analysehaltung, die immer gleich im Text *nachweisen* will, statt sich selber zu befragen. Hier wird nicht einmal der *Versuch* gemacht, die Distanz des historisch Entfernten zu überbrücken. Verlangt ist ausschließlich Abstraktion: "Für welche Sehnsucht steht stellvertretend die Sehnsucht nach dem Reisen?"<sup>24</sup>
- "Zeige an der Wahl der Verben und Adjektive, mit welchen Sinnen die Eindrücke [in Trakls Gedicht 'Die schöne Stadt'] wahrgenommen werden."<sup>25</sup> Der Wortlaut dieser Frage sollte niemanden darüber täuschen, daß Rezeptivität für die Sinnlichkeit der Eindrücke allein

---

23. ebd., S. 173

24. Hebel et al. S. 237

25. Mayer/ Winterling 1988, S. 218

dem Autor (Trakl) als kreative Leistung zugeschrieben wird und nicht *auch dem Leser als empathische*. (Genau diese produktionsästhetische Einseitigkeit habe ich im Vortrag an vielen literaturwissenschaftlichen Stildefinitionen kritisiert.) Sinnlichkeit ist Sache des Dichters; der Leser hat sich offenbar den analytischen (Durch-)Blick zu bewahren.

Ich behaupte keineswegs, daß im Vertrauen auf genaues Lesen und eine sozusagen eingebaute Eigenwirkung des Textes auf jede *Begriffsbildung* zu seinem Verständnis verzichtet werden sollte; ich sehe auch "die Gefahr eines bedenkllichen Rückfalls in den Irrationalismus" (K. H. Spinner).<sup>26</sup> Mir mißfällt aber an einschlägigen Aufgabenstellungen - und auch in beobachtetem Deutschunterricht - eine gewisse Automatik des (vor-)eiligen Fortschreitens von der Perzeption zur Abstraktion, die allzu gut in die Diagnose Rumpfs paßt, als daß sie nicht als Eiligkeit des Beiseiteschiebens der Affekte gedeutet werden dürfte. Daß dies nicht *jedem* literarischen Text in gleicher Schärfe unrecht tut, will ich gerne einräumen; in den hier aufgezählten Fällen aber sind die Autoren gerade angetreten, Affekte, Empfindungen, Stimmungen dem Text und damit dem Leser zur Realisation, zur Gestaltung und (sicherlich *auch*) zur intellektuellen Bewältigung anheimzugeben. Paul Mog hat am Beispiel der "Gemütsregungskunst" Eichendorffs deutlich gemacht, wie "die Schwierigkeit der Literaturwissenschaft im Umgang mit Erscheinungen wie Stimmung, Gefühl, Gemüt" bisher eine Auseinandersetzung mit den "Affektpotentialen" poetischer Texte weitgehend verhindert hat;<sup>27</sup> daß auch die *rezeptionsästhetisch* orientierte Literaturwissenschaft "das Problem der affektiven Wirkung" bisher nicht überzeugend behandelt hat, beklagen aus didaktischer Sicht Karl-Heinz Daniels und Ingeborg Mehn.<sup>28</sup> Nicht zufällig enthalten ihre *Konzepte emotionellen Lernens* vorwiegend textproduktive Ansätze und nur einen kurzen, vorsichtigen "Ausblick auf den Literaturunterricht".<sup>29</sup> Obwohl die grundlegende Bedeutung der Emotionalität für die Literaturdidaktik unstrittig ist, gar "Bewertung und Emotionalität als eine Einheit erkannt" sind (Wilhelm Dehn<sup>30</sup>), gibt es weder literaturwissenschaftlich noch literaturdidaktisch auch nur Ansätze zu jener "Emotionstheorie mit Allgemeinheitsanspruch", die mit Daniels/Mehn zu fordern ist, wenn die "Kopflastigkeit" der Bezugswissenschaften<sup>31</sup> nicht einfach in diejenige des Literaturunterrichts überführt werden soll.

---

26. vgl. Spinner 1989, 19-23; hier S. 20

27. vgl. Mog 1975, 196-207, hier S. 196

28. vgl. Daniels/Mehn 1985, S. 192

29. ebd., S.188-196

30. vgl. Dehn 1974, 9-36, bes. S. 20-24

31. vgl. ebd., S. 18 u. 191

Solange aber von "Stil" nur analytisch-zerlegend die Rede ist, dient seine Beschreibung und Bewertung eben nicht der Unterstützung "ästhetischer Erfahrung", sondern eher einem *Überspringen* dessen, was Ingarden die "Ursprungsemotion" genannt hat, die "durch eine ästhetisch aktive Qualität am Kunstwerk im betrachtenden Subjekt ausgelöst wird."<sup>32</sup> Eine Literaturdidaktik, die Emotionen und Affekte, soweit sie sich überhaupt noch im Unterricht manifestieren (wollen), allenfalls als spontane Erstreaktionen duldet und gleich danach als lästiges, auszuräumendes Hindernis betrachtet, wird auch und gerade die *ästhetischen* Auslöser im Text (seine "poetische Verfaßtheit", wie ich im Vortrag gesagt habe) allzuschnell durch Benennung von Stilfiguren, Stilmitteln, Stillagen, Stilzügen entschärfen und ein begrifflich schwer faßbares, aber wichtiges Berührtsein in luzides, aber gleichgültiges *Informiertsein* überführen. *Textberührung findet dann nicht statt* und damit weder ein *Anerkennungs-* noch ein *Verwerfungsakt* (Ingarden<sup>33</sup>).

Nicht also, daß stilanalytische Fragen ihre Textgegenstände gar nicht erfassen würden und insofern ineffektiv seien, sondern daß sie *durchaus etwas bewirken*, - aber eben etwas von bedenklicher Wirksamkeit - ist der zentrale Punkt meiner Kritik. *Sie erziehen zur kognitiven Differenzierung* (etwa von Personal-, Werk-oder Epochen-Stilen) *bei gleichzeitiger emotionaler Indifferenz* gegen das Gewußte und damit zum Bescheidwissen in zwei Spielarten:

- *Bescheidgebenwollen* von Lehrern, die sich als ausgebildete "Textwissenschaftler" begreifen, wie Jürgen Kreft ihnen schon vor Jahren vorgehalten hat,<sup>34</sup> und die deshalb jedem jederzeit glauben Rechenschaft schuldig zu sein über das wissenschaftlich korrekte Vorgehen am Text: sein struktur- und stildeskriptives Vokabular, seine Methoden, seine (allzu oft auch philologisch strittigen) Ergebnisse, und
- *Bescheidhabenwollen* von Schülern, die in inhaltsneutraler Belehrbarkeit leicht begreifliche Fakten erwarten, lern- und reproduzierbar isoliert von anderen Fakten anderer Lernbereiche oder gar Fächer: für die Kurzarbeit über rhetorische Figuren, für die Schulaufgabe in Textanalyse, für die Gedichtinterpretationsklausur.

Was wir für den Deutschunterricht brauchen, ist auch nicht eine andere *Methode* der Analyse, sondern eine andere *Haltung* bei der Rezeption von Texten. Es geht darum, "Stil" nicht vorwiegend und schon gar nicht *immer* kognitiv-analytisch herauszupräparieren,<sup>35</sup> sondern so oft und so

32. vgl. Ingarden 1960, zit. nach Dehn a.a.O. 150-158, hier S. 150

33. vgl. ebd.

34. vgl. Kreft 1984, S. 251-260

35. Auch in wesentlich differenzierteren (und deshalb weniger typischen) Fragestellungen, als ich sie beispielhaft herangezogen habe, überwuchert das

intensiv wie möglich dafür zu sorgen, daß die Verfaßtheit poetischer Texte sinnlich erfahrbar gemacht (statt bloß auf Begriffe gebracht) werden kann. Wer dies nicht für nötig hält, nimmt meines Erachtens ihren Wortlaut gar nicht wirklich ernst; gerade die Stilanalyse ist aber doch angetreten, den Text als poetisches Sprach-Werk anzufassen, und nicht etwa lediglich seinen Stoff, seine Charaktere, seine Handlung zum Unterrichtsthema zu erheben. Nicht *obwohl*, sondern gerade *weil* die Stilanalyse wie keine andere Art der Textdurchdringung (etwa Charakterisierung der Figuren, summarische Wiedergabe der Handlung, Deutung von Leitmotiven und zentralen Bildern, usw.) auf den *exakten Wortlaut* angewiesen ist, darf sie ihn nicht als objektiv vorfindlichen, beobachterunabhängigen Untersuchungsgegenstand traktieren wollen. Wie sehr dieser Wortlaut auf seine Realisation angewiesen ist; wie noch *jede Pause*, richtig oder falsch gesetzt, ihn allererst festlegt, hat Eberhard Ockel in seinem Beitrag eindrucksvoll herausgearbeitet.<sup>36</sup>

Eine Stilanalyse, die auf erfahrene Text-Wirklichkeit glaubt verzichten zu dürfen, hat alle Aussichten, die Rezipienten-Subjektivität zu verfehlen, mit der sie hätte arbeiten sollen, um ihr eine Beziehung zum Text zu stiften. Diese kann durchaus ambivalent sein: "Kritisches Lesen" setzt die Bereitschaft voraus, den eigenen Urteilshorizont *erschüttern* zu lassen und ambivalente Zustände zu *ertragen*.<sup>37</sup>

### III. Utopie der nicht-distanzierten Textvergegenwärtigungen?

Eine erfahrungs- und handlungsorientierte *Stilarbeit* an Schülertexten wurde jüngst von den Beiträgern für *Praxis Deutsch* 101 (1990) in vielen Aspekten skizziert; allerdings befaßt sich kein einziger Beitrag schwerpunkthaft mit den Möglichkeiten *einer anderen, erfahrungsbezogenen Stilarbeit* (um den glücklichen Terminus Helga Bleckwenns ausdrücklich auch auf den Literaturunterricht anzuwenden) *an poetischen Texten*.<sup>38</sup> Daß "das Angetansein, das Angesprochensein,

---

kognitive, den Schülerleser sofort auf Distanznahme verpflichtende Vorgehen alle "Affektpotentiale"; dies gilt für Goethe/Goettes Version des Sterntaler(anti)märchen-Vergleichs (vgl. Goette 1984, S. 364 f.) ebenso wie für das Diesterweg-Lesebuch 9 und seine gute Präsentation mehrerer Fassungen des 'Brunnengedichts' von C.F. Meyer. (vgl. Mayer/Winterling 1988, S. 206)

36. vgl. Ockel in diesem Band

37. vgl. Hussong 1953, S. 125

38. Ich selbst kann einstweilen auch nur auf zwei Skizzen sehr unterschiedlicher Arten der Stilarbeit am literarischen Text verweisen: In einer 6. Klasse habe ich den (freilich auch noch dominant *kognitiven*) Versuch unternommen, eine Parabel Rückerts einer stilistischen "Verbesserungsarbeit" zu unterziehen und für die Sekundarstufe I am Vergleich zweier moderner Gedichte methodische

das Gegenwärtigwerden vor einem Gegenstand eine andere Art der Beziehung darstellt als es die ist, die nach allgemein erkennbaren Merkmalen fahndet, um sie festzustellen und sich einzuprägen",<sup>39</sup> gilt in besonderem Maße von der literarischen Stilanalyse und ihrem Merkmalsfetischismus. Dagegen ist die Forderung zu setzen, Stilerfahrung und Stilreflexion zum Thema eines *nicht-distanzierenden Literaturunterrichts* zu machen, der sich an Wirkungserfahrungen orientiert, und zwar nicht immer nur an theoretisch /historisch behauptbaren, sondern auch an hier und jetzt in der Klasse erlebbaren. Jede noch so enge, noch so 'subjektive' und 'emotionale', philologisch noch so bedenkliche "Lesart"<sup>40</sup> eines Textes hat eine Daseinsberechtigung und ein Recht auf Vermittlung mit anderen Lesarten. Vielleicht ist diese Forderung nach nicht-distanzierenden Textvergegenwärtigungen<sup>41</sup> utopisch. Aber ich will auf dieser Utopie bestehen. Man denke sich statt jener Begegnung von Kindern mit einem Igel, an der Rumpf demonstriert, was er meint, eine Textbegegnung: "Das Gegenüber ist kein Objekt, das nichts mit einem gemein hätte. Es ist eher ein Jemand, kostbar, herausfordernd."<sup>42</sup>

Die Texte sind kostbar, weil sie immer und mit jedem bereit sind zum Dialog; aber auch, weil sie uns *Widerstände entgegensetzen*, und zwar gerade durch ihre poetische Verfaßtheit: "ein letzter Grund für den Widerstand poetischer Texte liegt in der ihnen eigentümlichen Redeweise", sagt Walther Killy so richtig wie vage und verortet in einer "Hierarchie von Widerständen" denjenigen der Form an prominenter Stelle. Statt (diskursiver) "Mittel der Darlegung" bediene sich der poetische Text einer "Sprache der Bilder".<sup>43</sup> Der ernstliche Versuch, diese in Diskursivität zu übersetzen, gilt "der Überwindung eines Widerstandes", die "den Gegenstand auch gefährden oder gar vernichten kann." Wenn ich damit einen Philologen zum Sachverständigen für meinen zentralen Anklagepunkt des Textmords aufrufe, so gilt der Vorwurf insoweit auch für Deutschlehrer, als sie "textwissenschaftlich" (J. Kreft) orientiert sind. Tot - sagt der Sachverständige - sei ein Text dann, wenn man vor seinem Widerstand *kapituliere*.<sup>44</sup> Ich möchte hinzufügen: Auch dann, wenn man seine Widerstände *ignoriert*, bleibt er leblos. Auf

---

Vorschläge zur tonalen Realisation von "Stil" erprobt und dargestellt (vgl. Abraham 1990, 1991).

39. ebd., S. 185

40. Ich verwende diesen Begriff hier in Anlehnung an Schutte 1985, S. 18 f.

41. Rumpf (vgl. a.a.O. S. 180) spricht von "nicht distanzierenden Weltvergegenwärtigungen".

42. ebd., S. 185

43. Killy 1982, S. 33 u. 42

44. vgl. ebd., S. 31

ihren Widerhall *in sich selber* hinzuhorchen, wäre für das Lesersubjekt erste Bedingung, dieser Gefahr zu entgehen. Das voreilige Auf-den-Begriff-Bringen von Inhalten, Motiven, *und eben auch Stilmitteln* aber ist allzu oft eine Kapitulation mit eleganteren Mitteln: Ein Scheitern, das sich als Erfolg ausgibt. Wir haben den Text *behandelt*, ja, aber nur als "Objekt, das nichts mit uns gemein hat" (Rumpf) und nicht als Gegenüber mit eigenen Gesetzen des Lebens und Formen der Kommunikation. Wir alle kennen - intuitiv - die Igelhaftigkeit gerade jener Texte des literarhistorischen Kanons, die mehrheitlich unsere Lesebücher bestücken: Kurzprosa von Kafka bis Kunert, Lyrik zwischen Rilke und Enzensberger. Das sind *a- und anti-diskursive* Texte, die sich totstellen können, wenn man sie falsch anfaßt, und über die nichts Wirkliches erfahren wird, wer sie nicht in Aktion beobachtet, sondern nur hat liegen sehen; wer sie definieren, einordnen und - wenn es hochkommt - die Beschaffenheit ihrer Stacheln beschreiben kann.

## Literatur

Abraham, U. (1991): Der tägliche Textmord. Eine betrübliche Bestandsaufnahme zur Praxis stilanalytischer Aufgabenstellungen im Literaturunterricht. In: DU 2.

Abraham, U. (1990): 'Du Kamel'. Über die Verbesserung des unverbesserlichen Friedrich Rückert als 'eingreifendes Lesen im Deutschunterricht der Orientierungsstufe. In: DD 111, 32-45.

Abraham, U. (1991): Natürliche Feinde für Eule und Wal. Haltungen der Klage und Anklage in zwei Gedichten von Günter Herburger und H.M. Enzensberger. In: PD 105.

Bleckwenn, H. (Hrsg.) (1990): Stilarbeit. Themenheft PD 101, Basisartikel 15-20.

Daniels, K., J. Mehn (1985): Konzepte emotionellen Lernens in der Deutsch-Didaktik. Bonn.

Brecht, B. (1967): Lyrik und Logik. Gesammelte Werke, Bd. 19, Frankfurt.

Dehn, W. (Hrsg.) (1974): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt.

Goette, E., J.W. Goette (1984): Kritisches Lesebuch. Texte und Materialien für den Deutschunterricht, Rinteln (1975).

Gumbrecht, H.U., K.L. Pfeiffer (Hg.) (1986): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt.

Haas, G. (1989): 'Geschundene' Gedichte? Geschundene Schüler? In: PD 98, 6-8.

Hebel F. et al. (Hg.) (o.J.): Lesen Darstellen Begreifen A 9 (Ausg. f. Gymnasien in Bayern). Frankfurt.

Hussong, M. (1973): Zur Theorie und Praxis kritischen Lesens. Über die Möglichkeiten einer Veränderung der Lesehaltung. Düsseldorf.

Ingarden, R. (1972): Das literarische Kunstwerk. Tübingen (1931)

- Killy, W. (1982): Schreibweisen, Leseweisen. München.
- Kreft, J. (1984): Der Textwissenschaftler als der wahre Mensch und als das wahre Lernziel. In: J. Hein et al.: Das Ich als Schrift. Über privates und öffentliches Schreiben heute. Baltmannsweiler, 251-260.
- Mayer, D., F. Winterling (Hrsg.) (1988): Lesebuch 9, Ausg. f. Bayern. Frankfurt.
- Mog, P. (1975): Aspekte der 'Gemütsregungskunst' J.v. Eichendorffs. Zur Appellstruktur und Appellsubstanz affektiver Texte. In: G. Grimm (Hrsg.): Literatur und Leser. Theorien und Modelle der Rezeption literarischer Werke. Stuttgart, 196-207.
- Rumpf, H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München.
- Schlegel, F. (1967): Kritische Ausgabe. Band 2, Abt. 1. München.
- Schneider, W. (1974): Ausdruckswerte der deutschen Sprache. Eine Stilkunde. Darmstadt (1931).
- Schön, E. (1987): Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlung des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart.
- Schutte, J. (1985): Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart.
- Spinner, K.H. (1989): Textanalyse im Unterricht. In: PD 98, 19-23.
- Utz, P. (1990): Das Auge und das Ohr im Text. Literarische Sinneswahrnehmung in der Goethezeit. München.
- Wellner, K. (1981): Subjektivität als Abwehr. In: J. Kreft et al.: Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr. Paderborn, Wien, Zürich, 105-129.
- Wunderlich, D., R. Steffens (Hg.) (1989): Thema: Sprache. Neue Ausgabe 10. Frankfurt.