

Der Rhythmus und die Fallen des Zeichens. Warum der Literaturunterricht eine Anthropologie der Sprache braucht

Hans Lösener, Heidelberg

Abstract

Dans le cadre de sa thèse de doctorat « Der Rhythmus in der Rede », Hans Lösener s'est penché, dans les années 1990 déjà, sur la réflexion linguistique d'Henri Meschonnic et a travaillé sur son concept de rythme. En tant qu'expert en didactique de la langue et de la littérature allemandes, il tente de dégager d'une conception non-sémiotique de la langue et de la littérature de nouveaux concepts pour l'enseignement scolaire et universitaire. Dans sa contribution au présent dossier, il montre comment on peut dépasser l'analyse classique forme-contenu – aussi répandue dans l'enseignement, de la poésie particulièrement, qu'abhorrée (à raison!) des écoliers et étudiants – au profit d'une étude des textes poétiques basée sur l'expérience. Une nouvelle forme d'enseignement qui, avec Meschonnic, pense la poésie à partir du « rythme », et place ce faisant la corporéité du texte au premier plan, exige notamment un nouvel arsenal conceptuel pour l'analyse de poèmes. L'auteur soumet à cet effet quelques suggestions en conclusion.

Hans Lösener hat sich im Rahmen seiner Dissertation « Der Rhythmus in der Rede » bereits in den neunziger Jahren intensiv mit dem Sprachdenken Henri Meschonnics auseinandergesetzt und dessen Rhythmus-Konzept weitergedacht. Als Experte für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur interessiert er sich insbesondere für die Frage, wie sich ausgehend von einem nicht-semiotischen Verständnis von Sprache und Literatur neue Konzepte für den schulischen und akademischen Literaturunterricht entwickeln lassen. In seinem Beitrag zu diesem Themenheft präsentiert er Antworten auf die Frage, wie die insbesondere im Lyrik-Unterricht ebenso verbreitete wie bei Schülern und Studenten (zu Recht!) verhasste klassische Form-Inhalt-Analyse zugunsten einer erfahrungsorientierten Beschäftigung mit lyrischen Texten überwunden werden kann. Eine neue Form des Lyrikunterrichts, die Lyrik mit Meschonnic vom Rhythmus her denkt, mithin die Körperlichkeit der Texte in den Vordergrund stellt, erfordert nicht zuletzt auch eine neue Begrifflichkeit für die Gedichtanalyse. Hierzu unterbreitet der Verfasser abschließend einige Vorschläge.

*„L’entraînement à la théorie du langage
apparaît ainsi indispensable à chaque individu
pour se situer dans le monde d’aujourd’hui [...]*
*À commencer même dès le primaire,
et pas seulement dans les lycées.“¹*

(Meschonnic 2008, 210)

Die Frage nach der Theorie der Sprache lässt sich nicht umgehen. Um diesem Satz zuzustimmen, braucht man das Werk von Henri Meschonnic wohl nicht zu kennen, um seine Folgen zu ermessen, vermutlich schon. Seit 1975, dem Erscheinungsjahr von „Le signe et le poème“, seiner großen Studie zu den sprachtheoretischen Prämissen in der abendländischen Philosophie von den Anfängen bis zu Derrida, hat Meschonnic in vielen Einzelanalysen die Brisanz dieser Frage offengelegt. Denn in ihr tritt das zu Tage, was die Humanwissenschaften verbindet: die Untrennbarkeit zwischen ihrem Sprachbegriff und ihrer anthropologischen Reichweite. Die durchgehende Gültigkeit dieses Zusammenhangs – auch und gerade dort, wo die sprachtheoretischen Postulate unreflektiert bleiben – beruht auf der einsichtigen Tatsache, dass jede Vorstellung von der Sprache eine Vorstellung vom Menschen impliziert, von dem was die Sprache mit dem Menschen und der Mensch mit der Sprache macht. Die Konsequenzen, die sich aus dieser einfachen Erkenntnis ergeben, sind allerdings alles andere als einfach, denn sie begründet die Notwendigkeit einer mehrfachen Kritik, bei der die Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer Anthropologie der Sprache auf dem Spiel steht, also nicht weniger als die Möglichkeit, die Sprache vom Menschen und den Menschen von der Sprache her zu denken. Man könnte meinen, dass dazu nicht viel gehört und dass jedes Nachdenken über die Sprache eine anthropologische Perspektive eröffnet. Das Gegenteil ist der Fall. Es ist, aus Gründen, denen die folgenden Ausführungen nachgehen werden, einfacher Mensch und Sprache gegeneinander als sie miteinander zu denken. Dies gezeigt zu haben, ist eines der Verdienste von Meschonnic's Kritik. Denn sie zielt nicht nur auf die sprachtheoretischen Prämissen in den verschiedenen Fachdis-

¹ „So erweist sich die Einübung in die Sprachtheorie für jeden Einzelnen als unabdingbar, um sich in der gegenwärtigen Welt zu verorten. Man sollte damit in der Grundschule und nicht erst in der Oberstufe beginnen.“ (Übersetzung HL)

ziplinen und Diskursen, sondern auch auf die Sprachtheorie selbst – und das heißt vor allem auf jene alten abendländischen Denkmuster, die seit Jahrtausenden bewirken, dass die Verbindung von Sprache und Mensch als etwas gedacht wird, das sie beide voneinander trennt. Die eigenartige Logik der Verbindung durch Trennung entspringt dem die abendländische Sprachphilosophie beherrschenden Zeichenprinzip mit seiner Unterscheidung von Form und Inhalt, das das Modell für eine ganze Serie von allgegenwärtigen dualistischen Trennungspaaren liefert: Materie und Idee, Körper und Geist, aber auch Körper und Sprache, Sprache und Denken, Sprache und Gefühl etc. Die Stärke dieser Dualismen resultiert aus ihrer umfassenden kulturellen Dominanz in fast allen Bereichen des Denkens und nicht etwa aus ihrer Unwiderlegbarkeit. Denn weit davon entfernt, das „Wesen“ der Sprache abzubilden, verhindern die Dualismen des Zeichens, dass große Bereiche der Sprache überhaupt in den Blick kommen.

Zu den solcherart marginalisierten, aber gleichwohl universellen Grundprinzipien der Sprache gehört, wie Meschonnic gezeigt hat, der Rhythmus. Der Rhythmus wird bei ihm zum archimedischen Punkt, um die Dualismen des Zeichendenkens zu überwinden und Perspektiven für eine historische Anthropologie der Sprache zu eröffnen, die in dieser Form bis dahin nicht denkbar gewesen war (Meschonnic 1982). Dass dies ausgerechnet einer Theorie des Rhythmus zu verdanken sein soll, mag zunächst verwundern. Schließlich steht der Rhythmus im Zeichendenken auf der Seite der Form und wird überdies an der äußersten Peripherie der Sprache angesiedelt, als Überbegriff für metrische Muster und andere Wiederholungsfiguren. Aber so sieht der Rhythmus nur aus der Warte des Zeichens aus, das durch eben diese Festschreibung seine eigene Kritik verhindert. Die Kritik des Zeichens beginnt deshalb mit einer Kritik des Rhythmus, und das bedeutet mit einer anderen Auffassung von dem, was unter Rhythmus zu verstehen ist. Ermöglicht hat eine solche Kritik zuallererst Émile Benveniste, der in einer berühmten Studie aus dem Jahr 1951 nachgewiesen hat (Benveniste 1966), dass die landläufige Gleichsetzung zwischen Rhythmus und Metrum nicht der älteren Bedeutung des Wortes *rhythmos* entspricht und erst bei Platon erfolgt. Noch bei den Vorsokratikern, etwa bei Demokrit wird *rhythmos* im Sinne von „besondere Form“, „charakteristische Anordnung“ oder „individuelle Konfiguration“ gebraucht, etwa wenn er lehrt, dass Wasser und Luft sich durch den Rhythmus der sie konstituierenden Atome unterscheiden (Benveniste 1966, 330). Benveniste, der von der üblichen, aber unbefriedigenden etymologischen Herleitung des Wortes „ῥυθμός“ ausgegangen war, die das verwandte Verb „rhein“ (fließen) mit der gleichmäßigen Bewegung der Meereswellen in Verbindung bringt, fasst die Ergebnisse seiner Untersuchung wie folgt zusammen:

1. ῥυθμός bedeutet niemals „Rhythmus“ [im Sinne von „Metrum“] von den Anfängen bis zur attischen Periode; 2. das Wort wird niemals auf die regelmäßige Bewegung der Wellen bezogen; 3. seine durchgängige Bedeutung ist „distinktive Form, gestaltete Figur, Anordnung“ in im Übrigen sehr unterschiedlichen Gebrauchszusammenhängen. (Benveniste 1966, 332)²

Diese Wiederentdeckung einer vergessenen Wortbedeutung wäre vielleicht eine philologische Marginalie geblieben, wenn Meschonnic beim Übersetzen der jüdischen Bibel ins Französische Ende der 60er Jahre nicht eine andere Entdeckung gemacht hätte, die dieser Wortbedeutung eine unvorhergesehene Aktualität verliehen hätte. Bekanntlich gibt es in der hebräischen Bibel keine Metren, wie in der antiken griechischen Dichtung, aber dennoch spielt der Rhythmus hier eine zentrale Rolle. Er wird im masoretischen Urtext durch die *te'amim* notiert (von ta'am: hebräisch „Geschmack“), ein komplexes System von trennenden und verbindenden Akzentzeichen, durch die die Betonungen und Phrasierung der Verse bei der Lesung festgelegt wird. Meschonnic ist in der langen Geschichte der Bibelübersetzung tatsächlich der erste, der in dieser rhythmischen Notation einen Teil der sprachlichen Gestaltung des Textes erkennt, die es ebenso sorgfältig mitzuübersetzen gilt wie Lexik und Syntax, Idiomatik und Metaphorik. Um die Wirkung der Akzentuierung hörbar zu machen, gibt er die verschieden stark trennenden Akzente durch unterschiedlich große Leerblöcke zwischen den Wortgruppen wieder. So lauten die beiden ersten Verse des zweiten Kapitels aus dem Buch „Jona“ bei Meschonnic:

² „Les citations suffisent amplement à établir: 1. que ῥυθμός ne signifie jamais „rythme“ depuis l'origine jusqu'à la période attique; 2. qu'il n'est jamais appliqué au mouvement régulier des flots; 3. Que le sens constant est „forme distinctive; figure proportionnée; disposition“, dans les conditions d'emploi d'ailleurs les plus variées.“ (Benveniste 1966, 332; Übersetzung HL).

II

1

Et Adonai a fait venir un grand poisson

Pour avaler Jona

Et il a eu Jona dans

le ventre du poisson trois jours et

trois nuits

2

Et Jona a prié vers Adonai son

Dieu

Du ventre du poisson

(Meschonnic 1981, 16)

Eine ungefähre Wiedergabe dieser Übersetzung im Deutschen lautet etwa:

1

Und der Herr ließ kommen einen großen Fisch

um zu verschlingen Jona

Und Jona war im

Bauch des Fisches drei Tage und

drei Nächte

2

Und Jona betete zum Herrn seinem

Gott

Aus dem Bauch des Fisches

Auch wenn die hier vorgeschlagene deutsche Version von Meschonnic's Übersetzung nur eine grobe Annäherung an das französische Original darstellt, vermag sie eine Ahnung von der Wirkungsweise des Rhythmus zu vermitteln. Dank der Zäsuren kann man beim Lesen miterleben, wie der Rhythmus die Sprechbewegung der Verse modelliert und ihnen ihr charakteristisches Profil verleiht. Jeder einzelne Vers aus diesem kurzen Abschnitt verdeutlicht, dass der Rhythmus ein semantisches und kein formales Prinzip ist. Er gewichtet das Gesagte, indem er den Akt des Sagens in das Gesagte einschreibt, etwa wenn er – beinahe nach Art der Märchenerzähler – durch die Pausensetzung vor „un grand poisson“ und „Jona“ im ersten Vers das Erzählen inszeniert und in einzelne Vorstellungsbilder gliedert. Der Rhythmus dramatisiert aber auch den Erzählfluss durch die maximale Portionierung der Erzählschritte, so wenn die Pausensetzung zwischen „trois jour“ und „et trois nuits“ die Länge der Zeitspanne hervorhebt oder wenn eine Zäsur in der grammatisch und semantisch eng zusammengehörigen Gruppe „Du ventre“ und „poisson“ eingefügt wird. Auf diese Weise wird im Text eine Erzählstimme realisiert, die dem Geschehen durch ihre Hörbarkeit ein Höchstmaß an Anschaulichkeit verleiht. Der Rhythmus formt die Sinnbewegung des Textes; deshalb kommt es auf den Rhythmus an, nicht nur in der Bibel und nicht nur beim Übersetzen. Aber die Bibelübersetzung führt die empirische Funktionsweise des Rhythmus so unmittelbar vor Augen und Ohren des Lesers, dass sie bei Meschonnic eine Wende des Sprachdenkens einleitet und zum Ausgangspunkt einer historischen Anthropologie der Sprache wird, die innerhalb des Zeichendenkens nicht möglich gewesen wäre. Die Gründe dafür liegen im Zeichen selbst, in der Logik, die es konstituiert.

Die Katastrophen des Zeichens

Das Zeichenmodell blockiert die Möglichkeit einer Anthropologie der Sprache, weil es eine dualistische Logik der Trennung impliziert und produziert. Das Prinzip, auf dem diese Trennungen beruhen, liefert das Zeichen selbst durch die grundlegende Unterscheidung zwischen einer Form- und einer Inhaltsseite. Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich dann alle weiteren Trennungen, die derselben Logik der Zweiteilung gehorchen und bei denen jeweils eine Seite zugunsten der anderen abgewertet wird. Die eine ist bloße Form, das Äußere, Vergängliche, Kontingente, die andere das Bedeutsame, der Sinn, das Wirkliche und Wesentliche. Nach diesem Prinzip funktioniert etwa der klassische Leib-Seele-Dualismus: Der Leib erhält die Rolle der Form, er ist äußere Hülle, während die Seele als Inhalt fungiert, als das, was dem Leib erst Wert und Bedeutung verleiht und den Menschen zum Menschen macht. Einem ähnlichen Muster folgt der philosophische Dualismus zwischen Vernunft und Gefühl, die sexistische Gegenüberstellung zwischen dem Rational-Männlichen und dem Intu-

itiv-Weiblichen oder der ideologische Antagonismus zwischen Gesellschaft und Individuum. Immer gehören beide Begriffe zusammen und immer setzt sich einer auf Kosten des anderen durch, so dass dieser zugleich beibehalten und übergangen wird. Meschonnic hat in mehreren seiner Bücher (erstmalig 1995 in *Politique du rythme*, S. 114 ff.) sechs kulturell dominante Paradigmen angeführt, die dieses Prinzip realisieren: Da ist zunächst das sprachliche Paradigma mit seiner Unterteilung von Form und Inhalt, das das Schema für alle anderen liefert. Aus ihm ergibt sich das philosophische Paradigma mit der Gegenüberstellung zwischen den Wörtern und den Dingen, bei denen die Wörter die Rolle der Form übernehmen, da sie die Dinge nur abbilden und so von der Wirklichkeit getrennt bleiben. Fortgeführt wird es durch das anthropologische Paradigma, das eine Variante des philosophischen darstellt, da es die Sprache und das Leben in Opposition zueinander bringt (etwa wenn Helmuth Plessner feststellt: „Jede Sprache ist ein Gitter, durch dessen Stäbe wir Gefangenen in ein illusionäres Draußen schauen“, Plessner 1972, 54). Als kulturell stark hat sich bis heute das theologische Paradigma erwiesen, auf das die Unterscheidung zwischen Altem und Neuem Testament zurückgeht und über das Meschonnic schreibt:

Die Christen christianisieren. Das »Alte« Testament wird vom Neuen her übersetzt. Das berühmteste Beispiel ist wahrscheinlich das aus Jesaja (VII, 14), wo die »junge Frau«, *almáh*, mit »jungem Mädchen« übersetzt wurde, so als stände dort *betuláh*, »Jungfrau«, um zu suggerieren, dass Jesaja die unbefleckte Empfängnis prophezeit hätte. (Meschonnic 2001, 50)³

Allgegenwärtig ist auch das soziale Paradigma mit seiner Gegenüberstellung zwischen Individuum und Gesellschaft, bei der jede Seite nur auf Kosten der jeweils anderen bestehen kann, es prägt etwa die Geschichte der Bildungspolitik von den Anfängen bis heute. Schließlich führt Meschonnic noch das politische Paradigma an, bei dem die Mehrheit das Recht zur Herrschaft über die Minderheit hat, da sie die Gesamtheit des Volkes repräsentiert. Dieses Paradigma rechtfertigte die rigorose Sprachpolitik gegenüber der Sprachvielfalt in den Provinzen während der Französischen Revolution und es legitimiert heute die Unterdrückung ethnischer Minderheiten überall auf der Welt.

Das Paradox des Zeichens liegt in der Tatsache, dass es Mensch und Sprache nur zusammendenken kann, indem es sie trennt. Zu den berühmtesten Texten, die diese Aporie durchspielen, gehört Friedrich Nietzsches posthum erschienene Abhandlung „Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen

³ „Les chrétiens christianisent. L'»Ancien« Testament est traduit à travers le Nouveau. L'exemple le plus fameux est sans doute celui d'Isaïe (VII, 14) où la »jeune femme«, 'alma a été traduit »jeune fille«, comme s'il y avait betoula, »vierge«, pour laisser entendre qu'Isaïe prophétisait L'Immaculée Conception.“(Meschonnic 2001, 50; Übersetzung HL)

Sinne“ von 1873, auf die Meschonic meines Wissens nirgends eingeht. Das ist insofern bemerkenswert, als Nietzsche die anthropologischen Katastrophen des Zeichens in einer bis dahin noch nicht dagewesenen Radikalität vorführt und zu Ende denkt. Dabei lag ihm selbst eine kritische Reflexion der Zeichentheorie fern, er suchte in erster Linie den Wahrheitsanspruch als solchen bzw. die Illusion einer *Objektivität* in der Sprache als unausweichliche Lüge zu entlarven. Für Nietzsche muss der Mensch lügen, sobald er zu sprechen beginnt, weil die Sprache aus konventionellen Zeichen besteht, und es somit keine notwendigen Entsprechungen zwischen den Wörtern und den Dingen geben kann. Die Wörter müssen bloße „Metaphern“ bleiben, sprachliche Bilder, die nichts abbilden, weil sie ihren Anspruch, „Abbildung eines Nervenreizes in Lauten“ (Nietzsche 1988, 878) zu sein, nur unzureichend einlösen können. In Anknüpfung an positivistische Sprachvorstellungen, wie sie sich in ähnlicher Weise bei Ernst Mach oder Fritz Mauthner finden, beschreibt er die Sprachentstehung als Form des Realitätsverlusts: „Ein Nervenreiz zuerst übertragen in ein Bild! erste Metapher. Das Bild wieder nachgeformt in einen Laut! Zweite Metapher. Und jedesmal vollständiges Ueberspringen der Sphäre, mitten hinein in eine ganz andere und neue“ (Nietzsche 1988, 879). Mit dieser Urkatastrophe nimmt das Unglück der Sprache dann seinen Lauf und verschließt dem Menschen unwiderruflich den Zugang zu den Dingen, zu seinen Empfindungen und damit letztlich zu sich selbst. So bleibt ihm die Erkenntnis der Wahrheit durch die Sprache auf immer verwehrt:

Was ist also Wahrheit? Ein bewegliches Heer von Metaphern, Metonymien, Anthropomorphismen, kurz eine Summe von menschlichen Relationen, die, poetisch und rhetorisch gesteigert übertragen, geschmückt wurden, und die nach langem Gebrauch einem Volke fest, canonisch und verbindlich dünken: die Wahrheiten sind Illusionen, von denen man vergessen hat, dass sie welche sind, Metaphern, die abgenutzt und sinnlich kraftlos geworden sind, Münzen, die ihr Bild verloren haben und nun als Metall, nicht mehr als Münzen in Betracht kommen. (Nietzsche 1988, 880)

Die Stärke von Nietzsches Sprachpessimismus liegt in seiner bildreichen Rhetorik, nicht in der Argumentation selbst. Denn Nietzsche erweist sich hier als erstaunlich unkritischer Neuplatoniker, der die Lüge der Sprache vom Postulat einer übersprachlichen Wirklichkeit her zu entlarven sucht. Von Lüge kann ja nur derjenige sprechen, der selbst auf der Seite der Wahrheit steht, was nur möglich wäre, wenn man über die Sprache hinweg direkt ins Reich der Empfindungen, Wahrnehmungen und der Dinge hineinspringen könnte. Nietzsche muss also voraussetzen, was er zugleich bestreitet, die Möglichkeit, einen Beobachtungsposten jenseits der Sprache einzunehmen, von dem aus die Unwahrheit der Sprache entlarvt werden kann. Wahrscheinlich hat Nietzsche diese Aporie gesehen und den Text aus diesem Grund nie veröffentlicht. Weniger wahrscheinlich ist, dass ihn die sprachphilosophischen, genauer gesagt sprach-

theoretischen Schwächen seiner Argumentation gestört haben. Denn Nietzsche denkt hier weniger die Sprache, als dass er selbst von einer alten sprachphilosophischen Tradition gedacht wird, deren Stereotypen er allerdings sprachgewaltig illustriert. Entkleidet man sie ihrer rhetorischen Strahlkraft, so bleibt eine Sprachvorstellung, die nur Einzelwörter, nicht aber Äußerungen kennt, geschweige denn die Unterscheidung von Einzelsprache und Einzelrede; die sich nur auf Substantive, Adjektive und Verben bezieht und andere Wortarten ignoriert, die Sprachursprung und Funktionsweise der Sprache verwechselt und weder zwischen Sinn und Referent, noch zwischen Bedeutung und Wahrheit zu unterscheiden vermag. Spätestens seit Ferdinand de Saussure und Ludwig Wittgenstein, tatsächlich aber schon durch die Schriften Wilhelm von Humboldts, mit denen Nietzsche nichts anzufangen wusste, müssten solche Begriffsverwirrungen längst aus der Sprachphilosophie verschwunden sein. Dass sie immer wieder auftauchen, zeugt von der Macht bestimmter Diskurse, deren Wahrheitspostulat mit diesen Banalisierungen steht und fällt.

Denn es gibt eine doppelte sprachtheoretische Aktualität von Nietzsches Essay, von der die anhaltende Rezeption und die Faszination, die er bis heute auf viele Leser ausübt, beredtes Zeugnis ablegen. Sie erschließt sich, wenn man die Abhandlung als Kritik liest, deren Gegenstand gerade nicht die Sprache, sondern die Wahrheit ist. Ohne es offensichtlich zu intendieren, belegt Nietzsche die Notwendigkeit, die Sprache überall dort abzuwerten, wo es um das Postulat einer objektiven Wahrheit geht. Jede absolute Wahrheit braucht die Sprache, um formuliert werden zu können, und muss sie zugleich transzendieren, um der Gefahr der Relativierung zu begegnen. Deshalb beruht die Behauptung einer objektiven Wahrheit notwendigerweise auf einer metaphysischen Prämisse, die Nietzsche entlarven will und die er zugleich fortführt. Die Logik, die in dem Postulat einer absoluten (eben losgelösten) Wahrheit wirksam ist, gehorcht damit der alten Zweiteilung der Zeichenlogik und führt so zum zweiten Grund für die Aktualität von Nietzsches Schrift. Dieser liegt in dem Sprachpessimismus, den Nietzsche bildreich und dramatisch in Szene setzt. Denn die Katastrophen, von denen hier die Rede ist, sind die Katastrophen des Zeichens, der Reduktion der Sprache auf das Zeichenprinzip. Sie ereignen sich zuallererst im Denken selbst, in der Unmöglichkeit, Sprache und Mensch zusammenzudenken, solange man vom Zeichen ausgeht. Nietzsche, der den schon in Platons *Kratylos* anzutreffenden Zeichendualismus nicht erfunden hat, macht sichtbar, was vor ihm niemand in dieser Deutlichkeit ausgesprochen hat. Er zeigt, wie das Zeichendenken in eine Serie von Entfremdungen mündet, aus denen es innerhalb desselben kein Entkommen gibt, weshalb der Text denn auch mit dem Bild des einsam davonschreitenden Philosophen endet.

Insgesamt sind es fünf Entfremdungen, die Nietzsche mehr oder weniger explizit thematisiert und die sich alle unter die Logik des Zeichens subsumieren

lassen: *erstens* die Entfremdung zwischen Sprache und Wirklichkeit aufgrund der Unmöglichkeit, Dinge durch Wörter abzubilden. *Zweitens* die Entfremdung zwischen Sprache und Vorstellung, die sich direkt daraus ergibt: Insofern das Wort „Blatt“ als Zeichen aufgefasst wird, das auf einer bloßen Konvention beruht, kann es die individuelle Vorstellung, die ein Sprecher mit diesem Wort verbindet, nicht wiedergeben. *Drittens* die Entfremdung zwischen Vorstellung und Welt als Folge der beiden ersten Trennungen: Da die Wörter als „Metaphern“ für die Dinge ihrerseits das Bewusstsein von der Wirklichkeit prägen, führen die Zeichen diejenigen, die sie verwenden, permanent in die Irre. Damit bewirken sie *viertens* die Entfremdung zwischen Sprache und Sprecher, denn jede Form der Selbstreflexion und der Selbstwahrnehmung erweist sich aus diesen Gründen als trügerisch. Weshalb *fünftens* schließlich auch die Entfremdung zwischen Sprecher und Hörer unvermeidlich ist, insofern sprachliche Zeichen nur allgemeine Begriffe für die Dinge zur Verfügung stellen, warum mit ihnen weder individuelle Gefühle noch Vorstellungen mitgeteilt oder verstanden werden können. Jede Form der sprachlichen Intersubjektivität muss damit innerhalb des Zeichendenkens als unaufhebbare Illusion aufgefasst werden.

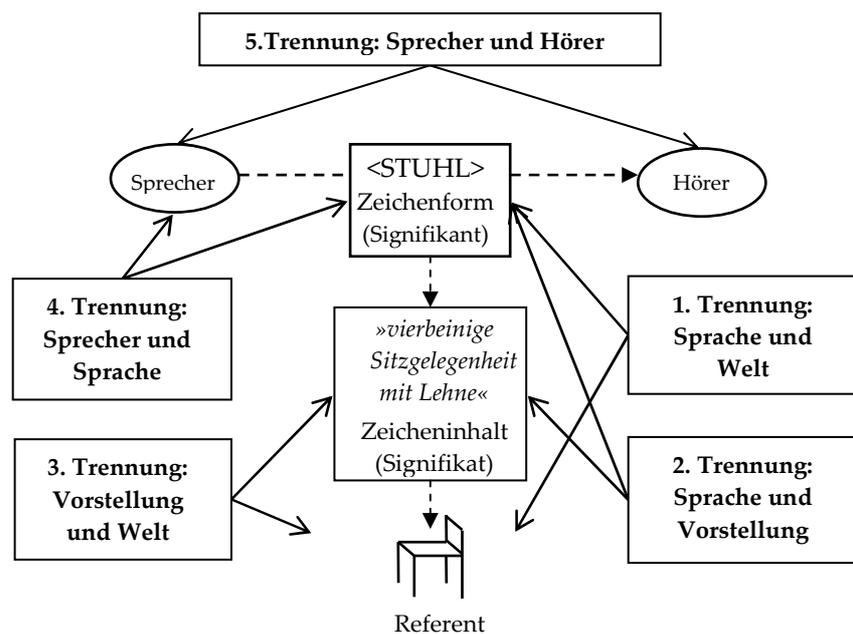


Abbildung 1: Die Trennungen des Zeichens

Die Sprache erscheint aus der Warte des Zeichens als eine Art Krankheit, die verhindert, dass der Mensch mit der Welt in Beziehung treten kann. Das Zeichen deanthropologisiert die Sprache, so dass es den Anschein hat, als könnte der Mensch nur dort Mensch sein, wo er nicht in der Sprache ist. Das ist eine

der vielen Formen der „folie du signe“, auf die Meschonnic immer wieder, zuletzt 2008 in *Dans le bois de la langue*, hingewiesen hat. Aber nicht die einzige, denn zu den fünf Trennungen, die man nicht nur bei Nietzsche entdecken kann, kommt noch eine sechste hinzu, die nicht unerwähnt bleiben soll, da sie direkte Auswirkungen auf das sprachliche und literarische Lernen in der Schule hat: die Trennung zwischen Sprachlichkeit und Körperlichkeit. Sie findet sich etwa in Jean-Luc Nancys im Jahre 2000 (dt. 2003) erschienenen Essay „Corpus“, wo der Autor die Entfremdung zwischen Körper, Sprache und Ich in immer neuen Anläufen rhetorisch umkreist. Schon der doppelsinnige Titel (corpus = Körper, Leib, aber auch Leichnam) spielt mit diesem Entfremdungsmotiv und führt vor, was bewiesen werden soll: Der Körper, von dem man sprechen kann, ist immer schon ein Leichnam. Oder wie es Nancy ausdrückt: „Die Körper sind für die Sprachen undurchdringlich – und diese sind undurchdringlich für die Körper, da sie selbst Körper sind“ (Nancy 2003, 51). Und er führt die Logik des Zeichendenkens ausbuchstabierend fort: „Jede Sprache für sich ist ein harter ausgedehnter Block von Bezeichnung, *partes extra partes, verba extra verba*, kompakte Wörter, für einander und für die Dinge undurchdringlich. So auch dieses Wort KÖRPER, das umgehend seinen eigenen Eintrag verbirgt und ihn seiner Undurchsichtigkeit einverleibt“ (Nancy 2003, 51). Das Zeichen entkörperert den Körper, weil der Dualismus zwischen Form und Inhalt jede Verbindung als Trennung realisiert, denn diese ist die Voraussetzung für den Verweis des einen auf das andere. Interessanterweise thematisiert Nancy selbst diese Aporie, wenn er von der „Falle des Zeichens“ spricht:

Auf jeden Fall stellt sich der Körper die Falle des Zeichens und des Sinns – und verfängt sich darin ganz und gar. Ist er das Zeichen, so ist er nicht der Sinn: Er braucht also eine *Seele* oder einen *Geist* als echten »Körper des Sinns«. Ist er der Sinn, ist er also der nicht entzifferbare Sinn seines eignen Zeichens [...]. Der bezeichnende Körper [...] *verkörpert* nur eines: den absoluten Widerspruch, nicht *Körper* sein zu können ohne das Sein *eines Geistes*, der ihn entkörperert. (Nancy 2003, 62)

Dem ist zuzustimmen, wenn man einschränkt, dass Nancy hier von der Logik des Zeichens und nicht von der Sprache spricht. Denn er blendet in seinen Ausführungen konsequent alle empirischen Belege für die vielfältigen Beziehungen zwischen Sprache und Körper aus. So erweist sich das Zeichen vor allem für diejenigen als Falle, die *glauben*, dass die Sprache aus Zeichen besteht und wie ein Zeichencode funktioniert. Nicht von ungefähr beginnt die Geschichte der modernen Sprachwissenschaft durch Ferdinand de Saussure mit der Widerlegung der Vorstellung, dass die Sprache wie eine Wörterliste funktioniert, in der Bedeutungen und Wortformen einander gegenüberstehen. Die Argumente, die dagegen sprechen, sind bekannt: Wäre dem so, dann müssten die Bedeutungen vor den Wörtern da sein, dann müssten wir auch ohne Sprache nur in Bedeutungen denken können und dann wäre das Lernen einer Sprache nichts weiter

als ein Auswechseln von Lautformen. Indem Saussure die Begriffe „Wert“ und „System“ einführt, eröffnet er eine andere Sicht auf die Sprache: Ein Wort verstehen, zum Beispiel das Wort „offenbar“, bedeutet nicht eine übersprachliche Idee des Wortes abrufen zu können, sondern zu verstehen, welchen Gebrauchswert es innerhalb des Systems einer Einzelsprache besitzt, in welcher Beziehung es zu ähnlichen Wörtern wie „scheinbar“ oder „offensichtlich“ steht und wodurch es sich von diesen abgrenzt.

Die Stimmlichkeit der Sprache

Das Zeichenmodell mag ein kulturell starkes Paradigma sein, sprachtheoretisch und empirisch sind seine Schwächen offensichtlich. Eine dieser Schwächen, das jahrhundertelange Übersehen der Funktionsweise des Rhythmus in der Bibel, wird für Meschonnic zum Ausgangspunkt eines anderen Sprachdenkens, das dort, wo das Zeichenmodell Trennungen annimmt, die Durchlässigkeit, die Übergänge und Durchdringungen, „le continu“, wie Meschonnic es formuliert, zwischen Körper und Sprache, Sprache und Subjekt entdeckt und beschreibbar macht. Dabei ist es von Bedeutung, dass der Rhythmus selbst kein Zeichen ist und auch nicht als solches beschrieben werden kann, er ist jedesmalig im Sinne Humboldts und artikuliert sich in jedem Äußerungsakt immer wieder neu. Der Rhythmus führt bei Meschonnic zu einer Kritik des Zeichens, weil in ihm die Körperlichkeit der Sprache zu Tage tritt, nicht nur in der Bibel, in jeder Alltagsäußerung und in jedem Gedicht, wie etwa in dieser Anfangsstrophe aus einem Gedicht von Christine Lavant:

Ach schreien, schreien! – Eine Füchsin sein
und bellen dürfen, bis die Sterne zittern!
Doch lautlos, lautlos wüрге ich den bitteren
Trank deines Abschieds, meinen Totenwein.

(Lavant 1956, 95)

Der Schrei ist hier nicht nur ein Motiv, sondern ein rhythmisches Gestaltungsprinzip der Verse, nicht nur durch die Syntax und die Interpunktion. Er wird im ersten Vers durch die Echoserie auf /ai/ realisiert, das hier vier Mal mit einer betonten Silbe zusammenfällt:

U –U –U –U – U –
Ach schreieen, schreieen! – Eine Füchsin sein

In der Sprache, im Rhythmus des Sprechens realisiert sich die Körperlichkeit eines Ichs, der Gestus einer verzweiferten Stimmlichkeit. Dieser Rhythmus ist kein Metrum, auch wenn das Metrum in den Rhythmus einbezogen wird. Er ist die Sprechbewegung, die in den Text eingeschrieben ist und beim Lesen nachvollzogen werden kann. Denn der Schrei geht durch die gesamte Strophe und pflanzt sich über das fünfsilbige rhythmische Anfangsmotiv als variierte Echo-

figur in zwei der drei folgenden Versen fort (betonter: X und unbetonter Wortakzent: x):

Ach schreien, schreien! [...]	(X XxX x)
und bellen dürfen, [...]	(x XxX x)
Doch lautlos, lautlos [...]	(x XxX x)
Trank deines Abschieds, [...]	(X XxX x)

Noch im Verstummen („Doch lautlos, lautlos“) wird die Figur des Schreis fortgeführt und ausgeweitet. Im Rhythmus ereignet sich das, was im Zeichendenken nur als Aporie fassbar wird: die Individuation eines Subjekts als Stimme im Text. Um ihr im vorliegenden Gedicht gerecht zu werden, müsste das gesamte Gedicht analysiert werden, einschließlich seiner Metaphorik, die hier in den Rhythmus, in die Intensität eines Sprechens am Rande des körperlichen Zusammenbruchs einbezogen sind. Das, was bei der Lektüre des Gedichts erfahrbar wird, die Individuation der Sprache im Sprechen, lässt gleich mehrere Trennungen der Zeichenlogik obsolet werden: die Trennung zwischen dem Individuellen und dem Sprachlichen (denn dieser Ton ist in der deutschsprachigen Lyrik einmalig, er findet sich weder bei Paul Celan noch bei Ingeborg Bachmann oder irgendeinem anderen Dichter), die Trennung zwischen dem Subjekt und seinem Sprechen (das Subjekt, seine Befindlichkeit, seine Situation und sein Gestus werden ja gerade in der Sprachgestaltung erfahrbar) und die Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, weil sich die Sprechbewegung in der Schrift und durch sie (und nicht gegen sie) artikuliert.

Jedes Gedicht, jedes Theaterstück, aber auch jedes Alltagsgespräch widerlegt die Trennungen des Zeichens durch die Anwesenheit des Körpers *im Sprechen*, als Subjektivierung der Sprache durch den Rhythmus. Meschonnic definiert den Rhythmus daher von der Körperlichkeit und der Stimmlichkeit der Sprache her:

Es geht um den Rhythmus als Gestaltung der Sprechbewegung in einer Äußerung (und nicht um die klassische Definition, die auf dem Zeichen beruht, als alternierender Wechsel zwischen betont und unbetont, gleich und ungleich), als Kontinuum zwischen Rhythmus, Syntax, Prosodie und in der Verbindung aller rhythmischen Gliederungsprinzipien, dem Rhythmus der Betonungen, dem Rhythmus der Wortstellung, dem Rhythmus der Wiederholungen, dem prosodischen und syntaktischen Rhythmus. (Meschonnic 2007, 33)⁴

⁴ „C'est le rythme comme organisation du mouvement d'une parole, (et non plus sa définition classique, qui est celle du signe, comme alternance binaire du même et du différent) dans le continu rythme-syntaxe-prosodie, dans l'enchaînement des tous les rythmes, rythme des finales, rythme de position, rythme de répétition, rythme prosodique, rythme syntaxique.“ (Meschonnic 2007, 33; Übersetzung HL).

So wie das Zeichen das Diskontinuierliche in der Sprache beschreibbar macht (das es auch gibt, aber das nicht die ganze Sprache ausmacht), so lässt der Rhythmus das Kontinuierliche, die Übergänge und Durchdringungen zwischen Sprache, Körper, Subjekt und Sinn zu Tage treten, wie sie sich in jedem Äußerungsakt, in jedem Gedicht, jedem Theaterstück realisiert. Es wäre verwunderlich, wenn dieser grundsätzliche Wechsel des Blickwinkels auf die Sprache nicht auch Auswirkungen auf die Schule und das sprachliche und literarische Lernen in allen Schulformen und Schulstufen haben würde. Auf eine diese Folgen, nämlich die Wiederentdeckung der poetischen Erfahrung im Umgang mit Gedichten und die Konsequenzen, die sich daraus für die Aufgaben- und Analyseformate im Unterricht ergeben, soll im letzten Teil des Beitrags eingegangen werden.

Die Entsinnlichung des Gedichts und die poetische Erfahrung

Man könnte meinen, dass das sprachliche und literarische Lernen von der Logik des Zeichens und den Trennungen, die sie notwendigerweise produziert, weitgehend verschont bleiben. Schließlich ist in den didaktischen Diskursen ja vornehmlich von Kompetenzerwerb und Motivation, von Optimierung der Lehrlernprozesse oder von Problemen der Diagnostik und der Leistungsbewertung die Rede. Aber das Gegenteil ist der Fall. Grundlegende Kategorisierungen und Strukturierungen, die so gut wie nie in Frage gestellt werden, deren Folgen sich aber bis in die einzelne Unterrichtsstunde hinein beobachten lassen, entstammen den Dualismen des Zeichens und werden durch sie legitimiert. Ich möchte dies an dieser Stelle anhand der Strategien der Form-Inhalt-Dichotomie im Lyrikunterricht illustrieren und verdeutlichen, was geschieht, wenn man dieses Paradigma verlässt, und den Umgang mit Gedichten im Unterricht vom Rhythmus her denkt.

Die im Unterricht nach wie vor beliebte Form-Inhalt-Interpretation bildet die Logik des Zeichens im Maßstab 1:1 ab, denn sie suggeriert, dass sich Texte wie einzelne Zeichen in eine Form- und eine Inhaltsseite unterteilen lassen, eine semiotische Projektion mit drastischen Folgen für die Gedichte in der Schule und die Schüler, die es mit ihnen zu tun bekommen. Zwar gibt es immer wieder Lehrer, denen es gelingt, auch mit den Kategorien der Form-Inhalt-Analyse interessante Unterrichtssequenzen zu gestalten, aber sie bleiben die Ausnahme. Die Regel lässt sich an den unzähligen Schulabgängern ablesen, die sich nur mit Widerwillen an ihren Lyrikunterricht erinnern. Tatsächlich wird der Form-Inhalt-Dualismus nirgendwo so exzessiv betrieben wie im Lyrikunterricht (Lösener 2009). Der Zusammenhang zwischen einer grundsätzlich ablehnenden Haltung und der Erfahrung eines schulischen Umgangs mit Gedichten, der von Interpretationsaufsätzen nach dem Form-Inhalt-Schema geprägt war, bestätigt sich regelmäßig in Umfragen, die ich unter meinen Studenten durchführe. Und

das, obwohl die Nachteile der Form-Inhalt-Interpretation auf der Hand liegen und seit langem, nämlich spätestens seit Susan Sontags berühmtem Essay „Against Interpretation“ von 1964 und (für den deutschsprachigen Raum) seit Hans Magnus Enzensbergers 1977 veröffentlichtem „bescheidenen Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“ allgemein bekannt sind. Die Form-Inhalt-Interpretation banalisiert das Gedicht, das auf eine Formseite reduziert wird, die für Schüler ohne Belang bleibt, und eine Inhaltsseite, die lediglich Anlässe für Inhaltsparaphrasen liefert. Auf diese Weise können Schüler keine poetischen Erfahrungen machen, weshalb die meisten von ihnen Gedichte in der Schule nur als Interpretationsobjekte kennenlernen und die Schule verlassen, ohne je eine Vorstellung von der Wirkungsweise poetischer Texte gewonnen zu haben.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die verschiedenen Spielarten der Form-Inhalt-Analyse nicht an eine bestimmte Terminologie gebunden ist. Sie kann auch wirksam bleiben, wenn die Begriffe „Form“ und „Inhalt“ nicht ein einziges Mal auftauchen. Das belegen die Aufgabenstellungen in den 2012 veröffentlichten nationalen *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Im Abschnitt „Illustrierende Lernaufgaben zu ausgewählten Standards [...]“ werden verschiedene Aufgabenstellungen zu dem Gedicht „Zwielicht“ von Joseph von Eichendorff vorgestellt:

Zwielicht

Dämmerung will die Flügel spreiten,
 Schaurig rühren sich die Bäume,
 Wolken ziehn wie schwere Träume –
 Was will dieses Grau'n bedeuten?

Hast ein Reh du, lieb vor andern,
 Laß es nicht alleine grasen,
 Jäger ziehn im Wald' und blasen,
 Stimmen hin und wieder wandern.

Hast du einen Freund hienieden,
 Trau ihm nicht zu dieser Stunde,
 Freundlich wohl mit Aug und Munde,
 Sinnt er Krieg im tück'schen Frieden.

Was heut müde gehet unter,
 Hebt sich morgen neugeboren.
 Manches bleibt in Nacht verloren –
 Hüte dich, bleib wach und munter!

(zitiert nach Bildungsstandards 2012, 181)⁵

⁵ Leichte Abweichungen in der Interpunktion zu der Fassung in Eichendorff (2005, 146).

In keiner der vorgeschlagenen Aufgabenstellungen wird eine explizite Form-Inhalt-Interpretation gefordert. Dennoch folgen alle Vorschläge diesem Prinzip. So sollen die Schüler das Thema des Gedichts aus einer Liste auswählen und ihre Entscheidung am Text begründen („Tageszeiten, Natur und Menschenwelt, Nachtseiten des Menschen, Schicksal, Krieg und Frieden, das Unheimliche, Trost der Nacht, Warnung vor dunklen Kräften, Jäger und Jagd, Liebe und Liebesverrat“, ebd., 182). Sie sollen erklären, wovor im letzten Vers des Gedichts gewarnt wird („Hüte dich“), wobei auch hier Lösungsmöglichkeiten vorgegeben werden (Vor der Gesellschaft, vor der Natur, vor dem eigenen Inneren, vor der Ungewissheit nach dem Tode), aber auch eigene Positionen formuliert werden können (ebd.). Die Schüler werden aufgefordert, den Vers „Manches bleibt in Nacht verloren“ (Vers 15) „mit positiven oder negativen Assoziationen [zu] verbinden“ und zu beurteilen, ob die Aussage des Verses eher „positiv“ oder „negativ konnotiert“ ist. Auch hier sind die Einschätzungen zu begründen (ebd., 183). Es wird ihnen eine Liste mit Thesen präsentiert, die sie unter Angabe einer Textstelle akzeptieren oder ablehnen können (Das Gedicht „Zwielicht a) ist ein Beispiel für Stimmungsliryk, b) warnt vor dem Irrationalen“ etc.). Die weiteren Aufgabenvorschläge, auf die ich hier nicht eingehe, bieten dann Kontextualisierungen und Vergleichstexte an, deren Passung von den Schülern erörtert werden soll, ohne dass das Interpretationsprinzip dadurch modifiziert würde.

Das Bild, das sich dabei ergibt, ist eindeutig: In den Aufgabenstellungen werden durchgängig Deutungsakte gefordert, bei denen die Deutungen teilweise vorgegeben und teilweise selbstständig formuliert werden sollen. Immer geht es darum, eine konkrete Formulierung im Gedicht oder das Gedicht als Ganzes auf ein Thema, eine These oder Aussage zu beziehen und diesen Bezug am Text zu begründen. Auf diese Weise bleibt das alte Schema von Form und Inhalt intakt: Ganz im Sinne der traditionellen Auslegungshermeneutik spricht die Interpretation aus, was der Text meint oder meinen könnte. Alle denkbaren Rezeptionsprozesse werden somit auf das schmale Feld der Textauslegung verengt. Auch hier diktiert die Zeichenlogik, wie die Schüler mit Gedichten umzugehen haben, wobei alles, was dieser Logik widerspricht, etwa eigene Erfahrungen mit dem Text, experimentelle oder handlungsorientierte Arbeitsformen systematisch ausgegrenzt bleiben – und das in einer Aufgabenstellung, die ausdrücklich als Muster für Lernaufgaben und nicht als Prüfungsaufgabe gedacht ist. So tragen auch die Bildungsstandards von 2012 ihr Scherflein dazu bei, überholte Interpretationsformen im gymnasialen Unterricht zu zementieren und zu legitimieren. Dabei wird der einseitigen Fokussierung auf Deutungsakte konsequent all das geopfert, was nicht in eine thematische Interpretation des Textes passt. Das führt zur

- *Ausblendung der poetischen Erfahrung als eigene Lernleistung.* Die Schüler bekommen keinen Raum, um subjektiv auf das Gedicht zu reagieren und die individuell erlebte Wirkung zu artikulieren und zu reflektieren.
- *Ausblendung der Körperlichkeit der Sprache bei der Textbegegnung.* Keine Aufgabe ermöglicht oder erfordert, dass die Schüler eigene Sprech- und Hörerfahrungen mit dem Gedicht machen. An keiner Stelle wird auch nur im Ansatz das thematisiert, was man die Stimmlichkeit des Gedichts nennen könnte: der Rhythmus und die in den Text eingeschriebenen Sprechweisen.
- *Ausblendung der poetischen Wirkungsweise des Gedichts bei der Analyse.* Neben dem Rhythmus werden so auch andere Momente der Subjektivierung des Textes ausgeklammert, insbesondere der Gestus und die Perspektivität des Ichs im Gedicht (vgl. Lösener, Siebauer 2011).
- *Ausblendung experimenteller Formen der Rezeption.* Die Schüler erhalten keine Möglichkeit, kreativ und handelnd auf das Gedicht zu reagieren, ihre Rolle beschränkt sich weitgehend auf das Ausformulieren vorgegebener Interpretationsvorschläge, andere Formen des Reagierens und des Umgangs mit dem Text bleiben ihnen verwehrt.

Das Zeichendenken negiert das Gedicht als Gedicht, indem es verdeckt, was der Rhythmus zu Tage treten lässt: den Zusammenhang zwischen Körperlichkeit und Sprache, zwischen sprachlicher Gestaltung und Wirkungsweise und zwischen subjektiver Erfahrung und Alterität im Text. Aber eben deshalb bedarf es keiner übermenschlichen Anstrengungen, um sich vom Zeichen und seinen Dualismen zu lösen, es genügt, die Arbeit mit Gedichten in der Schule vom Rhythmus her zu denken. Wie ein Umgang mit Gedichten in der Schule aussehen könnte, der experimentelle Erfahrungen und analytische Reflexion miteinander verbindet, ohne in die Zeichenlogik zurückzufallen, haben Ulrike Siebauer und ich in einem gemeinsamen Band zum Gedichtunterricht zu zeigen versucht. Er enthält eine eigene Begrifflichkeit für die Gedichtanalyse, macht Vorschläge, wie mit Gedichten erfahrungsorientiert gearbeitet werden kann und wie die dabei entstehenden Leistungen bewertet werden können (Lösener, Siebauer 2011). Grundprinzip des Konzepts ist die Verknüpfung von erfahrungsorientierten und analytischen Zugängen zum Text, wobei wir unter poetischer Erfahrung die für subjektive Reaktionen offene Begegnung mit der Subjektivität im Text verstehen. Poetische Erfahrungen ereignen sich dort, wo zwei Aktivitäten in eine Beziehung treten, die Aktivität des Hörers, Lesers oder Sprechers und die *Aktivität des Textes*. Damit ist jene Aktivität gemeint, die aus dem Zusammenspiel der Sprachgestaltungen im Text resultiert und die seine Sinnbewegung, seinen Rhythmus, erzeugt. Für Meschonnic bildet diese Aktivität den eigentlichen Erkenntnisgegenstand der Poetik, denn mehr und anders als jede andere Form des Nachdenkens über die Sprache vermag sie zu beschreiben, was ein Text macht durch die Art und Weise, wie er sagt, was er sagt. Meschonnic schreibt dazu:

Die Poetik ist der Versuch, das zu denken, was die Rede durchdringt. Sie zielt durch das hindurch, was die Worte sagen, auf das, was sie zeigen, aber nicht aussprechen, auf das, was sie machen, was durchaus subtiler ist, als das, was die gegenwärtige Pragmatik darüber zu wissen meint. Es geht um die Tätigkeit der Sprache. Sie tut etwas mit uns, auch dort, wo wir nicht wissen, was sie bewirkt. Sie tut es einfach. Immer von neuem. So wie der einzelne Sprecher nicht weiß und nicht wissen muss, auf welchen Prinzipien die Sprache beruht, die er gerade spricht. Deshalb geht die Poetik nicht nur die Liebhaber von Gedichten etwas an. Sie ist bei jedem einzelnen präsent, ob er es weiß oder nicht, und es ist ihm und ihr zu wünschen, dass sie es in jedem Augenblick ist. Ich begreife nicht, dass sie nicht von der Grundschule an unterrichtet wird. (Meschonnic 1999, 140 f.)⁶

Für die Arbeit im Unterricht schlagen wir zur Beschreibung dieser Aktivität den Begriff „Wirkungsweise“ vor, wobei wir zwischen Wirkung und Wirkungsweise unterscheiden. Die *Wirkung* umfasst die subjektiv erlebten Erfahrungen bei der Begegnung mit einem Text; Wirkungen sind also immer individuell, situativ und leserbezogen. Der Begriff der *Wirkungsweise* dagegen bezeichnet die Art und Weise, wie ein Text als systemisches Gefüge Sinn erzeugt, seine aus den systemischen Beziehungen seiner Elemente resultierende Sinnaktivität (Lösener 2006). Damit distanzieren wir uns einerseits von der Vorstellung, dass man einem Gedicht qua Interpretation einen paraphrasierbaren Sinn entnehmen kann und andererseits von der Annahme, dass der Sinn eine bloße Zuschreibung des Lesers sei. Die Wirkungsweise als Sinnaktivität ist eine Eigenschaft des Textes, nicht der Rezeption oder der Interpretation, aber sie ist keine Substanz, weshalb sie erfahren und beschrieben, nicht aber dem Text entnommen werden kann. Obwohl grundsätzlich alle Aspekte der sprachlichen Subjektivierung im Text zur Wirkungsweise gehören, bietet sich für den Unterricht eine vereinfachte Aufteilung in vier Felder mit fließenden Grenzen an:

⁶ La poétique est l'essai de penser le continu dans le discours. Elle tente d'atteindre, à travers ce que disent les mots, vers ce qu'ils montrent mais ne disent pas, vers ce qu'ils font, qui est plus subtil que ce que la pragmatique contemporaine a cru mettre au jour. C'est l'agir du langage. Il agit sur nous même si nous ne savons pas ce qu'il nous fait. Il le fait. Et il recommence. Et on n'en sait pas plus que, sur le plan de la langue, le locuteur ne sait et n'a besoin de savoir comment elle fonctionne pour la parler. Par quoi la poétique ne concerne pas que les amateurs de poèmes. Elle est chez chacun à son insu et il faut le souhaiter, pour lui et pour elle, à chaque instant. Je ne comprends pas qu'on ne l'enseigne pas encore dès la maternelle." (Meschonnic 1999, 140f.; Übersetzung HL)

Rhythmus (im Text gestaltete Sprechbewegung und Sprechweisen)	Gestus (Haltungen, die sich im Text zeigen)
Perspektivität (Wahrnehmungen und Wertungen des Ichs im Text)	Thematizität (Motive und Themen)

Abbildung 2: Die vier Felder der Wirkungsweise

Werden zwei Felder miteinander kombiniert, so entstehen Leitfragen für die Erkundung der Wirkungsweise eines Gedichts im Unterricht (Welcher Gestus zeigt sich in den Sprechweisen des Gedichts? Welche Sichtweise schaffen die Motive? Was für eine Wahrnehmungsweise erzeugt der Rhythmus? Etc.). Auf dieser Grundlage lassen sich dann je nach ausgewähltem Gedicht unterschiedliche Aufgabenstellungen entwickeln, in denen experimentelle und analytische Phasen miteinander kombiniert werden. So könnte etwa der Sprechgestus in Eichendorffs „Zwielicht“ mit seinen abrupten Wechseln zwischen Unruhe und Kontrolle durch die Erstellung und die vergleichende Auswertung eigener Sprechfassungen (auf der Grundlage einer einfachen prosodischen Notation) untersucht werden. Die Perspektivität des Ichs und seine wachsende Entfremdung von dem, was es wahrnimmt, könnte durch die Entwicklung von Sprechcollagen mit mehreren Sprechern erkundet werden und die motivische Vernetzung oder die Funktionsweise der lautlichen Echofiguren durch experimentelle typographische Inszenierungen des Textes. Die Auswertungen würden dabei immer von der Wirkung der jeweiligen Inszenierung ausgehen, sie reflektieren und nach ihrer internen Systemik fragen, um davon ausgehend die Wirkungsweise im Text zu erkunden und zu klären, wie diese durch das Zusammenspiel der sprachlichen Gestaltungen im Gedicht geschaffen wird. Damit ergibt sich folgender Ablauf für die Arbeit mit Gedichten (der im Einzelfall natürlich variiert werden kann):

- a) Experimentelle Rezeption oder Inszenierung (subjektive Zugänge zum Text finden und gestalten)
- b) Analyse der erlebten Wirkung (subjektive Erfahrungen reflektieren)
- c) Analyse der Wirkungsweise der Inszenierung (Wirkungsprinzipien der Inszenierung entdecken; das Sinnsystem der Inszenierung reflektieren)
- d) Vergleichende Analyse der Wirkungsweise im Text (Erkundung der Subjektivität im Text, das Sinnsystem des Textes entdecken)

Jede dieser Phasen lässt sich ebenso kriteriengeleitet und transparent bewerten, wie dies bei traditionellen Interpretationsaufgaben der Fall ist – obwohl es viele unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten geben kann. Der entscheidende Unterschied zur Form-Inhalt-Analyse liegt nicht in der Benotbarkeit als solcher, sondern in der Aufwertung der poetischen Erfahrung und damit in einer anderen Konzeption der Subjektivität des Verstehens. Die subjektiven Erfahrungen werden als notwendige und unverzichtbare Verstehensleistungen anerkannt und gewürdigt, sie sind die Bedingung dafür, dass die Subjektivität im Text als Sinnaktivität wahrgenommen und analysiert werden kann. Angestrebt wird keine Hegelsche Aufhebung der Subjektivität in der Objektivität, sondern die Rekonstruktion einer Subjektivität (der des Gedichts) durch eine andere (die des Lesers). Deshalb besteht hier auch nicht die Gefahr eines Abgleitens in eine konstruktivistische Beliebigkeit des Sinns – wie sie im Postulat der vagen Mehrdeutigkeit, auf das sich übrigens auch die Bildungsstandards berufen, wirksam ist. Immer wieder wird dort auf die „Mehrdeutigkeit“ als „konstitutives Merkmal literarischer Texte“ verwiesen (allein auf Seite 187 dreimal). Aber solange ungeklärt bleibt, was die Plausibilität einer Deutung ausmacht und wodurch sie fragwürdig wird, maskiert die Berufung auf die „Bedeutungsvielfalt [...] literarischer Texte“ (188) nur das Fortbestehen der Willkürherrschaft der „richtigen“ Interpretation. Auch darum ist eine Abkehr von der Form-Inhalt-Interpretation im Deutschunterricht dringend geboten.

Die noch immer dominierende Fixierung auf auslegende Deutungsakte im Lyrikunterricht lässt keinen Raum für eine Textbegegnung, die nicht in paraphrasierendes Verstehen, in auslegendes Interpretieren und Kategorisieren mündet. Damit werden so gut wie alle Lernchancen, die der Umgang mit Gedichten eröffnet, verspielt. Die Schüler verpassen die Möglichkeit, sich in produktiven Prozessen des Nichtverstehens zu erleben, sie bekommen keine Gelegenheit, die Körperlichkeit der poetischen Sprache und von Sprache überhaupt zu erleben und deren Wirkungspotentiale ausprobierend zu entdecken, und sie können sich nicht die fremde Sprache des Gedichts aneignen und experimentierend mit ihr umgehen – von der Möglichkeit, das Gedicht sprechend und hörend zu erleben, ganz zu schweigen. Diese Defizite werden durch die scheinbare Objektivität, die die Form-Inhalt-Interpretation suggeriert, nur unzureichend kaschiert. Sie verspricht die gerechte Bewertung der Schülerleistungen und die Kontrolle über den Gegenstand, aber tatsächlich – wie man bei Susan Sontag nachlesen kann – domestiziert sie das Gedicht lediglich und macht es bequem und manipulierbar. Dass andere Unterrichtskonzepte umsetzbar sind, belegen didaktische Konzepte, die die Eigenaktivität des Schülers aufwerten, wie dies in den handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen geschieht, aber sie bleiben unvollständig, solange nicht die Aktivität des Textes mitgedacht wird, also das, was ein Text macht, wenn er gelesen, gehört oder gesprochen wird. Um dieses Machen im Sagen denken zu können, muss die Didaktik nach dem Rhythmus in der Sprache fragen und sie muss erkennen, dass diese Frage eine Kritik des Zeichens voraussetzt.

Bibliographie

- Benveniste, Émile (1966): La notion de „rythme“ dans son expression linguistique [1951]. In: Ders.: Problèmes de linguistique générale. Bd. 1. Paris: Gallimard, S. 327–335.
- Bildungsstandards 2012 = Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Eichendorff, Joseph von (2005): Sämtliche Gedichte. Hg. von Hartwig Schultz. Frankfurt/M.: Insel.
- Enzensberger, Hans Magnus (1977): Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: Tintenfisch 11, S. 49-58.
- Lavant, Christine (1956): Die Bettlerschale. Salzburg: Müller.
- Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. Paderborn: Fink.
- Lösener, Hans (2009): Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: Eduard Haueis, Peter Klotz (Hg.): Ästhetik der Sprache – Sprache der Ästhetik. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 76 (2009), S. 85–105. Online unter: <http://sprachtheorie.de/wp-content/uploads/2012/10/obst7607loesener.pdf>
- Lösener, Hans; Siebauer, Ulrike (2011): hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: vulpes.
- Meschonnic, Henri (1975): Le signe et le poème. Paris: Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1981): Jona et le signifiant errant. Paris: Gallimard.
- Meschonnic, Henri (1982): Critique du rythme. Anthropologie historique du langage. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (1995): Politique du rythme, politique du sujet. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (1999): Poétique du traduire. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2001): L’utopie du Juif. Paris: Desclée de Brouwer.
- Meschonnic, Henri (2007): Éthique et politique du traduire. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2008): Dans le bois de la langue. Paris: Laurence Teper.
- Nancy, Jean-Luc (2003): Corpus [2000]. Aus dem Franz. von Nils Hodyas und Timo Obergöker. Berlin: Diaphanes.
- Nietzsche, Friedrich (1988): Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne [1873]. In: Ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I–IV. Nachgelassene Schriften 1870–1873. München: dtv, S. 873–890.

- Plessner, Helmuth (1972): Der Mensch als Lebewesen. In: Roman Roček / Oskar Schatz (Hg.): Philosophische Anthropologie heute. München: Beck, S. 51–64.
- Sontag, Susan (1978): Against Interpretation [1964]. In: Dies.: Against Interpretation and other Essays. New York: Octagon, S. 3–14.

Kontakt

Prof. Dr. Hans Lösener
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für deutsche Sprache und
Literatur und ihre Didaktik
Im Neuenheimer Feld 561
69120 Heidelberg
Email: loesener@ph-heidelberg.de

Empfohlene Zitierweise / Citation recommandée

Hans Lösener: Der Rhythmus und die Fallen des Zeichens. Warum der Literaturunterricht eine Anthropologie der Sprache braucht. In: Interval(le)s N° 7 (2015): Réinventer le rythme / Den Rhythmus neu denken. Sous la direction de Vera Viehöver et Bruno Dupont, S. 1-22. URL: <http://www.cipa.ulg.ac.be/intervalles7/loesener.pdf>