

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Hans Lösener*

**LESEN, WAS EIN TEXT MACHT.**

**Auf dem Weg zu einem anderen Lesen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 11. S. 22-37.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Hans Lösener

## LESEN, WAS EIN TEXT MACHT

### Auf dem Weg zu einem anderen Lesen

Gibt es ein Lesen nach der vieldiskutierten *Krise der Interpretation*? Eine seltsame Frage möchte man meinen, denn natürlich lesen wir weiter, in Seminaren, auf Parkbänken, in Bibliotheken, im Bett, im Café und anderswo, und natürlich wird im Deutschunterricht wie eh und je Literatur gelesen, interpretiert und analysiert. Aber eine berechtigte Frage, denn die Krise der Interpretation hat ja, auch in der Fachdidaktik, bereits ihre Spuren hinterlassen.<sup>1</sup> Sie hat misstrauisch gemacht, gegen das Grundprinzip der Interpretation, gegen die Vorstellung, dass es möglich sei, den Sinn einem Text zu entnehmen, wie man einen Brief einem Umschlag entnimmt. Und sie hat misstrauisch gemacht gegen die Möglichkeit des Lesens überhaupt, anknüpfend hierin an ein altes Misstrauen gegen die Sprache. Die gängige Metapher vom Lesen als einem „In-das-Gesprächkommen mit dem Text“ (Gadamer 1960, 350) ist zweifelhaft geworden und der Verdacht drängt sich auf, dass das Lesen vielleicht nur ein Gespräch des Lesers mit sich selbst ist, ein Selbstgespräch, wie Klaus Weimar unumwunden feststellt:

„Es wird niemand, hartnäckig bis an die Grenze der Belästigung bearbeitet, das widerwillige Eingeständnis verweigern, daß, wenn man es denn unbedingt so genau nehmen will, *wir selbst* lesend zu uns sprechen und niemand anderes.“ (Weimar 1999, 56)

Zweifelhaft geworden ist aber vor allem eine bestimmte Konzeption des Lesens, die ich als *decodierendes Lesen* bezeichnen möchte. Das decodierende Lesen birgt in der Tat die Gefahr in sich, das Lesen in ein unterschwelliges Gespräch des Lesers mit sich selbst zu verwandeln. Denn es beruht auf einem Übersetzungsprinzip. Es versteht, indem es sagt, wofür etwas steht. *Aliquid stat pro aliquo* (etwas steht für etwas anderes) lautet die scholastische Definition des Zeichens, die zugleich das Leseprogramm des decodierenden Lesens enthält. Das decodierende Lesen liest mit den Kategorien des Zeichens; es braucht die Unterscheidung von Form und Inhalt, da es den Sinn als Substanz begreift, der durch das „sinnentnehmende Lesen“ aus dem Text extrahiert werden muss. Doch zumeist wird dem Text nur entnommen, was man zuvor in ihn hineingelegt hat: Das Textsystem wird auf ein außertextuelles System zurückgeführt, das nicht selten mit dem Wertsystem des Lesers identisch ist. Die historischen Phasen etwa der Kafka-Rezeption, mit ihren theologischen, existentialistischen, psychoanalytischen und poststrukturalistischen Deutungsstereotypen illustrieren diesen Zusammenhang auf anschauliche Weise.<sup>2</sup> Die Krise der Interpretation wirft also die Frage nach der Möglichkeit eines anderen Lesens auf, ei-

<sup>1</sup> Ein zusammenfassender Überblick über die unterschiedlichen Antworten der Fachdidaktik auf die Krise der Interpretation findet sich bei Elisabeth K. Paefgen (1999, 114-136).

<sup>2</sup> Zur Rolle des decodierenden Lesens in der schulischen Kafka-Lektüre siehe etwa Karlheinz Fingerhut (1998, 562f.).

nes Lesens jenseits der Unterscheidung von Form und Inhalt, jenseits des übersetzenden Verstehens und jenseits der Vorstellung des Sinns als Substanz. Ich möchte im Folgenden einen Vorschlag für eine solche Konzeption eines anderen Lesens machen und ausgehend von einigen Problemen der *Erlkönig*-Rezeption diskutieren, welche Zugänge dieses andere Lesen zum Text eröffnet und welchen Platz es im Deutschunterricht einnehmen könnte.

Eine andere Konzeption des Lesen braucht vor allem eine andere Konzeption der Sprache, eine Konzeption, die nicht vom Zeichen ausgeht und die das Zeichen nicht zur grundlegenden Einheit der Sprache macht. Eine solche andere Konzeption der Sprache beginnt bei dem französischen Sprach- und Literaturwissenschaftler, Übersetzer und Dichter Henri Meschonnic.<sup>3</sup> Meschonnic hat nicht nur immer wieder die Grenzen des Zeichenmodells aufgezeigt und darauf hingewiesen, dass das Zeichen nur ein *Modell* und nur *ein* Modell für die Funktionsweise der Sprache ist, und keineswegs das schlüssigste, sondern er hat auch eine Sprachtheorie entwickelt, deren zentrale Kategorie der Rhythmus und nicht das Zeichen ist. Kaum eine Komponente der Sprache dürfte so allgegenwärtig und alltäglich sein wie der Rhythmus. Jeder Sprecher hat seinen eigenen Rhythmus und in *jeder* Äußerung ist er wirksam, spürbar und unüberhörbar. Und das gilt nicht nur für die gesprochene Sprache, wo wir die rhythmische Qualität der Sprache sofort an der Intonation, dem Sprechtempo, den Pausen, der Lautstärke usw. wahrnehmen. Auch im Geschriebenen, in Briefen, Gedichten, Märchen und Zeitungsartikeln, Gebrauchsanleitungen und Werbetexten gibt es Rhythmus: Zäsuren, Phrasierungen, Reihen-, Echo- und Kontrastfiguren etc., durch die sich die Sinneinheiten des Textes erst konstituieren. Der Rhythmus ist ein sprachliches Gliederungsprinzip und damit untrennbar mit dem Sinn verbunden. Der Rhythmus *macht* Sinn, er schafft die semantische Performativität eines Textes, aber dieses *Sinnmachen* ist kein Zeichen und keine Struktur; kein Zeichen, weil der Rhythmus, der ja von Sprecher zu Sprecher variiert, auf keinen Code zurückgeführt werden kann, und keine Struktur, weil er bei jedem Sprechen immer wieder neu hervorgebracht wird. Deswegen ist er aus der Warte des Zeichens auch so schwierig zu beschreiben: Er passt nicht in die Kategorien des Zeichens. Was aber nicht heißt, dass es grundsätzlich schwierig ist, ihn zu beschreiben oder zu analysieren. Er lässt sich beschreiben, wenn man vom *System* ausgeht, vom System im Sinne Saussures, also nicht von der strukturalistischen Gleichsetzung von ‚System‘ und ‚Struktur‘, die es bei Saussure nicht gibt und die dazu geführt hat, dass Saussure zum Stammvater des Strukturalismus erklärt wurde.<sup>4</sup> Das System bei Saussure ist durch und durch

<sup>3</sup> Es ist kaum möglich an dieser Stelle das umfangreiche und vielfältige Werk Meschonnic's auch nur in groben Zügen vorzustellen. Verwiesen sei hier lediglich auf die 1997 erschienene instruktive Einführung von Lucie Bourassa. Einige zentrale Aspekte von Meschonnic's Sprachtheorie werden in Lösener (1999) und auf der Website [www.sprachtheorie.de](http://www.sprachtheorie.de) erläutert.

<sup>4</sup> Saussure meint mit ‚System‘ nicht ‚Struktur‘, weil sich das System bei Saussure auf kein Schema und kein universelles Muster zurückführen lässt, wie die Merkmalsstruktur der Phoneme bei Roman Jakobson oder die Tiefenstruktur bei Noam Chomsky. Auch die Semiotik hat sich auf Saussure berufen, aber Saussures Semiotik weist in eine andere

geschichtlich und es ist ein System aus *Werten* („valeurs“), die nur in dem System und durch dieses als Werte, also als sprachliche Einheiten existieren. System und Wert gehören bei Saussure ebenso zusammen wie bei Henri Meschonnic, der gezeigt hat, dass der Rhythmus sich als das *Wert-System der Rede* beschreiben lässt.<sup>5</sup> Einen Text von seinem Rhythmus her lesen heißt daher, ihn als Wert-System zu lesen und nach der semantischen Performativität dieses Wert-Systems zu fragen. Diese Performativität ist nicht auf einzelne Arten von Sätzen beschränkt, wie in der Sprechakttheorie von Austin und Searle. Sie ist eine Eigenschaft jeder gesprochenen oder geschriebenen Rede. Nicht zufällig arbeitet die Werbung fast ständig mit performativen Effekten: Ein Slogan wie „Wir geben ihrer Zukunft ein Zuhause“, mit dem für das Bausparen geworben werden soll, wird nicht wegen seines informativen Gehalts, sondern wegen seiner performativen Wirkung eingesetzt, die auf einem einfachen rhythmischen Effekt beruht, nämlich dem phonematischen Echo auf /zu/. Dieses Echo, verstärkt durch die Großschreibung, schafft eine assoziative Vernetzung zwischen „Zukunft“ und „Zuhause“, durch die beide Substantive umgewertet werden: Jedes Substantiv wird mit den Konnotationen des jeweils anderen in Verbindung gesetzt: „Zukunft“ wird zu einem Raum möglicher Geborgenheit und „Zuhause“ erhält den Charakter eines künftigen Projektes. Die Performativität des Slogans liegt also in der Wahrnehmungsweise, die er schafft. Das gilt auch für jeden Zeitungsartikel, jeden Brief, jedes Gedicht und jede noch so alltägliche Äußerung. Wenn diese Performativität uns nicht selten entgeht, so liegt das wahrscheinlich weniger daran, dass sie besonders schwer aufzuspüren wäre, als vielmehr daran, dass wir gelernt haben, zunächst einmal auf den „Inhalt“ zu achten, auf das, was ein Text „sagen will“.

Performativität und Rhythmus gehören zusammen, deshalb müssen wir, um die performative Seite jedes Sprechens zu entdecken, lernen auf den Rhythmus zu hören. Und da der Rhythmus sich durch das jeweilige System der (geschriebenen oder gesprochenen) Rede realisiert, werden wir die Performativität der Rede erst dann entdecken, wenn wir beginnen systemisch zu hören und zu lesen. Wie sich der Unterschied zwischen den beiden skizzierten Leseweisen, dem decodierenden und dem systemischen Lesen, in der Praxis des Lesens auswirkt, soll hier nur an einem Beispiel gezeigt werden, einem Beispiel, das sicherlich zu den klassischen Gegenständen des decodierenden Lesens gerechnet werden muss.

---

Richtung und entfernt sich von dem traditionellen Zeichendenken. Siehe hierzu Lösener (2001).

<sup>5</sup> Der Rhythmus als Wert-System der Rede ist für Meschonnic zugleich der Ort der Subjektivierung der Sprache: „La subjectivité d’un texte résulte de la transformation de ce qui est sens ou valeurs dans la langue en valeurs dans un discours, et seulement dans ce discours. Quels qu’en soient les niveaux linguistiques. A tous les niveaux linguistiques. La subjectivité maximale est donc toute différentielle, toute systématique. Le rythme est système.“ (Meschonnic 1982, 86).

## 1 In der Fahrinne des decodierenden Lesens

Kaum ein Text bietet sich einer decodierenden Lektüre so sehr an, fordert sie gleichsam heraus, wie Goethes Ballade vom Erlkönig. Denn jede Interpretation steht vor derselben beunruhigenden Frage: Wer oder was ist diese unheimliche Erscheinung, die offensichtlich mit dem Tod des Kindes in Verbindung steht? Die unzähligen Versuche, die Frage nach dem „Erlkönig“ zu beantworten, haben nicht unwesentlich dazu beigetragen, die Ballade zu einem Paradebeispiel für das decodierende Lesen werden zu lassen, einem Paradebeispiel, an dem aber auch die Grenzen dieser Konzeption des Lesens sichtbar werden.<sup>6</sup> Bei kaum einem Text scheint das Verständnis einer decodierenden Übersetzungsarbeit so sehr zu bedürfen wie bei dieser berühmten Ballade. Verstehen scheint hier vor allem zu bedeuten, verstehen, *wofür* die Gestalt des „Erlkönigs“ und dann auch: *wofür* die ganze Ballade *steht*. Der Beantwortung dieser Frage haben sich die *Erlkönig*-Interpretationen seit jeher mit besonderem Eifer gewidmet, und das nicht von ungefähr, hängt von ihr doch die Beurteilung des pädagogischen Wertes der Ballade ab. Dies gilt schon für August Wilhelm Grubes Deutung der Ballade aus dem Jahre 1864. Die „Idee“ des Gedichtes“ liegt für ihn in der Schilderung eines nächtlichen Ritts durch die „feuchtkalte Herbstnacht“, der die „Phantasie“ des Kindes so sehr erregt, dass dieses schließlich von der selbsterschaffenen Erlköniggestalt zu Tode geängstigt wird.<sup>7</sup> Diese Idee führt dann zu einem „allgemeinen Gedanken“ (ebd.). Im Kind tritt uns der „noch nicht zum Selbstbewusstsein“ gelangte Mensch entgegen, die noch ungeriffte Persönlichkeit, welche den „feindlichen Eindrücken der Natur preisgegeben ist.“ (ebd., 31f.). Damit ist dann auch die Moral der Ballade unmissverständlich vorgezeichnet:

„Je mehr aber der Mensch nur mit seiner Empfindung der Natur gegenübersteht und seine Phantasie von ihren Eindrücken hinreißen läßt: desto gewaltsamer dringt sie auch mit ihren Reizen auf ihn ein, und desto sicherer wird er ihre Beute. Das ist der Grundgedanke, abstrakt gefaßt.“ (ebd., 32)

Das decodierende Lesen verwandelt die unheimliche Erscheinung des Erlkönigs in den erhobenen Zeigefinger des Erziehers. Es instrumentalisiert also den Text und lässt ihn unversehens zum Sprachrohr des Interpreten werden. Die Instrumentalisierbarkeit des Textes erklärt vielleicht die anhaltende Beliebtheit des decodierenden Lesens im Deutschunterricht. Deutlich wird dies auch bei Hans Kohmann, der die Ballade noch unverblümter pädagogisiert. Kohmann erklärt das Kind kurzerhand für

<sup>6</sup> Natürlich lassen sich nicht alle Erlkönig-Untersuchungen dieser oder jener Variante des decodierenden Lesens zuordnen. Es geht im Folgenden auch nicht um eine Bilanz der Erlkönig-Rezeption, sondern lediglich um die Diskussion einiger mehr oder minder durchgängiger Konstanten der Interpretationsgeschichte der Ballade. Für eine detaillierte Untersuchung der Rezeptionsgeschichte siehe Lösener (1999, 114-129).

<sup>7</sup> „Es ist also in der Göthe'schen Ballade die stürmische feuchtkalte Herbstnacht, wie sie die Phantasie des auf nächtlichem Ritte in den Armen des Vaters heimgetragenen Kindes fieberhaft erregt und in ihren Schauern das junge Leben vernichtet [...].“ (Grube 1864, 31).

„fieberkrank“ (Kohmann 1927, 625) und macht den Vater, in dem „der nüchterne Wirklichkeitssinn verkörpert“ ist (ebd., 624) zum eigentlichen Helden des Gedichts. Die Ballade wird bei Kohmann zu einer Warnung vor schlechter Lektüre und „heidnischem Gespensterglauben“.<sup>8</sup> Die pädagogisierende Domestizierung des Textes ist kein Problem vergangener Zeiten. Sie ist das Problem einer Lesepraxis, die glaubt, den Text zu entschlüsseln und tatsächlich nur aus ihm herausholt, was sie in ihn hineingelegt hat. Deshalb findet sie sich auch in der neueren Rezeptionsgeschichte der Ballade. So greift etwa Winfried Freund das Phantasie-Realitäts-Schema auf („Halluzinatorische und realistische Sichtweise stehen sich in der Ballade im Vater-Sohn-Dialog gegenüber“, Freund 1978, 29), um die ganze Ballade auf den Gegensatz zwischen dem realitätszugewandten Vater und dem phantasieliebenden Sohn zu reduzieren. Auch bei Freund ist der Vater der positive Held („Immerhin erweist sich also der Realist auch als der Lebenstüchtigere“, ebd.), während der Sohn ein Opfer seiner eigenen Unreife wird.<sup>9</sup> Am Ende steht dann bei Freund als griffige Moral der Aufruf zu einem aufklärerischen Rationalitätsethos.<sup>10</sup> Das decodierende Lesen beruht auf dem Form-Inhalt-Schema: die Ballade = die Form, die Interpretation = der Inhalt. Auch das mag die Zählebigkeit dieses Leseverfahrens erklären. Denn es macht es dem Interpreten leicht: Anstatt sich mit dem Unverständlichen und Rätselhaften eines poetischen Textes langwierig auseinanderzusetzen, erlaubt ihm das Decodierungsverfahren, den Text schnell in den Griff zu bekommen. Es genügt, den Text nach dem Aliquid-stat-pro-aliquo-Prinzip zu entschlüsseln. Etwas, die Signifikanten des Textes, stehen für etwas anderes, den Sinn. Und da der Sinn nicht anwesend ist (sonst könnten die Signifikanten ihn ja nicht vertreten), brauchen wir den Interpreten, der das Abwesende herbeiholt und das Unsichtbare sichtbar macht, der also sagt, was der Text meint; was zu der erwünschten Konvergenz zwischen dem Sinn des Textes und der Intention des Interpreten führt. Diese Konvergenz lässt sich auch bei Annemarie Christiansen beobachten, die in ihrer Interpretation zu dem Schluss kommt, dass der Vater „für Rationalität, schlüssige Logik“ und der Sohn „für Irrationales, Chaotisches“ stehe (Christiansen 1993, 16). Auch Christiansen entgeht nicht der bekannten Schwarz-Weiß-Moral mit ihrer Aufwertung des Erwachsenen gegenüber dem Kind:

„Es ist klar, daß unangefochten rationales Verhalten im allgemeinen dem älteren Mann, Verführbarkeit und Angst vor Ungeheurem mehr dem Jugendlichen zuzuschreiben sind.“ (ebd., 16)

<sup>8</sup> „Der Knabe im *Erlkönig* sieht, was er weiß, und so steigen im nächtlichen Grauen die heidnischen Geistergestalten in seiner erregten Phantasie auf und ihm erscheint als Wirklichkeit, was man ihm vorher zum geistigen Eigentum machte. Und er leidet Schaden daran.“ (ebd., 626).

<sup>9</sup> „So gesehen hat nicht das Kind recht, [...] sondern der Vater, weil er einen höheren Reifegrad erreicht hat.“ (ebd., 32).

<sup>10</sup> „Der Mensch, der die realistische Erkenntnishaltung hinter sich läßt und sie nicht zur Richtschnur seines Verhaltens und seines Handelns erhebt, begibt sich in die selbstverschuldete Unmündigkeit.“ (ebd., 34).

Was für Christiansen so klar scheint, erweist sich bei näherer Betrachtung als eben jener blinder Fleck, der die Funktionsweise des Unheimlichen in der Ballade verdeckt.

Die aufklärerische Pädagogisierung des Textes ist nicht unwidersprochen geblieben. Besonders die Vertreter der werkimmanenten Interpretation haben den *Erlekönig* immer wieder zum Musterbeispiel für eine naturmagische Ballade erklärt, in der die Sphäre des Numinosen ihre verloren geglaubte Macht wieder geltend macht. Berühmt geworden ist etwa Rupert Hirschenauers pathetisch-paraphrasierende Interpretation aus dem Jahre 1968, die genauso an die naturmagische Deutungstradition anknüpft, wie Erich Trunz in den Anmerkungen der Hamburger Goethe-Ausgabe:

„Den Sinn für die magischen Kräfte der Welt haben der Künstler, die feinfühlige Frau, der primitive Mensch (die Diener; im Gedicht: der Fischer) und vor allem auch das Kind (im *Erlekönig*). Ihnen gegenüber steht der verstandeskühle, dem Tag angehörende Mensch des Lebens (der Vater im *Erlekönig*), historisch gesprochen: der Aufklärer. Das Ende der *Erlekönig*-Ballade gibt dem Kinde recht, und dennoch ohne den Vater überzeugen zu können.“ (Trunz 1978, 541).

Die Bewertung hat sich umgekehrt: Das Kind steht nun auf der Seite der Erkenntnis und der Vater ist mit Blindheit geschlagen. Dabei ist das Schema das gleiche geblieben: Hier die Welt der Erwachsenen (der „Mensch des Lebens“) und der Rationalität („verstandeskühl“), da die Kindheit und das Irrationale („der Künstler, die feinfühlige Frau, der primitive Mensch“ und „das Kind“). Das ist nicht verwunderlich, denn das Leseverfahren ist das gleiche geblieben. Auch bei den Anhängern des naturmagischen Schauers steht der *Erlekönig* für etwas und der Vater für etwas anderes. Was beide Interpretationstraditionen, die aufklärerische und die naturmagische, über alle Unterschiede in der Bewertung der Figuren hinweg verbindet, ist ein Deutungsschema, das zahllose *Erlekönig*-Interpretationen fortgesponnen haben und das man als *Vater-Sohn-Dualismus* bezeichnen könnte. Der Vater-Sohn-Dualismus beruht auf einer Übertragung der Gegensätze von Vernunft und Phantasie, Rationalität und Irrationalität auf die beiden menschlichen Protagonisten der Ballade, wobei der Vater den Part der Vernunft übernimmt, während der Sohn sich mit der Sphäre des Phantastischen begnügen muss und – und das ist entscheidend – der *Erlekönig* als eingebildete oder magische Realität dem Sohn zugeschlagen wird. Dieser Vater-Sohn-Dualismus, der ein Resultat des decodierenden Lesens ist, weil er auf der Projektion kultureller Stereotypen in das Gedicht beruht, verstellt, wie noch zu zeigen sein wird, den Zugang zur Poetik des Gedichts, zu seiner Konzeption des Unheimlichen. Wer die Funktionsweise des Unheimlichen in dem Gedicht entdecken und verstehen will, muss deshalb wohl oder übel die ausgetretenen Pfade des decodierenden Lesens verlassen.

Natürlich gibt es für das decodierende Lesen nicht nur den Inhalt, sondern auch die Form. Von der Form ist deshalb in den meisten *Erlekönig*-Interpretationen auch ausgiebig die Rede. Und es gibt einen Topos in der *Erlekönig*-Rezeption, der die Problematik der Form-Inhalt-Dichotomie schlagartig verdeutlicht, den Topos vom galoppierenden Metrum. Immer wieder ist nämlich in der langen Rezeptionsgeschichte der Ballade behauptet worden, dass das Metrum der Ballade das galoppierende Pferd

imitiere, auf dem Vater und Sohn durch die finstere Nacht reiten. Kaum einer Interpretationsstereotype war in der kontroversen Deutungsgeschichte der Ballade ein solcher Erfolg beschieden wie der Rede von dem metrischen Pferdegetrappel.<sup>11</sup> Norbert Berger erklärt das Zustandekommen der metrischen Illusion so:

„Die 4hebigigen Jamben enthalten mindestens je einen Anapäst, was dem Rhythmus eines im Galopp reitenden Pferdes in etwa entspricht.“ (Berger 1991, 81)

Bei näherer Betrachtung erweist sich die metrische Illusion allerdings als eine Illusion der Interpretation. Für die von Berger postulierte lautmalerische Beziehung ist das Metrum im *Erlikönig* nämlich denkbar ungeeignet. Betrachtet man das Versmaß, den vierhebigigen Volksliedvers mit freier Senkungsfüllung:

[ ǫ . . . ] x̄ ǫ [ ǫ . . . ] x̄ ǫ [ ǫ . . . ] x̄ ǫ [ ǫ . . . ] x̄

so stellt man nicht nur fest, dass es – da der Volksliedvers keine Versfußuntergliederung kennt – in der Ballade weder Jamben noch Anapäste gibt, sondern auch, dass das Versmaß sich für die akustische Imitation eines galoppierenden Pferdes kaum eignen dürfte. Nimmt man nämlich an, dass jeder Hufschlag mit einer Silbe zusammenfällt, dann läuft das Pferd nicht nur nicht besonders schnell (jedenfalls bei normaler Vortragsgeschwindigkeit), es ändert darüber hinaus auch mit jedem Vers die Zahl der Hufschläge. Zieht man dagegen nur die Hebungen in Betracht, dann bleibt zwar die Zahl der Hufschläge konstant, aber das Tier kommt nun tatsächlich kaum noch von der Stelle. Wie man es auch dreht und wendet, das galoppierende Metrum erweist sich als eine Illusion der Form-Inhalt-Dichotomie, die in der Form wiederzufinden glaubt, was sie als Inhalt erkannt hat. Das Klischee vom galoppierenden Metrum ist nur der bekannteste, aber keineswegs der einzige Fall solcher Ad-hoc-Semantisierung des Metrums. Sie findet sich überall dort, wo versucht wird, die Trennung von Form und Inhalt dadurch aufzuheben, dass eine mimetische Beziehung zwischen den beiden Seiten des Zeichens angenommen wird. So zeichnet den fünfhebigigen Jambus je nach Charakter des Gedichtes einmal seine getragene Bewegung und dann wieder sein schneller Schritt aus. In den Daktylus wird in der gleichen Weise einmal „erhabener Ernst“, ein andermal „musikalisierende“ Wirkung, besondere „Bewegtheit“ oder sogar „etwas Hüpfendes“ hineingelesen.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> So spricht beispielsweise Gunnar Müller-Waldeck von dem „förmlich hörbaren Hufschlag des Pferdes“ (Müller-Waldeck 1985, 30) und Gert Ueding von der „anfänglichen rhythmischen Imitation des Pferdegetrappels“ (Ueding 1980).

<sup>12</sup> Solche Ad-hoc-Semantisierungen sind charakteristisch für Gedichtinterpretationen, die der werkimmanenten Schule nahestehen. Alle obengenannten Belege finden sich in Benno von Wiese (1964). Paul Gerhard Klußmann erklärt die Verwendung fünfhebiger Jamben bei Stefan George durch die Tatsache, daß diese „so getragen“ seien (Klußmann 1964: 281) während sich dasselbe Versmaß bei Rilke durch seine „schnellen Schritte“ auszeichnen soll (Buddeberg 1964: 326). August Langen schreibt über Brentanos Gedicht *Nachklänge Beethovenscher Musik*: „Der Daktylus bewirkt kein Leichterwerden, sondern im Gegenteil in Verbindung mit dem langsamen Vortrag und in der Mischung mit den schweren Trochäen einen Grundton erhabenen Ernstes.“ (Langen 1964: 36). Derselbe Autor schreibt über Brentanos *Schwanenlied*: „So wie der Daktylus etwa in der Barock-

## 2 Lesen, was der Rhythmus macht

Alexander von Bormann zieht in seinem zusammenfassenden Überblick über die Erlkönig-Rezeption im Goethe-Handbuch (1996) ein eher resignatives Fazit:

„Gegenwärtig scheint die Vielstimmigkeit des Textes ernster genommen zu werden; entsprechend darf die Interpretation diese nicht eindeutig machen wollen.“ (Bormann 1996, 216)

Die Ballade als polyphones Gebilde, das jede Deutung zulässt und gleichzeitig keine bestätigt, weil alles möglich und nicht beweisbar ist? Sind wir somit am Ende der Interpretationen angelangt? Die Aufgabe der Interpreten bestünde dann nur noch darin, vor Vereindeutigungen zu warnen und alle Deutungsmöglichkeiten offen zu halten.<sup>13</sup> Es stellt sich die Frage, ob eine solche postmodern geprägte Interpretationstoleranz einen Ausweg aus den Aporien des decodierenden Lesens und damit aus dem Dilemma der Interpretation zu weisen vermag. Denn wo die Beliebigkeit der Interpretation zum Erkenntnisziel erhoben wird, dort spielt es eigentlich keine Rolle mehr, ob das Lesen ein Gespräch oder ein Selbstgespräch ist. Wichtig ist dann nur noch eines: das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass jeder anders liest und dass dort, wo ein Text ist, gewöhnlich viele Meinungen anzutreffen sind. Die Aporien des decodierenden Lesens wären dann zwar nicht überwunden, aber wenigstens legitimiert: Es geht eben nicht anders.

Aber geht es wirklich nicht anders? Gibt es kein Lesen jenseits der Scheidung in Form und Inhalt, jenseits der Frage, wofür dieses oder jenes Element steht, jenseits des hermeneutischen Prinzips des Verstehens als eines Übersetzungsvorgangs? Ich möchte im Folgenden versuchen zu zeigen, wie ein solch anderes Lesen aussehen könnte und welche Zugänge sich eröffnen, wenn man beginnt, die Ballade von ihrem Rhythmus her zu lesen. Es wird sich zeigen, dass eine solche Änderung des Blickwinkels erlaubt, eine Reihe von Beobachtungen machen, die mit den gängigen Deutungsstereotypen nur wenig gemein haben und die das decodierende Lesen notwendigerweise verdeckt, weil es sogleich von der ‚Form‘ zum ‚Inhalt‘ springt und sich nicht die Zeit nimmt nach dem semantischen System des Textes zu fragen. Ich möchte hier nur an *einem* Aspekt der rhythmischen Organisation der Ballade die semantische Performativität ihres Rhythmus verdeutlichen, und zwar an der Funk-

---

zeit bei der Gruppe der Nürnberger oder bei Zesen musikalisierend wirkt, so ist es auf entsprechend höherer Ebene und mit unvergleichlich verfeinerter Klangsinlichkeit auch hier.“ (Langen 1964: 49). Bei Johannes Pfeiffer heißt es über ein Gedicht von Johann Gaudenz von Salis-Seewis: „Was zunächst die »musikalische« Sprachgestalt angeht, so zeigt sie regelmäßig durchtaktierten, schwach-wechselnden Rhythmus, der zu gefälliger Glätte neigt und in seiner daktylischen Bewegtheit etwas leicht Hüpfendes hat.“ (Pfeiffer 1964: 211).

<sup>13</sup> Gegen einen solchen Interpretationspessimismus in Bezug auf Goethes Ballade wenden sich etwa die Beiträge von Jörn Stückrath sowie von Jürgen Belgrad und Karlheinz Fingerhut in der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* (1987) 97.

tionsweise des Metrums.<sup>14</sup> Tatsächlich gibt es in der Ballade eine bestimmte rhythmische, also sinngliedernde und sinnschaffende Funktionsweise des Metrums, die sich außer im *Erlkönig* in dieser Form noch in einem anderen Gedicht findet, und zwar gerade in jenem Text, der Goethe als Anregung zu seiner eigenen Ballade diente: in Herders aus dem Dänischen übersetzter Ballade *Erlkönigs Tochter*. Hier begegnen dem Leser nämlich in den dialogischen Passagen charakteristische Wiederholungsmuster<sup>15</sup> der vorangegangenen Rede des „Herrn Oluf“ auf:

Ich darf nicht tanzen, nicht tanzen ich mag. (7)

Frühmorgen ist mein Hochzeitstag. (8)

»Hör' an, Herr Oluf, tritt tanzen mit mir, (9)

Zwei güld'ne Sporen schenk' ich dir. (10)

Diese Echofiguren erhalten nun durch ihre Position im Textsystem eine bestimmte semantische Wertigkeit. Sie werden durch ihre systematische Plazierung in den dialogischen Passagen zu Signifikanten einer verschwiegenen Intimität zwischen den Sprechern.<sup>16</sup> Die Tochter des Erlkönigs passt sich der Stimme von Herrn Oluf an, so wie umgekehrt Herr Olufs Weigerung noch das Echo der Versuchung in sich trägt:

»Hör' an, Herr Oluf, tritt tanzen mit mir, (15)

Einen Haufen Goldes schenk' ich dir.« (16)

Einen Haufen Goldes nähm ich wol; (17)

Auch Goethe wird sich die Geschmeidigkeit des Metrums zunutze machen, um die Repliken der Sprecher durch rhythmische Echos miteinander zu vernetzen. Allerdings werden die rhythmischen Echos im *Erlkönig* eine andere Wertigkeit erhalten.

<sup>14</sup> Anders als in der Metrik, wo der Rhythmus in der Regel auf Abweichungsphänomene vom metrischen Muster reduziert wird, verwende ich anknüpfend an Henri Meschonnic Rhythmus als Oberbegriff: Der Rhythmus umfasst alle semantischen Gliederungsmomente der Rede, sodass das Metrum nur einen Sonderfall und nur *einen* Aspekt rhythmischer Organisation darstellt, und der Rhythmus sich auch in der metrisch organisierten Rede nicht auf das Metrum reduzieren lässt, vgl. hierzu Meschonnic (1982).

<sup>15</sup> Unter ‚Betonungsmuster‘ verstehe ich hier lediglich die Verteilung der Hebungen und Senkungen in einem Vers ohne Berücksichtigung eventuell abweichender oder zusätzlicher Wortakzente. Für die Bezeichnung betonter und unbetonter Silben verwende ich im Folgenden die traditionelle Notation, die auch in neueren Einführungen in die Verslehre Verwendung findet, vgl. etwa Wagenknecht (1993).

<sup>16</sup> Eine detailliertere Untersuchung der Funktionsweise der Echo-Figuren in Herders Ballade findet sich in: Lösener (1999, 129ff.).

So gibt es in Goethes Ballade nirgends rhythmische Echos zwischen der Vater- und der Sohnrede; Sie sprechen miteinander ohne sich einander anzunähern. Dagegen verknüpfen an zwei Stellen rhythmische Echos den Vater mit dem Erbkönig. So nimmt der Beginn der Erbkönig-Rede in der dritten Strophe exakt das Betonungsmuster des letzten Verses der vorangehenden Vater-Rede auf:

Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif.– (II 4)  
 „ Du lie\_\_bes Kind, komm, geh mit mir ! (III 1)

Die Verbindung der beiden einzigen rein alternierenden Verse der Ballade bewirkt eine Anpassung der Sprechweise des Erbkönigs an die des Vaters, der Erbkönig spricht sozusagen mit dessen Stimme. Das andere rhythmische Echo zwischen Erbkönig und Vater funktioniert genau umgekehrt: Hier ist es die Erbkönig-Rede, die in den Worten des Vaters noch als Echo präsent ist. Als der Vater nämlich in der 4. Strophe sein Kind zu beruhigen sucht:

Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;  
 In dürren Blättern säuselt der Wind.– (IV 3+4)

und dabei das Betonungsmuster durch die Wiederholung besonderes Gewicht erhält, reproduziert er gerade jenes rhythmische Paradigma, das die vorangegangene Erbkönig-Strophe mit beschwörender Eindringlichkeit repetiert hat:

Gar schöne Spiele spiel ich mit dir:  
 Manch bunte Blumen sind an dem Strand,  
 [Mei]ne Mutter hat manch gülden Gewand." (III 2-4)

In den beruhigenden Worten des Vaters spricht die bedrohliche Erbkönig-Rede noch mit. Die rhythmischen Echos spielen auch bei der Inbesitznahme des Kindes durch den Erbkönig eine Rolle. So übernimmt der Sohn etwa am Beginn der 6. Strophe nicht nur das Betonungsmuster, sondern auch die durch das polysyndetische „und“ vorgegebene Verssegmentierung der Erbkönig-Rede:

Und wiegen und tanzen und singen dich ein. (V 4)  
 Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort (VI 1)

Der Sohn wird im Lauf der Ballade mehr und mehr vom Sprechen des Erlkönigs ergriffen, und seine letzten Worte, seine verzweifelten Hilfeschreie, stehen auch rhythmisch ganz im Bann des vorangegangenen Erlkönig-Verses:

Ünd bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt."  
 Mein Vater, mein Vater jetzt faßt er mich an! (VII 2-3)

Die rhythmischen Echos lassen sich nicht durch die formalen Gegebenheiten des metrischen Musters erklären. Sie sind Signifikanten, nicht im semiotischen Sinne, als Gegenstück zu einem Signifikat, aber im etymologischen Sinn des Wortes, also als *Sinnmacher*, als sinnmachende Beziehungen im Textsystem. Sie schaffen semantische Bezüge, die für die poetische Wirkungsweise der Ballade von zentraler Bedeutung sind, denn sie destabilisieren die eindeutigen Zuordnungen und entfalten so das Feld des Unheimlichen. Es sind diese systemischen, im Rhythmus verankerten Beziehungen und Korrespondenzen, die jenen Vater-Sohn-Dualismus auflösen, den so viele Interpretationen in die Ballade hineingelesen haben. Denn während der Vater-Sohn-Dualismus in allen seinen Varianten den Erlkönig immer dem Sohn zuordnet (als Fieberphantasie oder als naturmagische Wesenheit), verleihen die rhythmischen Echos dem Erlkönig durch die Assoziation mit dem Vater und dem Sohn eine unheimliche Ambivalenz. Diese Ambivalenz wird noch durch andere rhythmische Komponenten verstärkt, insbesondere durch phonematische Figuren. So bezieht sich die Silbe /er/ als Pronomen in der ersten Strophe zwar nur auf den Vater (vgl. die anaphorische Reihe: „Er hat“, „Er faßt“, „er hält“), aber als phonematisches Echo steht /er/ auch in Beziehung zu dem Signifikanten „Erlkönig“. Die Ambivalenz des Erlkönigs lässt sich bis in das Motiv des Im-Arm-Haltens hinein verfolgen. Denn derselbe Signifikant („faßt“), mit dem in der ersten Strophe der väterliche Schutz evoziert wird („Er *faßt* ihn sicher“), dient in der siebenten Strophe der Benennung der Gewalttat („jetzt *faßt* er mich an“). Und auch in dem Schrei des Kindes gibt es ein phonematisches Echo, das den Vater und den Erlkönig in Beziehung zueinander setzt. Der Signifikant „Vater“ wird als approximatives Echo in die Wortgruppe „*faßt er*“ hineingeholt.<sup>17</sup>

Das Textsystem schafft durch die rhythmischen Echos Assoziationen, die die Aktanten miteinander verbinden und so erst das Feld des Unheimlichen entfalten. Es ist dieses Unheimliche, das das decodierende Lesen immer wieder überliest, wenn es den Text in das Raster des Vater-Sohn-Dualismus zu bringen versucht und auf den Gegensatz zwischen Rationalität und Irrationalität zu reduzieren versucht. Goethes *Erlkönig* zeigt, dass die Krise der Interpretation nicht das Ende des Lesens markiert, sondern lediglich die Grenzen einer bestimmten mit der traditionellen Zeichenvorstellung verbundenen Konzeption des Lesens. Jenseits dieser Grenze beginnt ein an-

<sup>17</sup> Wie stark diese Echobeziehung ist, hängt allerdings auch davon ab, ob die zweite Silbe von „Vater“ als vokalisiertes /e/ oder, in Annäherung an die Bühnenaussprache als /eə/ bzw. /er/ realisiert wird.

deres Lesen, ein Lesen, das den Sinn nicht mehr als Substanz versteht, die aus der sprachlichen Form zu extrahieren ist. Für dieses Lesen ist der Sinn eine Tätigkeit, etwas, das ein Text macht, durch das *Wie* seines Sagens, durch seine Bedeutungsweise, seinen Rhythmus. Dieses andere Lesen hat auch seinen Platz im Deutschunterricht. Es hat ihn überall dort, wo die systemische Seite des Lesens im Zentrum steht, von den ersten Leseerfahrungen und -erfolgen der Erstleser in der Grundschule bis hin zur Textarbeit in den Abiturklassen.

Das systemische Lesen beginnt dort, wo wir beginnen, auf die semantische Performativität eines Textsystems, auf den Rhythmus in der geschriebenen Rede zu hören. Das kann mit dem allerkleinsten Gedicht beginnen, etwa mit dem folgenden von Wilhelm Busch:

Selbstgefällig  
 Mein Büdelein  
 Is noch so tlein,  
 Is noch so dumm,  
 Ein ames Wum,  
 Muß tille liegen  
 In seine Wiegen  
 Und hat noch keine Hos'.  
 Ätsch, ätsch!  
 Und ich bin schon goß.<sup>18</sup>

Auch hier ist der Rhythmus System und auch hier schafft er seine eigene semantische Performativität. Und sowenig wie im *Erlkönig* lässt er sich auf eine metrische Struktur oder auf eine formale Komponente reduzieren. Die semantische Wirksamkeit des Rhythmus entfaltet sich in Buschs Gedicht vor allem über phonematische und syntaktische Figuren. So fallen zunächst die phonematischen Auslassungen und Vertauschungen auf: „Is“ für „Ist“, die Elision des /r/ in: „Büdelein“, „ames“, Wum“ und „goß“ und die Substitution des /k/ in „tlein“, welche aus der Schilderung des Brüderchens ein Porträt des Sprechers werden lässt. Der Sprecher spricht (ohne es zu merken) hier vor allem über sich selbst, nicht so sehr durch das *Was* als vielmehr durch das *Wie* seines Sagens. Seine Sprechweise (das fehlende /r/, die Schwierigkeiten mit den Affrikaten in „tlein“) spiegeln seinen sprachlichen Entwicklungsstand ziemlich genau wieder und lassen den letzten Vers in einem besonderen Licht erscheinen: Die triumphierende Feststellung der eigenen Größe beruht auf einem sehr relativen Altersvorsprung vor seinem Bruder. Die Syntax, mit ihrer Tendenz zu parataktischen und parallelen Reihungen („Is noch so [...] / Is noch so“ und „Und hat noch [...] Und ich bin [...]“) trägt ihren Teil zu diesem Bild bei. Vervollständigt wird die rhythmische Organisation des Textes schließlich durch die metrische Komposition: Die kurzen zweihebigen Verse rücken den Anfang des Gedichts zunächst in die Nähe eines Abzählreims (vgl. Ich und du / Müllers Kuh etc.), was mit dem überle-

<sup>18</sup> Aus: Thalmayr/Enzensberger (1997, 268).

genen, spöttischen – eben „selbstgefälligen“ – Ton des Gedichts übereinstimmt. Dagegen entlarvt das Misslingen der Erweiterung des Verses auf drei Hebungen im drittletzten und letzten Vers (das Prinzip des Alternierens entgleitet dem Sprecher im letzten Vers: auf „bin schon“ entfallen zwei Senkungen) die zur Schau gestellte Überlegenheit als ein etwas verfrühtes Manöver. Dreierlei zeigt Wilhelm Buschs kleines Gedicht in Bezug auf die Funktionsweise des Rhythmus: Erstens, dass der Rhythmus eine entscheidende Rolle für die semantische Performativität des Textes spielt, zweitens, dass die rhythmische Organisation eines Textes nicht in einer einzigen Komponente liegt, sondern aus dem Zusammenspiel der Signifikanten und der spezifischen Wertigkeit entsteht, die diese im Textsystem erhalten, und drittens, dass der Rhythmus aufgrund seines systemischen Charakters durch eine systemische Lektüre des Textes analysiert und beschrieben werden kann.

Noch etwas lässt sich an dem Gedicht von Busch zeigen, nämlich dass die Beschäftigung mit dem Rhythmus und der Performativität von Textsystemen schon in der Grundschule beginnen kann. So kann man, etwa in einer 4. Klasse, das Gedicht mit den Schülern gemeinsam lesen (ohne die Überschrift) und fragen, was hier nicht stimmt, die „Rechtschreibfehler“ zusammen mit der Klasse aufspüren und dann untersuchen, ob die Fehler vielleicht einen Grund haben, und überlegen, welches System wohl hinter den Fehlern steckt. Die Kinder könnten entdecken, dass die Fehler nicht zufällig in den Text eingestreut sind, sondern dass durch sie eine Sprechweise nachgeahmt wird und dass man über die Fehler Rückschlüsse auf den Sprecher ziehen kann. Sie werden bald merken, dass hier jemand spricht, der noch nicht so groß ist, wie er behauptet. Auf diese Weise wird den Kindern bewusst werden, dass das *Wie* des Sprechens viel aussagt über den, der spricht und wie viel man über jemanden erfahren kann, wenn man auf dieses *Wie* zu hören beginnt. Sie lernen, dass es beim Lesen auf die ‚Kleinigkeiten‘ ankommt und dass gute Leser immer auch detektivischen Spürsinn brauchen.<sup>19</sup>

Das systemische Lesen ist nichts Exotisches. Es ist in jedem Erstleseunterricht präsent, denn Lesen und Schreiben sind von den allerersten Versuchen an systemische Tätigkeiten. Das systemische Lesen ist daher auch nicht etwas völlig Neues: Es existiert solange es das Lesen gibt. Was bislang allerdings noch nicht genügend gesehen wurde, ist, dass es eine Alternative zu den Traditionen des decodierenden Lesens darstellt und damit auch eine Antwort auf die Krise der Interpretation liefern könnte. Darüberhinaus, und das scheint mir von besonderer Dringlichkeit, könnte die didaktische Weiterentwicklung des systemischen Lesens auch der Diskussion um den produktionsorientierten Literaturunterricht neue Impulse vermitteln. Denn noch immer dominieren hier rezeptionsästhetische Modelle des Lesens.<sup>20</sup> Die aus der her-

<sup>19</sup> Ein solches detektivisches Lesen kann insbesondere auch durch einen spielerischen Umgang mit Gedichten gefördert werden. Vielfältige Anregungen dazu finden sich etwa bei Gudrun Schulz (1997).

<sup>20</sup> Nicht alle produktionsorientierten Didaktiken stehen unter dem direkten Einfluss der Rezeptionsästhetik, aber die rezeptionsästhetischen Einflüsse sind hier zweifellos besonders stark. So betont etwa Harro Müller-Michaels in Anknüpfung an Hans Robert Jauss, „daß

meneutischen Tradition erwachsene Rezeptionsästhetik stellt aber nicht das einzig mögliche Modell des literarischen Lesens dar, und eine Verabsolutierung rezeptionsästhetischer Axiome könnte auf längere Sicht zu einer methodisch-didaktischen Verarmung des produktionsorientierten Literaturunterrichts führen. Ein allein auf der Rezeptionsästhetik aufbauender Literaturunterricht, der sich auf produktionsorientierte Verfahren stützt, würde den Blick notwendigerweise auf die Rezipientenseite, also auf die Sinnständigkeit des Lesers, verengen und liefe daher Gefahr, den literarischen Text in erster Linie als Schreibimpuls für die Schüler zu aufzufassen, anstatt Lesen und Schreiben in eine fruchtbare Wechselwirkung zu setzen. Dagegen könnte durch die Berücksichtigung systemischer Leseverfahren und -prozesse wieder das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass es neben der Sinnständigkeit des Lesers auch eine Sinnständigkeit des Textes gibt, die es immer wieder neu zu entdecken gilt.

## Literatur

- Belgrad, Jürgen / Fingerhut, Karlheinz (1987): Willst feiner Knabe du mit mir gehen? Rezeption und Interpretation, Phantasiearbeit und archäologische Methode – aufgezeigt an Goethes „Erlkönig“, in: Diskussion Deutsch (1987) 97, S. 436-460.
- Berger, Nobert (1991): Stundenblätter Balladen, Unterrichtsmodelle für die Klassen 5-11, Stuttgart.
- Bormann, Alexander von (1996): Erlkönig, in: Goethe-Handbuch in 4 Bänden, hrsg. v. Bernd Witte, Theo Buck, Hans-Dietrich Dahnke, Regine Otto, Peter Schmidt, Bd. I (Gedichte), Stuttgart 1996, S. 212-217.
- Bourassa, Lucie (1997): Henri Meschonnic – Pour une poétique du rythme, Paris: Bertrand-Lacoste.
- Buddeberg, Else (1964): Rainer Maria Rilke: Orpheus. Eurydike. Hermes, in: Die deutsche Lyrik, Form und Geschichte, hrsg. von Benno von Wiese, Bd. II, Düsseldorf, 1964, S. 318-335.
- Christiansen, Annemarie (1993): Erlkönig, in: Gedichte für die Schule interpretiert, hrsg. von Karl Holz und Gerhard C. Kruschker, Bamberg.
- Freund, Winfried (1978): Die deutsche Ballade, Theorie, Analysen, Didaktik, Paderborn.
- Fingerhut, Karlheinz (1998): Produktive, heuristische und dekonstruktivistische Lektürespiele, Kafkas Erzählungen „Das Urteil“ und „Die Verwandlung“ genau lesen und schreibend durchdenken, in: Deutschunterricht 51. Jhg. (1998), H. 12, S. 562-574).

---

ein Kunstwerk sich erst im Akt der Rezeption vollendet. Gleich einer Partitur bedarf der einzelne Text der Inszenierung durch die Phantasie des Lesers, um wirklich zu werden.“ (Müller-Michaels 1991, 585). Und Günter Waldmann stellt die Sinnständigkeit des Lesers ins Zentrum seiner Lesekonzeption und spricht explizit von „Sinnsetzung“ und „Sinnzuschreibung“: „Im Bereich des Lesens ist Sinn analog keine Eigenschaft des Textes, sondern ein Geschehen zwischen Leser und Text: ein Geschehen textueller Sinnsetzung oder Sinnzuschreibung durch den Leser innerhalb eines übergreifenden *Sinnsystems*, das den Lesenden bestimmt.“ (Waldmann 1999, 14).

- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen.
- Grube, August Wilhelm (1864): *Goethe's Elfenballaden und Schillers Ritterromane nach ihrem Ideengehalt, ihrer Formschönheit und ihrem Stylgesetz erläutert*, in: *Aesthetische Vorträge*, Bd. 1, Iserlohn.
- Hirschenauer, Rupert (1968): *Erlkönig*, in: *Wege zum Gedicht II, Interpretationen von Balladen*, hrsg. von R. Hirschenauer und Albrecht Weber, München.
- Klußmann, Paul Gerhard (1964): *Stefan George: Der Freund der Fluren*, in: *Die deutsche Lyrik, Form und Geschichte*, hrsg. von Benno von Wiese, Bd. II, Düsseldorf, 1964, S. 277-283.
- Kohmann, Hans (1927): *Goethes Weltanschauung und romantische Naturauffassung als Schaffensgrundlage zu seiner Ballade Erlkönig*, in: *Zeitschrift für Deutschkunde*, 41, S. 562-577.
- Langen, August (1964): *Clemens Brentano, Nachklänge Beethovenscher Musik*, in: *Die deutsche Lyrik, Form und Geschichte*, hrsg. von Benno von Wiese, Bd. II, Düsseldorf, 1964, S. 19-38.
- Lösener, Hans (1999): *Der Rhythmus in der Rede, Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus*, Tübingen.
- Lösener, Hans (2001): *Saussure und die Geschichtlichkeit der Sprache*, erscheint in der *Zeitschrift Kodikas/Code* (2001) 23.
- Meschonnic, Henri (1982): *Critique du rythme, anthropologie historique du langage*, Paris: Éditions Verdier.
- Müller-Michaels, Harro (1991): „Produktive Lektüre. Zum produktionsorientierten und schöpferischen Literaturunterricht“. In: *Deutschunterricht 1991*, H. 8, S. 584-595.
- Müller-Waldeck, Gunnar (1983): *Der Erlkönig – Der Fischer: Zur Gestaltung des Phantastischen in zwei Goethe Balladen*, in: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald*, Leipzig 1983, 32: 3-4, S. 30-34.
- Paefgen, Elisabeth (1999): *Einführung in die Fachdidaktik*, Stuttgart.
- Pfeiffer, Johannes (1964): *Johann Gaudenz von Salis-Seewis: Zu singen bei einer Wasserfahrt*, in: *Die deutsche Lyrik, Form und Geschichte*, hrsg. von Benno von Wiese, Bd. I, Düsseldorf, 1964, S. 211-213.
- Schulz, Gudrun (1997): *Umgang mit Gedichten, Didaktische Überlegungen, Beispiele zu vielen Themen, Methoden im Überblick*, Berlin.
- Stückrath, Jörn (1987): *Wider den Relativismus im Umgang mit Literatur, Ein Vorschlag zur inhaltbezogenen Erschließung narrativer literarischer Texte am Beispiel von Goethes „Erlkönig“*, in: *Diskussion Deutsch* (1987) 97, S. 468-487.
- Thalmayr, Andreas (alias Hans Magnus Enzensberger) (Hg.) (1997): *Das Wasserzeichen der Poesie, oder die Kunst und das Vergnügen Gedichte zu lesen*, Frankfurt/M.
- Trunz, Erich (1978): *Anmerkungen zu der Goethe-Werkausgabe*, hrsg. von E. Trunz, Hamburg, Bd. 1.
- Ueding, Gert (1988): *Vermählung mit der Natur, Zu Goethes Erlkönig*, in: *Gedichte und Interpretationen, Deutsche Balladen*, hrsg. von Gunter E. Grimm, Stuttgart.
- Wagenknecht, Christian (1993): *Deutsche Metrik, Eine historische Einführung*, München: Verlag C.H. Beck.

Waldmann, Günter (1999): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht, Grundriss einer produktiven Hermeneutik, Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weimar, Klaus: Lesen: zu sich selbst sprechen in fremdem Namen, in: Heinrich Bosse / Ursula Renner (Hg.): Literaturwissenschaft, Einführung in ein Sprachspiel, Freiburg 1999, S. 50-62.

Wiese, Benno von (Hg.) (1964): Die deutsche Lyrik, Form und Geschichte, Bd. II, Düsseldorf.

Anschrift des Verfassers: *Hans Lösener, Universität Vechta, Driverstraße 22, 49377 Vechta, e-mail: [hans.loesener@uni-vechta.de](mailto:hans.loesener@uni-vechta.de)*