

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>
7. Jahrgang 2002 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Mario Andreotti

**LITERATURUNTERRICHT HEUTE:
WIE MODERNE DICHTUNGEN
LESEN? PLÄDOYER FÜR EINE
GANZHEITLICHE TEXTANALYSE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 7. H. 12. S. 56-61.

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.

Mario Andreotti

LITERATURUNTERRICHT HEUTE: WIE MODERNE DICHTUNGEN LESEN? PLÄDOYER FÜR EINE GANZHEITLICHE TEXTANALYSE

Die Besprechung literarischer Werke gehört zum festen Bestandteil des Deutschunterrichtes an der Oberstufe, besonders an der Sekundarstufe II. Im Vordergrund stehen dabei erfahrungsgemäss immer noch thematische und biographische Aspekte. So werden literarische Werke im Unterricht häufig als biographische Dokumente gelesen, d.h. weitgehend aus der Biographie ihrer Autoren erklärt. Das Ganze gipfelt dann vielfach in der Vorstellung, es gehe bei der Textinterpretation darum, die Autorenintention, also die vom Autor vermeintlich beabsichtigte Sinngebung, zu rekonstruieren und so die ‚eigentliche‘ Bedeutung eines Textes zu fixieren. Hinter dieser Vorstellung, wie sie für die traditionelle Hermeneutik noch weitgehend typisch ist, verbirgt sich, meist unausgesprochen, der Glaube, jeder literarische Text habe eine bestimmte Bedeutung, die es im Unterricht nur zu entschlüsseln, zu decodieren gelte. Bezeichnend dafür ist etwa die immer noch viel gehörte schulmeisterliche Frage: „Was meint der Dichter wohl?“, etwas subtiler formuliert: „Was ist die Intention des Textes?“. Wie bereits angedeutet, spielt dabei die Autorenbiographie stets eine zentrale Rolle.

Nicht selten macht man diese Autorenbiographie gar zum Hauptanliegen des Literaturunterrichtes, vor allem dann, wenn dieser es darauf abgesehen hat, den Dichter als Vorbild hinzustellen. Das führt dann heute noch des öfters dazu, dass die Schüler etwa die Namen von Goethes verschiedenen Geliebten oder Schillers Lebensstationen auswendig lernen müssen. Und das alles, obwohl sich die Dichter selber gegen einen solch literaturfremden Biographismus immer wieder gewehrt haben. Es ist bekanntlich die erklärte Meinung vieler Autoren, dass sich der Leser mit dem Text selber und nicht mit allfälligen dahinterstehenden Ansichten auseinandersetzen solle.

Überbetonung des Inhaltlichen

Die Arbeit mit biographischen Sinnbezügen unterliegt in der Literaturdidaktik seit dem Aufkommen der werkimmanenten Methode, also seit Ende des Zweiten Weltkrieges, mit Recht einer gewissen Kritik. Von der Kritik deutlich weniger berührt wird die in der Interpretationspraxis immer noch vorherrschende Zweiteilung des literarischen Textes in „Inhalt“ und „Form“ und die mit ihr zusammenhängende Vorstellung von einem „Innen“ und „Aussen“ des Textes. Dieser überkommene Dualismus von „Inhalt“ und „Form“ führt bei der Behandlung literarischer Werke notgedrungen zu einer Überbetonung des Inhaltlichen gegenüber dem Formalen bis hin zur völligen Vernachlässigung formaler Elemente. So lässt sich bei mündlichen Abitur- oder Maturitätsprüfungen immer wieder beobachten, dass die Kandidaten über die thematischen Aspekte eines literarischen Textes, etwa über die aussertextlichen Kontextbezüge (beispielsweise über den für den Expressionismus typischen Vater/Sohn-Konflikt in Kafkas Erzählung „Das Urteil“), durchaus Bescheid wissen,

dass sie aber kaum in der Lage sind, die Erscheinungsform des Textes (z.B. den Montagestil in Kafkas „Urteil“) zu erkennen, geschweige denn sie näher zu beschreiben. Eine solche Vernachlässigung formaler Elemente zeitigt gerade bei modernen Texten mit ihrem völligem Übergewicht der Form - man denke etwa an experimentelle Prosa oder an die konkrete Poesie- fatale Folgen.

Als sichtbarer Ausdruck einer Überbetonung des Inhaltlichen erweist sich in der Unterrichtspraxis übrigens auch die althergebrachte Vorliebe vieler Deutschlehrkräfte, ihre Schüler von literarischen Werken, vor allem von Prosatexten und Dramen, Inhaltsangaben verfassen zu lassen. Abgesehen davon, dass Schüler das Schreiben solcher Inhaltsangaben kaum schätzen, versetzt es sie leicht in die irrige Meinung, durch das Zusammenfassen eines Textes diesen in seiner literarischen Gestalt auch schon erfasst zu haben. Besonders problematisch wird die Sache dann, wenn sich im Fach Deutsch, wie ich das als Maturaexperte des öftern erlebt habe, selbst Reifepfungen in der Paraphrase, im freien Nacherzählen literarischer Werke erschöpfen.

„Textnähe“ als zentrales Kriterium

Bei der Interpretation literarischer Texte gilt es, zwei Gegebenheiten zu beachten: Zum *Ersten* sind literarische Texte, mit ganz wenigen Ausnahmen (wie etwa gewissen autobiographischen Werken), *fiktionale* Texte. Sie zeigen nicht die reale, sondern eine vom Autor hervorgebrachte, fiktive Welt, die beispielsweise nur im Erzähltwerden existiert. Damit verweisen sie auch nicht unbedingt auf das Bezugsfeld des Autors, auf *seine* Welt, sind sie in einem hohen Masse situationsungebunden. So wäre es beispielsweise problematisch, wollten wir in Thomas Manns Novelle „Der Tod in Venedig“ in der Figur Aschenbachs ihrer homoerotischen Leidenschaft zum Knaben Tadzio wegen gewissermassen Thomas Mann selber erblicken, nur weil uns dessen homosexuelle Neigungen bekannt sind.

Die relative *Situationsabstraktheit* des literarischen Textes verbietet es eigentlich schon, ihn zu einer Funktion des Autors zu machen, wie das im herkömmlichen, mehrheitlich biographisch orientierten Literaturunterricht immer noch geschieht. Es scheint eine letztlich auf den Positivismus Wilhelm Scherers zurückgehende Erblast des Literaturunterrichtes zu sein, dass er jede entschiedene Konzentration auf den literarischen Gegenstand, also auf den Text, zu meiden versucht und dafür umso seliger in den ausserliterarischen Landschaften, eben etwa in einem literaturfremden Biographismus, ‚herumschwärmt‘ oder dass er, was ebenso fatal ist, inhaltliche Aspekte der Texte einseitig bevorzugt, ohne deren *formale* Verwirklichung genügend zu berücksichtigen.

In einem *zeitgemässen* Literaturunterricht hat es demgegenüber als wesentliche Forderung zu gelten, bei der Besprechung dichterischer Werke die innertextlichen Faktoren oder Sinnbezüge radikal ins Zentrum zu rücken. ‚Textnähe‘ soll in der Unterrichtspraxis zum ausschlaggebenden Kriterium der literarischen Analyse werden, zumal sich im täglichen Unterricht immer wieder feststellen lässt, wie sehr schon das genaue Lesen eines Textes im Sinne des „close reading“ Schülern, ja selbst Hochschulstudenten Mühe bereitet.

Einheit von „Inhalt“ und „Form“

Mit der Situationsabstraktheit literarischer Texte verbindet sich eine *zweite* Gegebenheit: In literarischen Texten sind „Inhalt“ und „Form“ *untrennbar* miteinander verbunden. Diese Erkenntnis, die schon die russischen Formalisten im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts gemacht haben, wiegt umso schwerer, als sie vor allem für die Analyse moderner Texte, sofern diese *als solche* reflektiert werden, äusserst folgenreich ist.

Zwar wird der literarische Text in der gängigen Hermeneutik seit Herder, Goethe und Schiller als harmonische Verbindung von „Inhalt“ und „Form“ gesehen; doch gelten die beiden Elemente, auch wenn man ihre dialektische Einheit immer wieder betont, als voneinander grundsätzlich ablösbar. Bezeichnend für diese Denkweise der Hermeneutik ist, dass im Text die sprachliche Ebene nur als „Form“, die narrative nur als „Inhalt“ aufgefasst wird. So erkennt man beispielsweise im Montagestil zahlreicher moderner Texte ein reines Formprinzip, mit dessen Hilfe eine verfremdende Wirkung erzielt werden soll, ohne sich ausreichend Rechenschaft darüber zu geben, dass sich in ihm *unmittelbar* etwas Thematisches, nämlich eine Kritik am überkommenen bürgerlichen Persönlichkeitsideal, am Bild eines mit sich und der Welt harmonisch vermittelten Menschen, spiegelt.

Die Zweiteilung literarischer Texte in „Inhalt“ und „Form“ und die mit ihr zusammenhängende Vorstellung, der „Inhalt“ sei stets *vor* der „Form“ da, führte im Unterricht ganz allgemein zu jener Überbetonung des Inhaltlichen, von der bereits die Rede war. Die Auswirkungen auf die Interpretationspraxis sind uns zur Genüge bekannt: Inhaltliche Aspekte werden bei der Besprechung literarischer Werke noch heute einseitig bevorzugt, ohne dass man hinreichend sichtbar macht, wie diese Aspekte formal wirksam sind. In diesem Sinne kann es zum Beispiel nicht genügen, in Heinrich Bölls amüsant-satirischer Erzählung „Es wird etwas geschehen“ von einer Entpersönlichung der Figuren zu sprechen, wenn man nicht zugleich zeigt, wie diese Thematik auch formal, etwa durch den Aufbau eines ganzen Figurenparadigmas, einer Figurenreihe gestaltet ist.

Schlagwort „themenzentrierter Literaturunterricht“

Seit rund zwei Jahrzehnten bestimmt thematisches Vorgehen immer stärker den Literaturunterricht, ablesbar etwa an Modellen für den Kursunterricht in der Sekundarstufe II oder an neueren Lesebüchern, die ihre Primärtexte vorwiegend nach thematischen Sequenzen (z.B. Mensch und Technik, gestörte Kommunikation, feindliche Natur?) gliedern. Dieses thematische Vorgehen verfolgt häufig weniger innerliterarische als vielmehr pädagogische Ziele.

Die Problematik dieser auch in der Fachdidaktik der letzten Jahre stark propagierten Vorgehensweise liegt aus strukturaler Sicht auf der Hand: Zum einen wird die Komplexität des einzelnen Textes durch seine Unterordnung unter ein bestimmtes Thema reduziert, und zum andern werden rein inhaltliche Aspekte einmal mehr überbetont, so dass der Text als gestaltete Ganzheit gleichsam ‚verschwindet‘. Was nützt es dem

Schüler, wenn er sich beispielsweise in Alfred Döblins modernem Stadroman „Berlin Alexanderplatz“ ausgiebig zum *Thema* der inneren Wandlung (zu menschlicher Reife) äussert, wenn er dabei aber die Montagestruktur des Romans, durch die diese Wandlung Franz Biberkopfs gerade am Schluss wieder negiert wird, nicht zur Kenntnis nimmt.

Der literarische Text als Struktur

Damit soll nun abschliessend eine andere, neue Sicht auf den literarischen Text, wie sie etwa die Anhänger der strukturalen Textanalyse vorgeschlagen haben, skizziert werden: „Inhalt“ und „Form“ dürfen nicht als zwei voneinander ablösbare Elemente betrachtet werden, die den literarischen Text gleichsam in zwei Hälften zerteilen: in einen ‚inneren‘ Inhalt und in eine ‚äussere‘ Form. Oder anders gesagt: Es gilt im Literaturunterricht, ganz im Sinne von Claude Lévi-Strauss¹ berühmter These, die *Struktur* habe keinen von ihr unterschiedenen Inhalt, den traditionellen Inhalt/Form-Dualismus zu überwinden. An seine Stelle muss eine *ganzheitliche* Betrachtungsweise treten, die den literarischen Text als logische Organisation von Elementen begreift, in denen sich Inhaltliches und Formales untrennbar verbunden haben, die also die ‚alten‘ Begriffe „Inhalt“ und „Form“ in sich einschliessen und damit im Grunde bedeutungslos werden lassen.

Was das konkret heisst, lässt sich besonders schön an der Konzeption der Figuren in literarischen Texten zeigen. Innerhalb der traditionellen Hermeneutik gilt die Figurengestaltung als ein überwiegend formales Element. So verwundert es denn auch nicht, dass ihr, wie übrigens auch der Erzählergestaltung, in der gängigen Poetik bis heute relativ wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde.² Geht man aber davon aus, dass die literarische Figur ganz verschieden konzipiert sein kann und im Verlaufe der Dichtungsgeschichte auch war, so wird darin nicht nur ein formales, sondern ebenso sehr ein thematisches Element sichtbar. Dann erweist sich beispielsweise die in sich geschlossene, ‚runde‘ Figur, wie sie für die *gesamte bürgerlich-traditionelle* Literatur seit dem 18. Jahrhundert konstitutiv ist, als Ausdruck eines bestimmten, individualistischen Menschenbildes; dann ist in ihr nämlich der Glaube an die Individualität des Menschen, an seine psychische Kohärenz, seinen einmaligen und unteilbaren Kern formalisiert. Diese „feste Figur“³, wie ich sie in

¹ Vgl. dazu seinen Aufsatz „Die Struktur und die Form. Reflexionen über ein Werk von Vladimir Propp“ In: Propp, Vladimir (1928): *Morphologie des Märchens*. Frankfurt/M 1975, S.183.

² Tzvetan Todorov, ein Hauptvertreter der Pariser Schule innerhalb der französischen Literatursemiotik, schreibt zur Figurengestaltung beispielsweise: „Die Kategorie des literarischen Charakters ist paradoxerweise eine der dunkelsten der Poetik geblieben.“ In: Todorov, Tzvetan (1975): *Enzyklopädisches Wörterbuch der Sprachwissenschaften*. Frankfurt/M 1975, S.250.

³ Vgl. dazu meine beiden Publikationen in der Reihe der Uni-Taschenbücher (UTB): Andreotti, Mario (1983): *Die Struktur der modernen Literatur*. Neue Wege in der Text-

Anlehnung an einen Begriff von Bertolt Brecht⁴ nenne, stellt so gesehen etwas Formales und Thematisches dar. Das will also heissen: Sie ist nicht bloss etwas formal ‚Gemachtes‘, sondern hängt unmittelbar mit der Vorstellung vom Ich als einer festen, statischen Grösse zusammen. Konkret zeigt sich dies an der Tatsache, dass traditionell konzipierte, eben *feste* Figuren, bei aller Entwicklung und Wandlung, eine Reihe relativ konstanter Eigenschaften besitzen, die sich zu bestimmten *Wesenszügen* verdichten und damit ihre Einheit, ihre Identität wahren. So ist z.B. an Goethes Faust das rastlose Streben der dominante Wesenszug. Durch ihn erlangt der Held, trotz seiner Ambivalenzen, eine gewisse Geschlossenheit. Denn zu Fausts Streben findet sich keine Gegenposition, die gleiches oder ähnliches Gewicht hätte. Die feste Figur lässt sich in diesem Sinne als ein *Strukturelement* bezeichnen, das die bürgerlich-traditionelle Erzählprosa und das Drama bis heute entscheidend bestimmt.

Erst von einer solch ganzheitlichen, strukturellen Denkweise her erklärt sich, warum in *modernen* Texten seit Döblin und Kafka die Figuren - von Wang-lun und Josef K. bis zu Wolfgang Schwitter, Gantenbein und Malina - als zersetzt, d.h. als in gegensätzliche Grundkräfte, beispielsweise in die Kräfte Angst und Machtdrang, aufgelöst, erscheinen. In dieser Auflösung der modernen Figur spiegelt sich eine völlig veränderte Auffassung vom menschlichen Ich, wie sie unter anderem seit Nietzsches Subjektkritik und Freuds Psychoanalyse das Denken der Moderne bestimmt. Diese sich in der Struktur der Figuren, aber auch des Erzählers, dessen Perspektive aufgespalten wird, ausdrückende Ich-Problematik sichtbar zu machen bildet einen der wesentlichsten Aspekte einer adäquaten Behandlung moderner Texte im Literaturunterricht. Das aber setzt ein Interpretationsverfahren voraus, das konsequent vom

analyse. Einführung. Erzählprosa und Lyrik. UTB Band 1127, Bern, Stuttgart, Wien 2000³, S.34f.

Andreotti, Mario (1996): *Traditionelles und modernes Drama*. Eine Darstellung auf semiotisch-strukturaler Basis. Mit einer Einführung in die Textsemiotik. UTB Band 1909, Bern, Stuttgart, Wien 1996, S.103.

In diesen beiden Publikationen gehe ich von meiner Grundthese aus, die Figurengestaltung bilde das zentrale Strukturelement literarischer Texte. Danach hätten wir es in der neuzeitlichen Literatur, *strukturell* gesehen, grundsätzlich mit zwei verschiedenen Figurentypen zu tun, durch die auf der einen Seite die bürgerlich-traditionelle und auf der andern die sog. moderne Literatur massgeblich bestimmt würden. Für die Beschreibung der beiden Figurentypen (feste Figur, gestische Figur) konnte ich auf zwei Kernbegriffe aus Bertolt Brechts theoretischem Werk zurückgreifen.

⁴ Vgl. Bertolt, Brecht: *Gesammelte Werke*. Hrsg. von Elisabeth Hauptmann. Frankfurt/M 1967, Bd. VII, S.328 und S.628, Bd. VIII, S.84.

Es handelt sich um Brechts Begriff *fixierter Charakter*, der letztlich mit der [von ihm kritisierten] Auffassung zusammenhängt, man könne den Phänomen feste Eigenschaften zuschreiben. Dahinter steht der bis zu Descartes zurückreichende rationalistische Glaube an die prinzipielle Trennbarkeit von Subjekt und Objekt. Danach versucht das Subjekt (etwa mit Hilfe der logischen Denkgesetze) von seiner festen, autonomen Position aus, das Objekt vollständig zu bestimmen. Brecht hat mit Formulierungen wie „Ich als Fixum“, als „fixierter Charakter“, ähnlich wie mit dem Gestusbegriff, der Forschung zentrale Begriffe zur strukturellen Unterscheidung sog. traditioneller und moderner Dichtungen angeboten.

Text selber, von der Organisation seiner Elemente, seiner *Struktur* ausgeht. Einer Einsicht, die noch längst nicht bei allen Literaturbeflissenen vorhanden ist, bedarf es dabei freilich: die Einsicht nämlich, dass Lust am Lesen und textanalytisches Bewusstsein sich nicht auszuschliessen brauchen. Von ihr sollte ein zeitgemässer Literaturunterricht getragen sein.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Mario Andreotti, Lehrbeauftragter für Sprach- und Literaturwissenschaft an der Universität St. Gallen. Birkenweg 1, CH-9034 Eggersriet.*