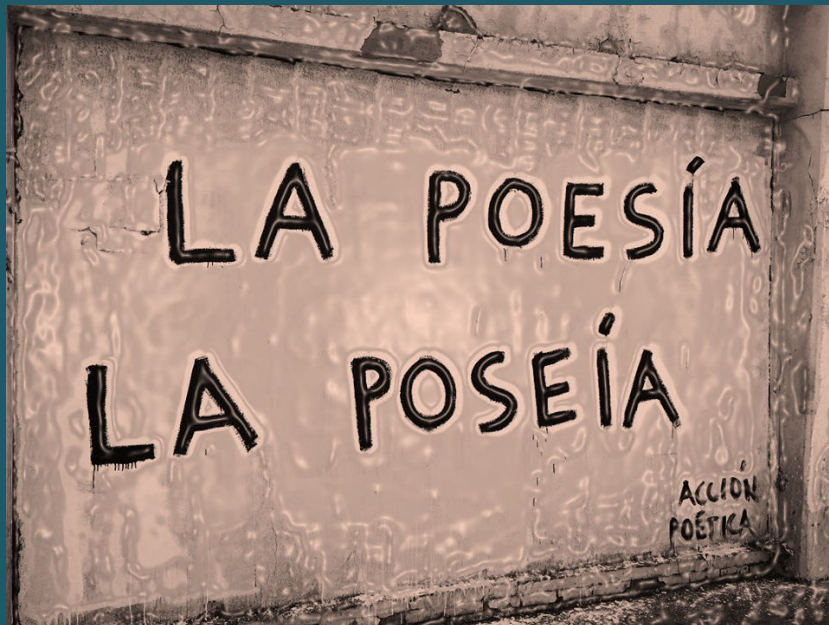


# POETIZITÄT INTERDISZIPLINÄR

Poeticità/letterarietà:

dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2

*Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion:  
Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*



herausgegeben von / a cura di

MICHAEL DOBSTADT & MARINA FOSCHI ALBERT

VillA  
Vigoni  
Editore Verlag

VILLA VIGONI

Centro italo-tedesco per il dialogo europeo  
Deutsch-Italienisches Zentrum für den Europäischen Dialog

# POETIZITÄT INTERDISZIPLINÄR

Poeticità/letterarietà:

dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2

*Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion:  
Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*

herausgegeben von / a cura di

MICHAEL DOBSTADT & MARINA FOSCHI ALBERT



Editore Verlag

VILLA VIGONI

Centro italo-tedesco per il dialogo europeo

Deutsch-Italienisches Zentrum für den Europäischen Dialog

Via Giulio Vigoni 1 I-22017 Loveno di Menaggio (CO)

[www.villavigoni.eu](http://www.villavigoni.eu)

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Redaktion und Satz:

Juliane Flade, in Zusammenarbeit mit  
Sara Corso und Martina Lemmetti

LA POESÍA / LA POSEÍA: Abdruck mit freundlicher Genehmigung von  
*/ Pubblicato col gentile permesso di* Acción Poética, Monterrey, México.

Facebook: @AccionPoeticaOficialmty / Twitter: @accion\_poetica

ISBN: 978-88-908179-6-0

Copyright © [2019] Villa Vigoni Editore | Verlag, Lovenno di Menaggio.



## INHALTSVERZEICHNIS

MICHAEL DOBSTADT / MARINA FOSCHI ALBERT

Einleitung in den Band ..... 5

### **POETIZITÄT/LITERARIZITÄT AUS LITERATURWISSENSCHAFTLICHER SICHT**

LORELLA BOSCO

„Die Sprache von der kommunikativen Kompromissform befreien“: ethnologische  
Verfahrensweisen und das *hier und jetzt* der Dichtung bei Yoko Tawada ..... 13

SERENA GRAZZINI

Das Wort, der Leser, Bob Dylan und Goethes Faust (kommentiert und bewertet von  
Robert Gernhardts, F. W. Bernsteins und F. K. Waechters Arnold Hau):  
Randbemerkungen zu Literatur und Umgebung ..... 27

DONATELLA MAZZA

Theatersprache zwischen Literarizität und Performativität ..... 45

ALESSANDRA D'ATENA

Die musikalische Beschaffenheit der Sprache in Texten als Komponente der  
Literarizität/Poetizität ..... 57

LINDA MAEDING

Poetizität und Textverstehen. Eine Relektüre von Peter Szondis Traktat über  
philologische Erkenntnis ..... 77

### **POETIZITÄT/LITERARIZITÄT AUS SPRACHDIDAKTISCHER SICHT**

RENATE RIEDNER

Aspekte einer Didaktik der Literarizität. Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht ..... 95

MICHAEL DOBSTADT

Vom instrumentell-handlungsorientierten zum literarischen Sprachverständnis und von  
der sprachlichen Handlungsfähigkeit zur poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache  
und Gesellschaft ..... 125

NILS BERNSTEIN

Literarizität und Performativität als ästhetische Strategie von Slam Poetry im Fremdsprachenunterricht .....	141
--	-----

**POETIZITÄT/LITERARIZITÄT AUS SPRACHWISSENSCHAFTLICHER SICHT**

SABRINA BALLESTRACCI / MIRIAM RAVETTO

Sprachliche „Indikatoren“ von Poetizität: das Beispiel von Konnektoren .....	155
--	-----

GIANLUCA COSENTINO

Poetizität der Prosodie: mehrdeutige Klangmuster als Vehikel des Impliziten im Text ....	179
--	-----

LUDWIG M. EICHINGER

Sprachwissenschaftliche Annäherung an die Literarizität: familienähnliche Texte mit prototypischen Marken .....	195
---	-----

MARIANNE HEPP

Merkmale der Poetizität am Vergleich von ausgewählten Alltagstextsorten und ihren literarischen Widerspiegelungen .....	207
---	-----

MARINA FOSCHI ALBERT

Ist Witz witzig oder schön? Poetizität und Komik in literarischen und nichtliterarischen Texten .....	227
---	-----

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN .....	251
----------------------------------	-----

## EINLEITUNG IN DEN BAND

Die systematische Reflexion auf Poetizität/Literarizität ist ein Phänomen des 20. Jahrhunderts. Das, was der Terminus bezeichnet: die Selbstreferenzialität von Sprache, die zu ihrer „Transitivität“ (Weinrich 1988: 222) in ein spannungsvolles Verhältnis tritt, gab es selbstverständlich schon früher (einiges spricht dafür, dass die Aufmerksamkeit darauf in und mit der Frühromantik, also an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, entstand, s.u.);<sup>1</sup> doch offenbar kam erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Bedürfnis auf, den Scheinwerfer der Wissenschaft auf diesen Zusammenhang zu richten und ihn terminologisch zu fassen. Wenn Poetizität, wie Manfred Frank schreibt, das „Unsagbare“ (Frank 1984: 584) ist, dann ist allerdings jeder Versuch, dieses Unsagbare theoretisch zu fixieren – und möglicherweise offenbart sich in diesem Bemühen die Zugehörigkeit des Begriffs zur Moderne –, unausweichlich mit einem Moment des Widersprüchlichen und Aporetischen behaftet. Dies belegt auch Roman Jakobsons Text *Closing Statement* (Jakobson 1960), der bis heute den unhintergehbaren Ausgangspunkt und die Referenz für jegliche wissenschaftliche Beschäftigung mit Poetizität/Literarizität darstellt. Denn Jakobson geht bekanntlich aus von der Frage nach der spezifischen Differenz zwischen literarischer und nicht-literarischer Sprache – „What makes a verbal message a work of art?“ (Jakobson 1960: 350) –, um diese Differenz sodann in geradezu literarischer Weise in die Schwebe zu bringen, wenn er Poetizität einige Seiten weiter nicht an bestimmten Merkmalen des sprachlichen Gegenstands festmacht, sondern als das Ergebnis einer bestimmten Einstellung zu ihm bestimmt: „the set (Einstellung) toward the the MESSAGE as such, focus on language for its own sake, is the POETIC function of language“ (Jakobson 1960: 356; Hervorh. im Original). Jeder Text, jede sprachliche Äußerung birgt mithin literarisches Potenzial – das ist die überraschende, auf Positionen der Frühromantik verweisende (vgl. Weinrich 1988: 234) Pointe Jakobsons, durch die er die Poetizität/Literarizität der exklusiven Zuständigkeit einer Disziplin entzog und zum Gegenstand eines interdisziplinären Gesprächs machte.

Vom 6. bis zum 9. November 2017 versammelten sich italienische und deutsche Vertreter/innen dreier in diesem Gespräch engagierter Disziplinen – der Literaturwissenschaft, der Sprachwissenschaft und des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – im Deutsch-Italienischen Zentrum für Europäische Exzellenz Villa Vigoni, um es unter dem Titel

<sup>1</sup> Dazu passt, dass der Begriff *Poetizität* zum ersten Mal – in seiner italienischen Variante: *poeticità* – 1823 bei Giacomo Leopardi auftaucht. Den Hinweis verdanken wir Sabrina Ballestracci.

*Poeticità/ letterarietà: dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2 / Poetizität/ Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik* fortzusetzen und damit eine Reihe seit 2012 durchgeführter Arbeitstreffen, Seminare und Konferenzen zu einem vorläufigen Abschluss zu bringen. Mit dem vorliegenden Band werden die Ergebnisse dieses Villa-Vigoni-Gesprächs dokumentiert. In der Anordnung der Beiträge entsprechend der drei beteiligten Disziplinen könnte man einen Reflex des oben diagnostizierten Widerspruchs erkennen: Einerseits macht es durchaus einen Unterschied, ob aus literaturwissenschaftlicher, sprachwissenschaftlicher oder fremdsprachendidaktischer Perspektive auf Literarizität/Poetizität geschaut wird, andererseits zeigen sich zwischen den Beiträgen aus den verschiedenen Fächern zahlreiche Querverbindungen, die auch ganz andere, disziplinübergreifende Zuordnungen ermöglichen würden; nicht zuletzt mit Blick auf die – letztlich nicht abschließbar beantwortbare – Grundfrage nach dem Verhältnis von Literarizität, Literatur und Sprache, für die sich seit einiger Zeit auch die Fremdsprachendidaktik interessiert (vgl. Hall 2015). So hat die Beschäftigung mit dem Thema Poetizität/Literarizität auch das Potenzial, die überkommenen und eingerasteten Grenzen zwischen den Fächern und Disziplinen, die sich mit Sprache und Kommunikation beschäftigen, auf die Probe zu stellen.

Der Band eröffnet mit dem Beitrag von LORELLA BOSCO (BARI), der sich um genau diese Grundfrage dreht. Dazu setzt er sich mit Yoko Tawadas literarischer, von Benjamin und Barthes beeinflusster Sprachtheorie auseinander, derzufolge literarische Texte durch ihre Poetizität/Literarizität in der Lage seien, den abhanden gekommenen magischen Charakter der Sprache der Dinge wieder durchschimmern zu lassen. Poetizität/Literarizität ist bei Tawada daher mehr als ein sprachliches oder literarisches Phänomen oder Verfahren, wofür sie nicht zufällig Beispiele in der deutschen Romantik findet, vor allem bei Schriftstellern wie E.T.A. Hoffmann. Die Literarizität der Sprache hebe das Fremde an ihr hervor, schaffe aber gerade dadurch auch einen neuen Zugang zu ihr wie zur Welt.

SERENA GRAZZINI (PISA) handelt in ihrem facettenreichen Beitrag vom prinzipiell subversiven Charakter der Literatur, insofern diese sich dank ihrer Literarizität einer definitiven Einordnung und Kategorisierung entziehe. Am Beispiel der Diskussion um die Verleihung des Literaturnobelpreises an Bob Dylan zeigt sie, wie diejenigen Kritiker/innen, die im gut gemeinten Bemühen, die Literatur und ihre soziale Relevanz zu verteidigen, indem sie ihre Erscheinungsform festzuschreiben versuchten, ihre Lebendigkeit bedrohten und sie erst dadurch in Gefahr brachten. Der Beitrag ist ein inspirierendes Plädoyer für einen freien, d.h. literarischen Umgang mit der Literatur, der sich weigert, diese in ein Gehäuse unverän-

derlicher Begriffe ein- und damit wegzuschließen; und in eins damit für das ironische Verlesen, für die rezeptive Digression.

Der Aspekt der Performativität als der zentrale Modus der theatralen, d.h. schöpferischen und kreativen Sprache, die in und mit jeder Theateraufführung etwas Neues schafft, steht im Zentrum des Beitrags von DONATELLA MAZZA (PAVIA). Am Beispiel des 1979 entstandenen Theaterstücks von Elfriede Jelinek *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft* zeigt sie zudem, wie es der österreichischen Autorin gelingt, „die Sprache zum Sprechen zu bringen“ (vgl. Mazza in diesem Band: 45), d.h. sie auf der Bühne auszustellen und dadurch in eine kritische, reflektierende Distanz zu sich selbst treten zu lassen.

Die Musikalität der Sprache als ein Aspekt von Literarizität/Poetizität ist Thema des Beitrags von ALESSANDRA D’ATENA (ROM), das sie in der Auseinandersetzung mit dem Gedicht von Stefan George *Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang I* entwickelt. Dazu werden in einem auditiven *close reading* verschiedene Leseweisen erprobt, die sich auf die lautlichen beziehungsweise rhythmischen Strukturen des Textes richten, der – so eines der Ergebnisse D’Atenas – eine eigene musikalische Wirklichkeit kreiert, für deren Erfassung es einer spezifisch „musikalischen Sprachkompetenz“ (D’Atena in diesem Band: 57) bedarf.

In einem nicht minder intensiven *close reading* von Peter Szondis 1970 erschienenem *Traktat über philologische Erkenntnis* zeigt LINDA MAEDING (MADRID), dass diese Erkenntnis für Szondi untrennbar mit einer Reflexion des Poetischen verkoppelt ist. Dieses Poetische verweist dabei auf ein nicht-instrumentelles Sprachverständnis, wodurch die Fähigkeit, mit literarischen Texten umzugehen, in einer erweiterten Sprachkompetenz verankert wird. Mit diesem Gedanken schlägt Maedings Beitrag die Brücke von den literaturwissenschaftlichen Aufsätzen zu den Aufsätzen aus dem Bereich der Fremd- und Zweitsprachendidaktik.

RENATE RIEDNER (STELLENBOSCH) stellt einen an der „Didaktik der Literarizität“ (Dobstadt in diesem Band: 125) orientierten Ansatz kreativer Textarbeit vor, der auf dem Konzept lyrischen Schreibens des deutsch-spanischen Dichters José Oliver aufbaut und der die Lernenden in eine produktive, Kreativität und Sprachreflexion gleichermaßen fördernde literarische Spracherkundung hinein führt. An den von ihr in verschiedenen, in den USA und in Südafrika durchgeführten Kursen erhobenen Daten kann sie das Potential einer solchen spielerisch-poetischen Auseinandersetzung mit der Sprache im und für den fremdsprachlichen Erwerbsprozess näher bestimmen und den Erfolg des Konzepts belegen.



MICHAEL DOBSTADT (DRESDEN) profiliert in seinem Beitrag die gemeinsam mit Renate Riedner für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ausgearbeitete „Didaktik der Literarizität“ als ein fremdsprachendidaktisches Angebot für die kulturell diverse und mehrsprachige Gesellschaft der Gegenwart. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der kritischen Auseinandersetzung mit dem un- bzw. antiliterarischen Sprach- und Kommunikationsbegriff des derzeitigen, an den Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) orientierten DaF/DaZ-Unterrichts. Denn dieser sei nicht darauf ausgerichtet, die Fähigkeit der Lernenden zur poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft zu fördern.

Als performativ-literarisches Genre, in dem im Sinne von Jakobsons Überlegungen zur poetischen Sprachfunktion „Sprache um ihrer selbst willen thematisiert [wird], dies teils mit ludischem Impetus, teils mit sprachkritischen Reflektionen“ (Bernstein in diesem Band: 141), stellt NILS BERNSTEIN (HAMBURG) die Slam Poetry vor. Innovativ und anregend ist sein Ansatz, sie zur Vermittlung bildungssprachlicher Lernziele einzusetzen. So stellt er Übungen vor, mit denen Lernende in der Auseinandersetzung mit Slam Poetry für die Differenz zwischen alltäglichem Sprachgebrauch und Bildungssprache sensibilisiert werden können.

SABRINA BALLESTRACCI (FLORENZ) und MIRIAM RAVETTO (VERCELLI), die mit ihrem Beitrag die im engeren Sinne sprachwissenschaftliche Sektion eröffnen, untersuchen den Konnektor *also* als potentiellen Poetizitätsindikator. Dabei gelangen sie zu dem bemerkenswerten Ergebnis, dass dieser in den analysierten literarischen Texten die ihm möglichen syntaktischen und Stellungsoptionen weit kompletter realisiert als in den nicht-literarischen Vergleichstexten. Es liegt auf der Hand, dass dieser Befund nicht nur aus linguistischer, sondern auch und gerade aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts von großem Interesse ist.

GIANLUCA COSENTINO (TRIENT) richtet in seinem Beitrag die Aufmerksamkeit auf die unterschätzte Rolle der Prosodie bei der Konstruktion von Poetizität. In seinen Analysen verschiedener Klangmuster zeigt er, dass diese so ambig und ambivalent ist wie das Poetische selbst: Denn sie kann ebenso zur Vervielfältigung des Sinns einer Zeichenkette beitragen wie zu ihrer Vereindeutigung.

LUDWIG M. EICHINGER (MANNHEIM) blickt in seinem Beitrag aus dezidiert linguistischer Perspektive auf Poetizität, die er im Rückgriff auf zahlreiche Beispiele vom 17. Jahrhundert bis heute als einen besonderen, auf zeitgebundene Erfahrungen mit „poetischen“ Texten rekurrierenden und unmittelbar auf die Sprache sich beziehenden Textstil beschreibt, der für eine besondere Gruppe von Texten charakteristisch ist: Diese seien durch jene ästhetisch geprägte Distanzierung gekennzeichnet, die man *Literarizität* nennt.

Im Beitrag von MARIANNE HEPP (PISA) wird der Akzent nicht auf das Besondere der Literatursprache gelegt, wie es oft der Fall ist. Die Perspektive wird vielmehr umgedreht, indem das Vorkommen des alltäglichen Sprechens im literarischen Text aus einem linguistisch-literaturwissenschaftlichen Interesse heraus erfragt wird. So wird das Literarische als eine ausgefeilte Technik des Zitierens, Collagierens, Montierens in der Erzählkunst zweier Klassiker des 20. Jahrhunderts erkennbar, spezifisch an den Textstellen, die das implizite Bewusstsein der Leser/innen über die Gestaltung von Alltagstextsorten wachrufen und zu einem Vergleich mit den poetischen Umarbeitungen derselben anregen.

Mit ihrem Beitrag *Ist Witz witzig oder schön?* erweitert MARINA FOSCHI (PISA) die Perspektive der Debatte abermals um die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Poetischen und dem Komischen. Während in der aristotelischen Definition des Poetischen das Komische noch keine Rolle gespielt habe, rücke der moderne Strukturalismus beide über das gemeinsame Moment der Entautomatisierung eng aneinander. Anhand eines Bilderwitzes, eines Erzählwitzes sowie von Prosatexten kanonischer Autoren deutschsprachiger Literatur (Kafka, Musil) wird diskutiert, ob bzw. wie und in welcher Hinsicht sich spezifisch literarische Komik von alltagssprachlicher Komik unterscheidet. Die weiterführende Fragestellung lautet dabei, ob dadurch „empirische“ Elemente der Poetizität auf sprachlicher Ebene erkannt werden können.

Das äußerst vieldeutige Konzept der Poetizität/Literarizität bleibt – so lässt sich das Gespräch in der Villa Vigoni resümieren – eine weiterhin spannende Herausforderung für die Literaturwissenschaft, die Sprachwissenschaft und die Fremd- und Zweitsprachendidaktik. Gleichwohl hat sich auf der Tagung über einige Grundthesen ein Konsens abgezeichnet:

- 1) Aus der Sicht der Teilnehmer/innen ist Poetizität/Literarizität ein dezidiert interdisziplinärer Untersuchungsgegenstand; in Anlehnung an Roman Jakobsons (1960) „poetischer Funktion“ ist sie als ein kernsprachliches Phänomen zu verstehen, dessen Relevanz über den literarischen Text hinausgeht und die Sprache als solche betrifft.
- 2) Poetizität/Literarizität ist zugleich ein soziokulturelles, historisches Phänomen, das sich in immer wieder neuer Gestalt zeigt und daher auch die Beschreibung wie die theoretische Reflexion zu immer wieder neuen Anläufen und Anstrengungen herausfordert.
- 3) Die Vielschichtigkeit, die Komplexität und der Spannungsreichtum von Poetizität/Literarizität resultieren nicht zuletzt daraus, dass sie ein mit Bezug auf drei Dimensionen bestimmbares Phänomen ist:
  - i) Sprachverwendung und Texteigenschaft; ii) Erwartungs- und Wahrnehmungsmuster; iii) empirische Rezeption.

- 4) Poetizität/Literarizität ist ein gesellschaftlich hochrelevantes Phänomen; wobei die Tendenz der gegenwärtigen Gesellschaften unverkennbar in Richtung eines Verlusts von ästhetischer Sensibilität, Komplexität, Reflexivität, Kritikfähigkeit geht. Dieser Tendenz kann und sollte eine Didaktik der Poetizität/Literarizität entgegenwirken.

Es ist uns abschließend ein großes Anliegen, den Institutionen und Personen zu danken, die den regen und fruchtbaren Gedankenaustausch in der Villa Vigoni und die Publikation ihrer Ergebnisse ermöglicht haben: an erster Stelle der Fondazione Cariplo, sodann der Villa Vigoni und ihrer ehemaligen Generalsekretärin, Prof. Immacolata Amodeo, der Veranstalterin des Symposiums. Ihrer Nachfolgerin Dr. Christiane Liermann gilt unser besonderer Dank für die Aufnahme dieses Bands in der Reihe der Online-Publikationen der Villa Vigoni und Dr. Giovanni Meda Riquier für die redaktionelle Betreuung. Für die Einrichtung des Manuskripts bedanken wir uns bei Sara Corso und Martina Lemmetti, beide Doktorandinnen der Universität Pisa, sowie bei Juliane Flade, Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache der TU Dresden.

Michael Dobstadt (Dresden) – Marina Foschi Albert (Pisa), September 2019

#### LITERATUR

Frank, Manfred (1984). Was ist Neostukturalismus? Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hall, Geoff (2015): Literature in language education. Basingstoke: Palgrave Macmillan (Research and practice in applied linguistics).

Jakobson, Roman (1960). Linguistics and Poetics. In: Sebeok, Thomas A. (Hrsg.). Style in Language. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 350-377.

Weinrich, Harald (1988). Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Ders.: Wege der Sprachkultur. München: dtv, 221-245.

POETIZITÄT/LITERARIZITÄT AUS  
LITERATURWISSENSCHAFTLICHER SICHT



„DIE SPRACHE VON DER KOMMUNIKATIVEN KOMPROMISSFORM  
BEFREIEN“: ETHNOLOGISCHE VERFAHRENSWEISEN UND DAS *HIER UND  
JETZT* DER DICHTUNG BEI YOKO TAWADA

*Lorella BOSCO (Bari)*

„Beim Schreiben fallen mir viele Fragen ein, in der die linguistischen Themen poetologische Bedeutung bekommen“, stellt Yoko Tawada (2016: 46) in einem 2016 erschienenen Essay fest, der das Thema des literarischen Schaffens in einer Fremdsprache im Hinblick auf den Begriff von *Herkunft* und am Leitbild von Celans Dichtung erkundet. Wie konfiguriert sich ein Schreiben, das um die *Sprache* kreist, sie in ihrer Materialität reflektiert und abermals ausstellt? Ausgangspunkt folgender Ausführungen zum Stichwort *Poetizität / Literarizität* und zur Verschränkung von Linguistik und Poetologie bei Tawada bildet zunächst die 1998 an der Universität Hamburg vorgelegte Dissertation *Spielzeug und Sprachmagie in der europäischen Literatur. Eine ethnologische Poetologie*, die zugleich auch theoretische Anhaltspunkte für das eigene literarische Schaffen liefert. Hier untersucht die Schriftstellerin die Rolle des Spielzeugs im Zusammenhang mit rituellen und künstlerischen Praktiken und würdigt es dabei als durchaus ernsthaften Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung gegen dessen gewöhnliche Herabsetzung zum „Zeug“ der Alltagskultur. Das Spielzeug fungiere hingegen als Archiv früherer magischer Handlungen, als Ort, an dem konstitutive Denkformen der Wissenschaft kritisch bemessen werden könnten. Auf Foucaults *Die Ordnung der Dinge*, die als „eine nachträgliche Historisierung der Sprachtheorie Benjamins“ (Tawada 2000: 16) definiert wird, verweist Tawadas Text explizit.

Das gespeicherte, verdrängte Wissen der Magie kann aber jederzeit durch Mimesis wieder belebt werden, behauptet die Autorin in Anschluss an Adornos und Horkheimers *Dialektik der Aufklärung*. Tawadas Thesen sind freilich in diesem Punkt auch von Barthes' strukturalistischer Auffassung beeinflusst, die den Mythos als „sekundäres semiologisches System“ (Barthes 2012: 258) begreift. Barthes hat zwar kein spezifisches Konzept von Dichtung, Poetizität und Literarizität herausgearbeitet, doch lässt sich eine nähere Bestimmung dieser Begriffe im

Zusammenhang mit seinen Überlegungen zur Polysemie, zur medialen Alltagskultur und zur Referenz entwerfen<sup>1</sup>. Vor allem die Rede von *écriture*, dessen Bedeutung zwischen „Schreibweise“, „Schrift“ und „Schreiben“ zu orten ist, dürfte in ihrer Koppelung von Theorie und Praxis von großer Relevanz für Tawadas Literatur-Auffassung gewesen sein, wie sie selbst in einem Barthes zu Ehre verfassten Text einräumt. Der Einfluss von einem weiteren Werk Barthes' *Das Reich der Zeichen* wird von der Autorin selbst an mehreren Stellen, auch in ihrer Dissertation, würdigend erwähnt. Im folgenden Zitat führt Tawada z.B. Barthes' berühmtes Diktum vom „Tod des Autors“ mit der Mehrdeutigkeit der *écriture* zusammen, während sich der Text in seinen verschiedenen Teilen verselbständigt und fortwährend hin und her, vorwärts und rückwärts bewegt:

Das Geschriebene, das sich immer wieder neu schreibt, wirkt lebendig, während der Autor tot ist: Wenn das so ist, spielt es keine Rolle mehr, ob nur ein Toter oder mehrere Tote gemeinsam an einem Buch schreiben. Es gibt keine Kapitel, sondern mehrere Kapitäne und mehrere Schiffe. Der erste fährt mit seinem Vorwort rückwärts, der zweite agiert auf der Bühne, damit das Schreiben in der Gegenwart des Schreibens bleibt. Der dritte ist zuständig für die Theorie (Tawada 2016: 125f).

Als Mittel zur Artikulation einer ethnologischen Poetologie dient eine Schreibweise, welche die Fähigkeit voraussetzt, den polylogischen Charakter der „Puppenschrift“ zu deuten. Der Verweis auf die Ethnologie ist dem Umstand zu verdanken, dass gerade diese Disziplin sich eingehend mit den Archivierungsverfahren früherer magischer Handlungen im Spielzeug befasst hat. Ethnologie gilt hier – im Sinne Foucaults – als Ort, an dem „ein ständiges Prinzip der Unruhe, des Infragestellens, der Kritik, des Bestreitens dessen waltet, was sonst hat als erworben gelten können“ (Foucault 1993: 447). In Anschluss an Walter Benjamins Sprachaufsatz *Lehre vom Ähnlichen* und an dessen kürzere Neufassung *Über das mimetische Vermögen* behauptet Tawada zudem, Mimesis sei die Fähigkeit, Ähnlichkeiten, „Korrespondenzen“ zwischen dem Makrokosmos und dem Mikrokosmos zu erkennen und wiederherzustellen, um sich auf diese Weise dem Objekt anzugleichen. Schrift und Sprache gelten im Hinblick darauf als „Archiv unsinnlicher Ähnlichkeiten, unsinnlicher Korrespondenzen“ (Benjamin 1972-1999: 208). Die Formulierung „ethnologische Poetologie“, die das Kernstück von Tawadas theoretischen Überlegungen in ihrer Dissertation bildet, drückt deshalb „eine Sehnsucht und eine Notwendigkeit“ aus (Tawada 2000: 14). Sie lehnt eine westlich zentrierte Ethnologie ab, die das Fremde an den eigenen Vorstellungen misst, und bezeichnet eher eine Disziplin, die in

<sup>1</sup> Zu Barthes' Auffassung von Poetizität vgl. Signer/Thüring (2018: 329-341).

der Lage ist, eben diese Sichtweise umzukehren, und damit den delokalisierten Blick eines nicht westlichen Subjekts auf die Dinge zu spiegeln. Es handelt sich dabei um eine fiktive Archäologie, welche „die Diskurshoheit der westlichen Ethnologie subvertiert“ (vgl. Heimböckel 2015: 251). Das Verhältnis zwischen Zeichen und Sprache erfährt eine Verschiebung oder eine „Verwandlung“, um einen weiteren zentralen Begriff von Tawadas Poetologie zu nennen. Das aus einer exzentrischen Sichtweise entstandene poetologische Verfahren der Autorin setzt deshalb die Materialität von Zeichen, Buchstaben und Wörtern frei, die sich dann verselbständigen und in mobile Körper verwandeln: „Die kleinen Elemente eines Wortes verselbständigen sich und gehen auf Reisen, um neue Verwandte in der Ferne zu finden (Tawada 2016: 32).“ Das auktoriale Erzähler-Ich, das in Tawadas Prosa waltet, ist nach eigener Selbstaussage „ein Ornithologe und ein Vogel in einer Person“ (Tawada 2001: 22), überschreitet also die in der westlichen Kultur verankerte Trennung zwischen Objekt und Subjekt, indem es beide Dimensionen in ein und derselben Person einschließt. Tawadas „halb parodistische[r] Blick“ (Wertheimer 2010: 245) auf ethnologische Vorgehensweisen stellt in der oben genannten Formel gängige hierarchische Beziehungsmuster in Frage, die den Umgang des Forschers mit seinem Gegenstand regeln, indem die Zuschreibungen von Aktivem und Passivem außer Kraft gesetzt werden. Auch darin ist freilich der Einfluss von Barthes' Semiotik zu erblicken, die „als Sprache über die Sprache“ ähnlich wie die Literatur verfährt. Sie nähert sich indessen ihrem Objekt performativ an und macht deshalb eine Trennung zwischen dem Gegenstand ihrer Rede und ihrer Metasprache unmöglich. Sie unterstreicht auf diese Weise die Materialität von Literatur. Vor allem die Literatur der Moderne, die sich von ihrer Verweisfunktion auf eine außersprachliche Wirklichkeit befreit hat, lernt dabei, „sich doppelt zu empfinden: zugleich als Objekt und als Blick auf dieses Objekt, als Objekt-Literatur und als Meta-Literatur“ (Signer / Thüring 2018: 334). In Tawadas eigenen Worten heißt es deshalb:

Erklären und Beschreiben, Erzählen und Analysieren, Beobachten und Kritisieren: Sie kommen zusammen. Es ist übertrieben, von einer Versöhnung zu sprechen. Andererseits ist es untertrieben, von einer Utopie zu sprechen. [...] Der Text selbst verkörpert diese Idee, indem er tanzt, singt, springt, zaubert und nie stehen bleibt.“ (Tawada 2016: 126f) <sup>2</sup>

<sup>2</sup> Zu Tawadas Sprach- und Lesebewegungen vgl. auch Bosco (2016: 124-143).



Er spielt mit sich selbst, macht sich zum Spieler und Spielzeug zugleich: „Er spielt öffentlich, und die Semiotik inspiriert die neue Spielregel (Tawada 2016: 127).“

Die Beweglichkeit der Sprache, die aus diesem Bild hervorgeht, verweist auf den ständigen Wandel, der Tawadas Ästhetik charakterisiert. Das Ich (vielmehr: das Autor-Ich) kann sich nur augenblicklich konstituieren. Es versucht auf diese Weise, sich einen Zugang zu jener magisch-animistischen Welt der Analogien zu verschaffen, die dem modernen Menschen abhandengekommen ist. „Denn offenbar enthält die Merkwelt des modernen Menschen von jenen magischen Korrespondenzen und Analogien, welche den alten Völkern geläufig waren, nur noch geringe Rückstände. Die Frage ist nun die: ob es sich dabei um den Verfall dieses Vermögens oder aber um dessen Transformierung handelt.“ (Benjamin 1972-1999: 211). Ethnologische Schreibweise steht deshalb auch für ein Schreiben, bei dem eine doppelte Perspektive und eine immanente Zweisprachigkeit vertreten sind: jene der Literatur und jene der Theorie, die – auch innerhalb derselben Sprachen – als ebenbürtige Komponenten in einem unabgeschlossenen und unabschließbaren Übersetzungsverfahren kopräsent sind. Ein Beispiel für diese intralinguale Übersetzungsarbeit liefert der Ethnologe und Schriftsteller Michel Leiris, obwohl seine Thesen zur Puppenschrift an anderer Stelle von Tawadas Dissertation kritisiert werden. In seinem *Glossar* – bemerkt Tawada – ruft Leiris Sprachmagie hervor, denn er arbeitet

mit der „Ähnlichkeit des Klangs“ verschiedener Worte mit unterschiedlichen Bedeutungen. Die neu ausgedachte Bedeutung zerstört die alte, bekannte. Sie hat eine akustische oder optische Ähnlichkeit mit dem alten Wort und klingt dabei plausibel. Die gemeinsamen Lautelemente oder im Falle eines Anagramms die gemeinsamen Buchstaben verunsichern die magielose, verabredete Verbindung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem. [...]

“Glossar” ist eine Puppenstube, in der magische Puppen auf den Leser warten. Jedes Wort im Text kann einen Zauber bewirken – einen Zauber, den die Ethnologie als “Analogiezauber” bezeichnet. (Tawada 2000: 134)

Das Mittel zur Übertragung magischer Momente auf die Kultur der Moderne ist die künstlerische Sprache, das heißt ein Zeichensystem, welches nur bis zu einem bestimmten Grad auf Kommunikation ausgerichtet ist. Literatur ist der Ort, „in dem die abgedrängte, verschwundene Magie der europäischen Moderne hineingewandert ist“ (Tawada 2000: 9). Wiederum mit Rückgriff auf Walter Benjamin (und Roland Barthes) ortet Tawada die Magie der Sprache „in ihrer Unmittelbarkeit, d.h. in ihrem vor- oder nichtmedialen Charakter. Menschen artikulieren die nonverbale ‘Sprache der Dinge’, indem sie diese [die Dinge] erkennen

und benennen“ (Tawada 2000: 15). Die Sprache der Dinge, die „nicht verbal, sondern unmittelbar durch ihre stoffliche Gemeinschaft“ (Tawada 2000: 16) verläuft, wird jedoch für die Menschen erst als Übersetzung „lesbar“.<sup>3</sup> Übersetzung ist hier als ethnologische Geste zu verstehen, der sowohl eine schamanische als auch eine deutende Seite inne ist, d.h. als Umschlagmoment, in dem das Zeichen zum Ding und das Ding zum Zeichen werden kann. Im Sinne Benjamins führt Tawada beide Aspekte in ihrem Verwandlungsbegriff zusammen: „Die Übersetzung ist die Überführung der einen Sprache in die andere durch ein Kontinuum von Verwandlungen. [...] Die Übersetzung der Sprache der Dinge in die des Menschen ist nicht nur Übersetzung des Stummen in das Lauthafte, sie ist die Übersetzung des Namenlosen in den Namen.“ (Benjamin 1972-1999: 151)<sup>4</sup>. Da die durchgegangenen Verwandlungen in der Sprache eingespeichert bleiben, werden ihre „historische[n] Spuren und versteckte[n] Strickmuster [...] im Spiegel der Übersetzung sichtbar. Die Muster werden dadurch stärker präsent, gleichzeitig werden sie abstrahiert und entleibt.“ (Tawada 2016: 31). Dabei orientiert sich Tawadas Poetik des Übersetzens in erster Linie an Form und Klang des Wortes, die Semantik spielt eine eher untergeordnete Rolle. Ihre Auffassung des Übersetzens ist zweifelsohne der japanischen Tradition verpflichtet, in deren Rahmen das Fremdsprachenlernen in erster Linie als Übersetzung verstanden wird. Japanische Schriftstellerinnen betrachten zudem diese Tätigkeit als Mittel, eine eigene literarische Sprache zu entwickeln. Die Schriftstellerin wird somit Übersetzerin und Autorin in einer Person (vgl. Matsunaga 2002: 539). Ein derartiges Verständnis der Übersetzertätigkeit setzt sich aus den Begriffen von *translation*, *transformation* und *performance* zusammen, um den „gestaltenden Charakter des Übersetzens“ auszudrücken und „die bewußte, aktive Rolle der Übersetzerin“ zu verdeutlichen. Dieses Verfahren wird – mit einer weiteren englischen Bezeichnung – *transformance* genannt. Nicola Liscutin schreibt dazu:

Verortet im Dazwischen wird Übersetzung nun verstanden als Prozeß und nicht mehr als Produkt unsichtbar gewordener Übersetzer, als multiple Funktion innerhalb und zwischen Kulturen, als Interpretation und Vermittlung, jedoch auch als Intervention sowie als Schweigen. Betont wird dementsprechend auch der kreative Aspekt des Übersetzens als Umschreiben eines „fremden“ Textes in einen „anderen“ (Liscutin 2001: 227)

<sup>3</sup> Zum Lesen-Begriff vgl. Benjamin (1972-1999: 208-209).

<sup>4</sup> Zu Tawadas Benjamin-Lektüre vgl. Ivanovic (2010: 171-206).

Tanigawa bemerkt des Weiteren zu Tawadas Schreiben, dass es sich dabei um eine „Übersetzungsperformance“ handle, die sich zwischen den Sprachen, zwischen Onomatopöien, Schrift, Mündlichkeit und Visualität artikuliere und zu einer Gleichsetzung von *lecture*, *écriture* und *literarischer Performance* führe.<sup>5</sup>

Es ist der Verdienst literarischer Texte, den abhanden gekommenen magischen Charakter der Sprache der Dinge wieder durchschimmern zu lassen. Sprache zeichnet sich deshalb weniger durch ihre kommunikative Aussagefunktion als durch ihre übersetzerische Dimension aus, die „im poetologischen Akt [...] Schwingungen jenseits des Semantischen als Magisches“ freisetzt (Koiran 2015: 199). Beispiele für diese Vorgehensweise findet Tawada in der deutschen Romantik, vor allem bei Schriftstellern wie E. T. A. Hoffmann, wie es schon an ihrer Definition von „ethnologischer Poetologie“ abzulesen ist. Damit wird eine Schreibweise genannt, die eine „offene“ Ausrichtung besitzt und eher das Fragmentarische und das Momenthafte als das Abgeschlossene vorzieht (vgl. Koiran 2015: 197). Die Schrift wird selbst zum Spielzeug. Anders als in der westlichen Kultur wird in einer derart beschaffenen Literatur kein Unterschied zwischen „Spiel und Arbeit, zwischen Kindern und Erwachsenen, zwischen dem Spielerischen und dem Ernsthaften, zwischen dem Profanen und dem Sakralen“ (Tawada 2000: 9) vorgenommen, sondern ein breites Netz an Ähnlichkeiten hergestellt.

„Die Schrift, die nicht aus geschriebenen Zeichen, sondern aus Gegenständen besteht“ bezeichnet Tawada im weiteren Verlauf ihrer Dissertation als „Schrift der Objekte.“ (Tawada 2000: 98). Sie steht im engen Verhältnis zur Sprache der Dinge. Die Schrift der Objekte kann von verschiedenen Menschen immer wieder übersetzt und „reenacted“ werden. Daran knüpft die von Tawada immer wieder behauptete Körperlichkeit des Schreibverfahrens an, die von der dekonstruktiven Praxis nicht zu lösen ist. Das „ethnologische Paradigma“ ihrer Poetologie bildet jedoch die Puppenschrift, die im dritten Kapitel von Tawadas Dissertation ausführlich behandelt wird. In Anlehnung an Jacques Derridas Dekonstruktion logozentrischen Denkens und dessen Kritik am unbewusst ethnozentrischen Schriftbegriff bei Levi-Strauss' Beschreibung des Stammes Nambikwara, den der Ethnologe als schriftlos bezeichnet, widerlegt Tawada die falsche Annahme einer Überlegenheit der phonetischen Schrift, weil sie angeblich – ihrer Kongruenz zur gesprochenen Sprache bzw. zur Stimme wegen – mit der Wahrheit im Einklang sei, während hingegen die bildliche Anschaulichkeit der Schrift sich dem Logos widersetze. Bildliche Darstellungspraktiken dürfen als Schrift, und nicht als „funktionsgebundene Objekte für den Kult, die Dekoration, das Spielen oder die Kunst“ (Koiran 2015: 203; vgl. Koiran 2009)

<sup>5</sup> Vgl. dazu Tanigawa (2010: 351-367). S. ferner Mae (2010: 369-383).

angesehen werden, wenn sie eine Genealogie und eine soziale Struktur offenlegen, wie es nicht nur bei den Naturvölkern geschieht. Die somit wiedergewonnene Dreidimensionalität der Schrift wird durch die Puppen, vor allem durch die Automatenpuppen verkörpert, sie materialisiert sich anhand solcher Gegenstände. Das Buch selbst, als Oberfläche, auf der Schrift, Linien und Bilder sich abzeichnen, stellt eine radikale Form der Puppe dar. Die Puppenschrift versucht, nah an die Dinge heranzugehen und eine vergangene Wahrnehmungsweise, wie Wilde oder Kinder sie besitzen, wiederherzustellen, damit Objekte unmittelbar evident werden (Gelzer 2000: 73-101). Sie soll nicht aussagen, sondern beschwören, unterschiedliche Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen der semantischen, der phonetischen und der graphischen Ebene innerhalb einer allgemeinen Semiotik herstellen, die nicht auf sprachlichen Zeichen ruht, sondern die Welt als Ganzes als zeichenhaft begreift.

Yoko Tawada ist als Japanerin in ihrer Wahrnehmung der Zeichenhaftigkeit der Welt von der Bildschrift der Ideogramme mit deren engen Verhältnis zwischen Zeichen und Welt tief geprägt, aber zugleich aus diesem Grund von der Notwendigkeit einer Sinnesaufladung losgebunden. Anders als die abstrakte phonetische Alphabetschrift, behalten die Ideogramme den auf Entsprechungs- oder Ähnlichkeitsbeziehungen ruhenden Abbildcharakter der Schrift. Die japanische Schrift an sich ist eine Kombination aus Ideogrammen- und Silbenschrift, so dass sie schon auf dieser Zeichenebene eine intralinguale, übersetzerische Leistung fordert:

Während ich japanisch lese, setze ich die Ideogramme nicht in Sprachlaute um. Ich nehme ein Schriftzeichen als Bild wahr und verstehe seine Bedeutung. Die gesprochene Sprache spielt dabei keine Rolle. [...] Von Bild zu Bild wandere ich durch den Text, die Silbenschrift bildet dabei kleine Brücken, die die Ideogramme miteinander verbinden. (Tawada 2001: 27)

In ihren sowohl literarischen als auch wissensästhetischen Erkundungen versucht Tawada die Sinnlichkeit und das Magisch-Ominöse an den Buchstaben wieder zu entdecken, damit sie sich in Gegenstände oder gar lebendige (Un)Wesen verwandeln können. Da die Alphabetschrift das ursprüngliche, auf Ähnlichkeiten basierende sprachmagische Denken verloren zu haben scheint, belebt und dynamisiert Tawadas pikturale Lektüre die einzelnen Buchstaben, die somit als Ideogramme wahrgenommen werden können und sich einem Verbildlichungs- und Symbolisierungsprozess unterziehen. Sie betrachtet die Texte einer Kultur jeweils mit der Lesebrille der anderen und widerlegt dadurch gängige westliche Vorurteile über die Opazität der als rätselhaft empfundenen chinesischen und japanischen Zeichen oder der Hieroglyphen (vgl. Schmitz-Emans 2012: 290f). Bei ihr sind zum Beispiel die Buchstaben des Alphabets,

aber nicht – im Gegensatz zu Derrida – die chinesischen Schriftzüge, „ein Rätsel“ (Tawada 2001: 30), sie liegen vor den Augen der Autorin wie „feine, gefährliche Gräten eines Fisches, nachdem der Leser den Inhalt des Textes aufgegessen und verdaut hat“ (Tawada 2008: 81). Wie Benjamin bei der kindlichen Lektüre der ABC-Bücher bemerkt, werden Zeichen und Buchstaben zu Figuren oder Puppen, an denen neue Erfahrungen gemacht werden, die von den herkömmlichen Bedeutungen losgelöst sind

Das (Schrift-)Zeichen löst sich von dem Signifikat ab, es repräsentiert nichts, sondern stellt sich aus; es stellt keine „Übertragung“ dar, sondern eine „Verschiebung“, einen Aufschub, der auf Wiederholung und Wiedererkennung gründet. Das Zeichen wandert und schafft auf diese Weise Abstand, einen Zwischenraum zum Gespielten und Gesprochenem, wo Bild- und Schrifttext sich durchkreuzen und durchdringen. Nicht selten, zum Beispiel in zweisprachig verfassten Büchern wie *Wo Europa anfängt* oder *Talisman*, werden japanische und lateinische Schriftzeichen nebeneinandergestellt. So wird durch die visuelle Gestaltung das bikulturelle und bilinguale Schreibverfahren der Autorin für den Leser augenfällig gemacht. Bildete die poetische Funktion für Jakobson „das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination ab“ (Jakobson 2007: 170) und erfolgte die Selektion aufgrund des semantischen Gehalts auf der paradigmatischen Ebene, während die auf klanglichen oder formalen Ähnlichkeiten basierende Kombination der syntagmatischen Achse zuzuordnen war, so geht Tawada bei ihrer Übersetzungstätigkeit den umgekehrten Weg: Die semantische Kombination erfolgt auf der syntagmatischen Achse, die Achsen werden vertauscht.

Weil [die Buchstaben des Alphabets] als Einzelwesen von jeder Bedeutung frei sind, sind sie unberechenbar. Allein durch Kombinationen entstehen Wörter. Während man ein Ideogramm nicht auseinandernehmen kann, kann man jedes alphabetisch geschriebene Wort sofort zerteilen und neu zusammensetzen. Allein durch diese oberflächliche, technische Operation kann man den Sinn des ganzen Satzes zerstören. Wenn man die Buchstaben anders aneinanderreihet, entsteht ein ganz anderer Sinn. (Tawada 2001: 30)<sup>6</sup>

Die Literarizität/Poetizität<sup>7</sup> der Sprache bei Tawada bringt die magische Qualität von Sprache zur Geltung. Das Spiel mit den Sprachen, dem eine ästhetische Dimension innewohnt,

<sup>6</sup> Vgl. dazu weiterführend Genz (2010: 465-482).

<sup>7</sup> Vgl. dazu Heinrich Deterings Bemerkung im Anschluss an die russischen Formalisten: Poetizität als Inbegriff der formalen Selbstreferenzialität der Sprache sei „dem lyrischen Gedicht keineswegs ausschließlich eigen“, obwohl sie „in ihm besonders deutlich hervortritt“ (2016: 74). Ähnlich äußert sich Klausnitzer: Die poetische Funktion kann in jeglicher Textsorte auftreten, sie ist jedoch von grundlegender Bedeutung in Texten, die durch

lotet die Kategorien vom Eigenen und Fremden aus und gestaltet sie neu. Dies betrifft sowohl den Produzenten als auch den Rezipienten. Scheinbar selbstverständliche Zusammenhänge zwischen Zeichen und Bedeutung, Sprache und Kultur, Kultur und nationaler Zugehörigkeit werden ständig hinterfragt, gelockert und übertreten.<sup>8</sup> Die Funktion Literarizität der Sprache bei Tawada stellt das Fremde an der Sprache aus. Sie entsteht aus einer Geste der schelmischen Umkehrung der gewöhnlichen Perspektive auf das „Andere“, die mit grammatischen und semantischen Verfremdungen einhergeht. Sie stiftet Uneindeutigkeiten und Vervielfältigungen. Dabei verweist Tawada explizit auf die konkrete Poesie, z. B. in dem an Ernst Jandl gewidmeten Text *Sprachpolizei und Spielpolyglotte*: „Ich breche die Grammatik durch, den Stab des Sprachpolizisten. Ich durchbreche die Schlachtlinie und finde dort meine Feinde. Wie sehen sie aber aus? Ich muss sie erst erfinden. *Ich finde sie er*. Ich verstehe sie nicht. *Ich stehe sie nicht ver*. Ich spreche sie nicht an. *Ich anspreche sie*.“ (Tawada 2007: 28).<sup>9</sup> Die Abweichung von bestimmten Erwartungen beim Gebrauch der deutschen Sprache lenkt die Aufmerksamkeit der Leser deshalb auf die besondere Beschaffenheit der Texte, verlangsamt deren Aufnahmeprozess. Die Loslösung von der kommunikativen Funktion nennt Tawada explizit als wesentliches Merkmal der Poetizität der Sprache und als Ziel ihres literarischen Schaffens: „Die Dichtung versucht stets, die Sprache von der kommunikativen Kompromissform zu befreien, und die Herkunft der Sprache befindet sich für jeden dichtenden Kollegen hier und jetzt“ (Tawada 2016: 48), also in einem auf die Gegenwart ausgerichteten Raum, in dem wie auch immer kodierte genealogische Zusammenhänge, deren die Sprache eingedenk ist, stets neu hergestellt und strukturiert werden können.

Das Spiel mit dem Fremdsprachlichen stellt die Fremdheit in einem, aus den Einengungen der Herkunft befreiten transkulturellen Kontext aus. Beim Schwanken zwischen Vertrautem und Fremden können neue (ästhetische) Räume der Kreativität und des Schöpferischen entstehen. Aufgrund ihres semantischen Überschusses und ihrer Mehrdeutigkeit, die oft in Opazität mündet, gleicht Literatur deshalb einer Fremdsprache: Darin liegt ein Merkmal ihrer Literarizität. Durch unsichere nationale und kulturelle Kodierungen wird die „monolinguale Norm“ (Kilchmann 2014: 113, 116)<sup>10</sup> zunehmend hinterfragt und produktiv gebrochen. Sprache erscheint als Bewegliches im Netzwerk vielfältiger Übersetzungsprozesse: „Ein Satz ist eine Gewalt. Ein Wort ist ein Rätsel. Ein Buchstabe ist ein Reisender. Er kann den Satz

bestimmte Merkmale von der alltäglichen Kommunikation abweichen (2012: 35). Für eine Bestandaufnahme der theoretischen Stellungnahmen zu diesem Thema vgl. Winko (2007, 374-398).

<sup>8</sup> Vgl. von Maltzan (2012: 185-195).

<sup>9</sup> Zu Tawadas Jandl-Rezeption vgl. Stuckatz (2016: 311 ff).

<sup>10</sup> Vgl. ferner Kilchmann (2012: 11-17).

verlassen. An seine Stelle kommt ein anderer. Ein G wird durch ein P ersetzt, so wird Gott zu einem Pott. Ein P wird gegen ein G ausgetauscht, so wird deine Platte eine glatte Scheibe.” (Tawada 2007: 35). Ähnlich netzartig gestaltet sich das eigene Subjektivitätsverständnis der Autorin, wie Tawada selbst in einem weiteren Text zugibt: „Eher ähnele ich einem Netz. Ein Netz verdichtet seine Struktur, wenn neue Züge aufgenommen werden. Dadurch entsteht ein neues Muster. Es gibt immer mehr Knoten, Unregelmäßigkeiten der dichten und lockeren Stellen, unvollendete Ecken, Zipfel, Löcher oder Überlagerungen. Dieses Netz, mit dem man winziges Plankton fangen kann, bezeichne ich als mehrsprachiges Netz.” (Tawada 2016: 30). Hier können neue, ungewohnte und auf den ersten Blick befremdliche Wahrnehmungs- und Verstehensweisen entstehen, sie entfalten durch Assoziationsketten andere Lese- und Deutungsdimensionen. Erst durch die Verrückung einer festen semantischen Ordnung entsteht eine Differenz im Spiel der Zeichen, die eine ungewöhnliche Konstellation von Ähnlichkeiten aufkommen lässt.

Tawadas Texte zeichnen sich deshalb durch die Ausstellung der Fremdheit und den spielerischen Umgang mit der Sprachlichkeit von Sprache aus. Ihre konstitutiven Merkmale, aus denen neue, mögliche Bedeutungszusammenhänge entstehen, sind eigenwillige Wortfügung, Klang, Rhythmus, Äquivalenz, Verlagerung der Aufmerksamkeit, neue Wortverbindungen. Hinzu kommt der graphische Charakter von Sprache. Tawadas Bücher weisen zudem eine sinnliche Umschlaggestaltung auf: In den zwischen 1991 bis 1998 erschienenen Werken sind zum Beispiel Körperteile zu sehen, die aus den Gemälden der „Schule von Fontainebleau” stammen. Sie strahlen eine Sinnlichkeit aus, die in den Texten enthaltene Materialität und Erotik zum Ausdruck bringt (man denke etwa an den nackten Frauenrücken auf der Vorderseite von *Talisman*, der auf der Rückseite von einem Text verdeckt wird, ein Umstand, der die Materialität des Textes vor Augen führt). Die Gestaltung des äußeren Erscheinungsbildes lässt den visuell-textuellen Zusammenhang sichtbar werden. Ähnlich verhält es sich mit der Stimmigkeit der Sprache, die wie die Zunge oder das Ohr, beide Organe, die Sprache und Körperlichkeit vereinen, ein immer wiederkehrendes Motiv von Tawadas Prosa darstellt. Dazu tritt eine weitere sinnliche Dimension auf, jene der Haptik, der ein wichtiger Platz in der Tradition der Schriftsprachlichkeit zukommt. In diesem Zusammenhang ist die Ikonizität des Zeichens um seiner selbst willen zu betrachten, sie nimmt sich allein durch ihren ästhetischen Wert aus und ist des Verweisbezugs entladen. Tawadas Bücher präsentieren sich deshalb als Erzeugnisse an der Schwelle zwischen einer auf Zeichen basierenden und (auch erotisch aufgeladenen) Leiblichkeit.

Mehrsprachige Literaturverfahren unterstreichen ohnehin die Zur-Schau-Stellung der Sprache als Sprache, deren Selbstreflexivität. Die Materialität des Zeichens wird somit in ihrer Bedeutung für den hermeneutischen Prozess reintegriert. Wer in einer Fremdsprache lebt, geht mit ihr wie ein Heftklammerentferner mit den fest zusammengehefteten Seiten um: „Er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert“ (Tawada 2008: 15), nimmt Worte und Namen auseinander, übersetzt sie in eine andere Sprache und empfindet dabei eine spielerische Freude an der Sprache, die sich mitunter zur Lust steigert. Es geht um ein Verfahren, das zweiseitig ausgerichtet ist, also sowohl auf die eigene, als auf die Fremdsprache trifft. In seiner Performanz gleicht es einer Baustelle, in der die Muttersprache durch eine fortwährende „Knochenarbeit“, zuerst in Teile zerlegt und dann wieder in neue Kombinationen zusammengesetzt wird. Ähnlich verhält es sich beim literarischen Umgang mit einer Fremdsprache, „die mit einer ewigen Baustelle vergleichbar ist.“ (Tawada 2016: 46). Tawada bemerkt zusammenfassend dazu:

[I]ch sehe eine Chance in dieser zerstörten Beziehung zur Muttersprache und zur Sprache überhaupt. Man wird ein Wortfetischist. Jeden Teil oder sogar jeden Buchstaben kann man anfassen und ändern, man sieht nicht mehr die semantische Einheit, und man lässt sich nicht im Fluss der Rede treiben. Man bleibt überall stehen und macht Nahaufnahmen der Details. Die Vergrößerung der Einzelteile ist verwirrend, weil sie vollkommen neue Bilder von einem vertrauten Objekt zeigt. Genau wie man durch ein Mikroskop die eigene Mutter nicht wiedererkennen kann, kann man die eigene Muttersprache bei einer Nahaufnahme nicht wiedererkennen. Aber in der Kunst geht es nicht darum, die Mutter so darzustellen, dass man sie wiedererkennt (Tawada 2016: 32).

#### LITERATUR

- Barthes, Roland (2012). *Der Mythos heute*. In: Ders.: *Mythen des Alltags*, übers. von Brühmann, Horst. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 251-279.
- Benjamin, Walter (1972-1999). *Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Unter Mitwirkung von Adorno, Theodor W. und Scholem, Gershom hrsg. von Tiedemann, Rolf und Schweppenhäuser, Hermann. II.1 Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Bosco, Lorella (2016). *Schrift der Objekte, Puppenschrift, Ornament: Yoko Tawadas Choreographie des Schreibens*. In: Valtolina, Amelia / Braun, Michael (Hrsg.). *Am Scheideweg der Sprachen. Die poetischen Migrationen von Yoko Tawada*. Tübingen, Stauffenburg, 125-144.



- Detering, Heinrich (2016). „Rhetorik und Semantik lyrischer Formen“. In: Lamping, Dieter (Hrsg.). *Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte*, 2., erweiterte Auflage. Stuttgart, Springer, 73–84.
- Foucault, Michel (1993). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, übers. von Koeppen, Ulrich. Frankfurt/Main Suhrkamp.
- Gelzer, Florian (2000). „Sprachkritik bei Yoko Tawada“. In: *Waseda-Blätter* 6. Tokio, 73-101.
- Genz, Julia (2010). „Yoko Tawadas Poetik des Übersetzens am Beispiel von *Überseezungen*“. In: *Études Germaniques* 3, 465-482.
- Heimböckel, Dieter (2015). „Wie Dreirad und Derrida – Yoko Tawadas Writing back“. In: Banoun, Bernard / Ivanovic, Christine (Hrsg.). *Yoko Tawadas Frankreich*. München, Iudicium, 246-263.
- Ivanovic, Christine (2010). „Exophonie und Kulturanalyse. Tawadas Transformationen Benjamins“. In: Dies. (Hrsg.). *Tawada, Yoko, Poetik der Transformation. Beiträge zum Gesamtwerk*. Tübingen, Stauffenburg, 171-206.
- Jakobson, Roman (2007). „Linguistik und Poetik“. In: Ders., *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. Sämtliche Gedichtanalysen. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 1: Poetologische Schriften und Analysen zur Lyrik vom Mittelalter bis zur Aufklärung*. Hrsg. von Birus, Hendrik gemeinsam mit Donat, Sebastian. Berlin / New York, de Gruyter, 350-377.
- Kilchmann, Esther (2014). „Return2babel. Das Ausstellen der Schrift und die Dekonstruktion der monolingualen Norm im gegenwärtigen Literaturschaffen“. In: Liebrand, Claudia / Kaus, Rainer J. (Hrsg.). *Interpretieren nach den „turns“. Literaturtheoretische Revisionen*. Bielefeld, Transcript, 113-137.
- Kilchmann, Esther (2012). „Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur“. Zur Einführung. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 3, 11-17.
- Klausnitzer, Ralf (2012.). *Literaturwissenschaft. Begriffe, Verfahren, Arbeitstechniken*, Berlin, De Gruyter.
- Koiron, Linda (2009). *Schreiben in fremder Sprache. Yoko Tawada und Galsan Tschinag. Studien zu den deutschsprachigen Werken von Autoren asiatischer Herkunft. Ecrire en langue étrangère: Yoko Tawada et Galsan Tschinag. Etudes des oeuvres allemandes des auteurs d'origine asiatique*, München, Iudicium.
- Koiron, Linda (2015). „Ethnologische Poetologie und Puppenschrift: Yoko Tawadas deutsch-französische Liaisons in Spielzeug und Sprachmagie“. In: Banoun, Bernard / Ivanovic, Christine (Hrsg.). *Eine Welt der Zeichen. Yoko Tawadas Frankreich als Dritter Raum*. München, Iudicium, 197-205.
- Liscutin, Nicola (2001). „Erotische Zwiegespräche: Feministische Ansätze in der Übersetzung japanischer Literatur“. In: Irmela Hijiya-Kirschner (Hrsg.), *Eine gewisse Farbe der Fremdheit. Aspekte des Übersetzens Japanisch-Deutsch-Japanisch*. München, Iudicium, 219-241.12
- Maltzan, Carlotta von (2012): *Magie der Sprache. Yoko Tawada zu Südafrika in Bioskoop der Nacht*. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A – Band 108*, 185-195.
- Matsunaga, Miho (2002). „Schreiben als Übersetzung. Die Dimension der Übersetzung in den Werken von Yoko Tawada“. In: *Zeitschrift für Germanistik* n. F, 12.

- Mae, Michiko (2010). „Tawada Yokos Literatur als transkulturelle und intermediale Transformation“. In: Ivanovic, Christine (Hrsg.). *Yoko Tawada: Poetik der Transformation*. Beiträge zum Gesamtwerk. Tübingen, Stauffenburg, 369-383.
- Schmitz-Emans, Monika (2012). „Yoko Tawadas Imaginationen zwischen westlichen und östlichen Schriftkonzepten und -metaphern“. In: Gutjahr, Ortrud (Hrsg.). *Fremde Wasser. Vorlesungen und wissenschaftliche Beiträge*. Tübingen, Konkursbuch, 269–295.
- Signer, Ruth / Thüring, Hubert (2018). „Roland Barthes: Von der Semiologie zur Lust am Text“. In: Simon, Ralf (Hrsg.). *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Poetik und Poetizität*. Berlin / Boston, de Gruyter.
- Stuckatz, Katja (2016). *Ernst Jandl und die internationale Avantgarde: über einen Beitrag zur modernen Weltichtung*, Boston, De Gruyter.
- Tanigawa, Michiko (2010). „Performative Über-setzungen / über-setzende Performance. Zur Topologie der Sprache von Yoko Tawada“. In: Ivanovic, Christine (Hrsg.). *Yoko Tawada: Poetik der Transformation*. Beiträge zum Gesamtwerk, Tübingen, Stauffenburg, 351-367.
- Tawada, Yoko (2000). *Spielzeug und Sprachmagie. Eine ethnologische Poetologie*. Tübingen, Konkursbuch.
- Tawada, Yoko (2001). *Verwandlungen, Tübinger Poetik-Vorlesungen*, 2. Auflage, Tübingen, Konkursbuch.
- Tawada, Yoko (2007). *Sprachpolizei und Spielpolyglotte*, Tübingen, Konkursbuch.
- Tawada Yoko (2008). *Magische Schrift: Körper der Literatur oder Tarnmantel der Politik?*. In: Pörkson, Uwe (Hrsg.). *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*. Göttingen, Wallstein, 81-89.
- Tawada, Yoko (2008). *Von der Muttersprache zur Sprachmutter*. In: Dies., Tübingen, Talisman.
- Tawada, Yoko (2016). *Akzentfrei*, Tübingen, Konkursbuch.
- Wertheimer, Jürgen (2010). „Yoko Tawada: Eine Ornithologin der Wörter“. In: Ivanovic, Christine (Hrsg.). *Yoko Tawada. Poetik der Transformation*, Tübingen, Stauffenburg, 243-247.
- Winko, Simone (2007). „Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturpoetischen Diskussion“. In: Winko, Simone / Fotis, Jannidis (Hrsg.). *Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*, Berlin / New York, de Gruyter, 374-396.



DAS WORT, DER LESER, BOB DYLAN UND GOETHES *FAUST*  
(KOMMENTIERT UND BEWERTET VON ROBERT GERNHARDTS, F. W.  
BERNSTEINS UND F. K. WAECHTERS ARNOLD HAU)  
RANDBEMERKUNGEN ZU LITERATUR UND UMGEBUNG

*Serena GRAZZINI (Pisa)*

Dieser Meingast lebt davon, daß heute Ahnen und Glauben verwechselt wird“ sagte Ulrich schließlich. „Beinahe alles, was nicht Wissenschaft ist, kann man ja nur ahnen, und das ist etwas, wozu man Leidenschaft und Vorsicht braucht. So wäre eine Methodenlehre dessen, was man nicht weiß, beinahe das gleiche wie eine Methodenlehre des Lebens. Ihr aber ‚glaubt‘, sobald euch einer bloß wie Meingast kommt! Und alle tun das. Und dieses ‚Glauben‘ ist ungefähr ein ebensolches Verhängnis, wie wenn ihr es euch mit eurer ganzen werten Person einfallen liebet, euch in einen Eierkorb zu setzen, um seinen unbekanntem Inhalt auszubrüten. (Musil 2017, Bd. 3: 194).

Anders gesagt: Jedes Mal, wenn in den westlichen literarischen Studien versucht worden ist, das *Quid* der Literatur wissenschaftlich „abzusichern“, ist das Unternehmen auf die eine oder andere Weise auch zu Ende gebracht worden, und das ausgebrütete Ei hat Merkmale, die unmittelbar auf das Denken zurückführen, das es produziert hat. Das gilt sowohl für linguistisch orientierte Ansätze, als auch für diejenigen, die sich vom linguistischen Wissenschaftsdenken abgewandt haben: Der Wille zu einer Theorie oder zu einer Methode haben nicht selten in der Tat zur Entstehung von Theorien und Methoden geführt, die die Ausgangsprämissen erfüllt haben, von denen aus die Suche ihren Anfang genommen hatte. Theoretische Fragestellungen an die Literatur sind nicht selten mit dem Aufbauen von Theorien verwechselt worden, die den Anspruch erhoben haben, den eigenen Gegenstand zu fundieren und völlig zu beherrschen. Vielleicht hat Ralf Simon recht, wenn er die Frage danach, „[w]elche Theorie man haben müsste, um sie [die poetische Selbstreferenz, S.G.] anspruchsvoll zu fundieren“ (Simon 2018: 136), als „die Grundfrage der Literaturwissenschaft“ (ebda.) bezeichnet. Andererseits muss man feststellen, dass die Suche nach einer solchen Theorie ganz leicht in die theoretische und methodologische Entelechie führt (oder ausartet). Theorien über Poetizität entstehen und für

eine Zeit lang beherrschen sie den literatur- oder den sprachwissenschaftlichen Diskurs, bis eine konkurrierende Theorie oder Methode auftaucht, die die von ihrer Vorgängerin erreichten Resultate ablehnt oder auf den Kopf stellt oder auch, ganz einfach, ignoriert. Dies geschieht meistens anhand von konkurrierenden Prämissen oder Vorstellungen, seltener aus einer regelrechten Auseinandersetzung mit Prämissen und Resultaten der abgelehnten Theorie<sup>1</sup>. Ein Verfahren, das nicht selten zu glänzenden Tautologien geführt hat<sup>2</sup>. Einige von ihnen waren besonders produktiv und haben auch „nebenbei“ – d.h. nicht unbedingt dank ihrer Prämissen, sondern ihnen zum Trotz – wichtige Resultate erbracht, so dass es eigentlich nur zu bedauern ist, dass die spätere Ablehnung der jeweiligen Theorie auch ihre mehr oder weniger willentlichen Resultate verdrängt oder in die Vergessenheit geschoben hat, anstatt sie weiter gedeihen zu lassen.

Ein gutes Beispiel bietet der besonders große Erfolg des kulturwissenschaftlichen Begriffs des literarischen Textes. Der Begriff entstand aus dem Wunsch nach der „Befreiung von substantiellen Definitionen der Literatur im Sinne einer besonderen Sprache (*poetic diction*), Thematik, Formung (z.B. Metrik), Formulierungsverfahren (z.B. Metapher) usw. zugunsten rein relationaler und funktionaler Bestimmungen“ (Assmann 1996: 61). Die neue Richtung wurde mit folgender Konstatierung begründet: „Was in der einen Kultur bzw. Epoche ein außerliterarisches Faktum ist, z.B. ein Brief, kann in der anderen als literarisches Faktum gelten“ (ebda.). Auf der methodologischen Ebene hatte das schwerwiegende Folgen. Der kulturwissenschaftliche Turn stand nämlich unter dem Motto: „[...] heraus aus den theoretischen Konzepten, und zwar in zwei Richtungen: in die zeitliche Tiefe und in die kulturelle Ferne“ (Assmann 2000<sup>3</sup>: 21). Obwohl man alles behaupten kann, außer dass Jan Assmanns Studien ohne theoretische Konzepte auskämen (vgl. Grazzini 2006), ist es nicht schwierig zu bemerken, dass hier ein Konkurrenzverhältnis zwischen Theorie und Geschichte hergestellt wurde, das keine Frage der Notwendigkeit war. Trotzdem wurde hiermit ein ganzes und wichtiges Kapitel der Wissenschaftsgeschichte in die Schublade gesteckt. Überspitzt formuliert kann man es so zusammenfassen „Methodendiskussion? Schwamm drüber“, als ob nichts geschehen wäre. Aber war wirklich nichts geschehen? Wenn man viele literarische Analysen liest, die kulturwissenschaftlich angelegt sind, hat man zwar fast den Eindruck, dass die in der sogenannten Methodendiskussion

<sup>1</sup> Um Missverständnisse vorzubeugen: Ralf Simons Arbeiten zählen zu denjenigen, die diese Auseinandersetzung nicht scheuen. Die obige Behauptung bezieht sich auf das allgemeine wissenschaftsgeschichtliche Panorama der letzten Jahrzehnte.

<sup>2</sup> Am Beispiel der formalistischen und der strukturalistischen Theorien über Märchen und Mythos habe ich in der Vergangenheit versucht, ausführlich zu zeigen, wie der wissenschaftliche Idealismus literarischer Studien funktioniert und zu welchen Tautologien er führen kann. Vgl. Grazzini (1999).

erreichten Erkenntnisse ganz und gar vergessen sind. Dennoch werden Kategorien der Narratologie oder der strukturalistischen Gedichtanalyse weiterhin verwendet, als ob sie ganz „natürlich“ zur Literatur gehören würden. Manchmal entstehen mehr oder weniger witzige Widersprüche, die aber nicht als solche wahrgenommen werden. Für tot erklärt, überlebt der Strukturalismus doch in der Normalität des Betriebs auf eine stillschweigende, in manchen Fällen auch nicht mehr bewusste Art (vgl. Grazzini 1999: 1-17). Zugleich ist es festzustellen, dass dem strukturalistischen Ansatz in der letzten Zeit neue Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. u.a. Foschi 2015; Endres/Herrmann 2018; Staszak/Gutjahr 2018). Das hundertjährige Jubiläum der Veröffentlichung des *Cours de linguistique générale* von De Saussure mag in manchen Fällen ein guter Anlass für dieses erneute Interesse gewesen sein. Der tiefere Grund für diese Zuwendung ist aber vermutlich in der Wissenschaftsgeschichte zu suchen.

In der Tat: Eine Akademie, die den starken Eindruck erweckt, sich überwiegend dank dem ständigen Paradigmenwechsel am Leben zu erhalten, droht, ihre eigenen Erkenntnisse von innen zu entleeren. Das Lob des heutigen Pluralismus der Theorien ist oft eine Sache des wissenschaftspolitischen Fair Play, es kann aber schlecht darüber hinwegtäuschen, dass die eine Perspektive sehr wohl ohne die andere auskommen könnte (und möchte). Dies ist einerseits verständlich, andererseits führt dieses Konkurrenzverhältnis zu dem Resultat, dass keine Theorie so notwendig ist, wie sie sich in ihrem Selbstverständnis ausgibt.<sup>3</sup> Das legt wiederum eine Umkehrung des Verhältnisses zwischen Theorie und literarischem Text an den Tag, das eigentlich die Entstehung der Theorie oder zumindest des literaturwissenschaftlichen Ansatzes begründete. So wird die Perfektionierung der Theorie leicht zum Zweck, der literarische Text mehr oder weniger zu ihrer Gelegenheit. Mit Karlheinz Stierles klaren (harten) Worten ausgedrückt:

Die unsinnige Vorstellung des sogenannten Paradigmenwechsels ebenso wie die noch unsinnigere Vorstellung des sogenannten „turns“ dienen einer Verdrängungsrhetorik, die das eben noch als alternativlose Innovation Gefeierte wenig später schon wieder in den Abgrund des Vergessens stößt. Der eben noch mit fliegenden Pulsen verkündete (meist aus Amerika kommende) *turn* ist wenig

<sup>3</sup> Ein gutes Beispiel liefert ein Gesamtüberblick über die einzelnen Aufsätze des Sammelbandes Jahraus (2016). Der Sammelband entsteht aus der wichtigen Idee, die unter verschiedenen literaturwissenschaftlichen Ansätzen und Theorien bestehenden Unterschiede nicht abstrakt, sondern empirisch zu zeigen. Indem ein und derselbe Text (E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann*) unter unterschiedlichen Perspektiven analysiert wird, kommt der „spezifische“ Beitrag des gewählten wissenschaftlichen Paradigmas richtig zur Geltung. Versucht man aber, das eine Paradigma in Verbindung mit dem anderen zu betrachten, dann sticht eher ins Auge, wie selbstbezogen jedes Paradigma ist. Dass die Interpretation eines literarischen Textes einseitig sei, ist natürlich kein Vorwurf, sondern mehr oder weniger eine unausweichliche Tatsache. Genau aus diesem Grund wäre aber perspektivische Offenheit wünschenswert und vermutlich ein Erkenntnisgewinn.

später schon der Schnee von gestern. Wesentliche Einsicht, die der gegenwärtigen Erkenntnis nützlich wären, gehen so oft verloren, noch ehe sie hätten zur Geltung kommen können. Das epistemologische Revirement wird so zu einer eigenen Dimension des Erkenntnisgewinns. (Stierle 2018: 139)

Ist es so, dann sind die problematischen Seiten dieser „Verdrängungsrhetorik“ nicht so leicht zu übersehen. Theoretische Fragestellungen an die Literatur, wissenschaftliches Ethos und Wissenschaftlichkeit des Umgangs mit literarischen Texten haben oft zu einem am Muster der exakten oder der Naturwissenschaften orientierten wissenschaftlichen Idealismus geführt. Andererseits ist der Slogan „Geschichte statt Theorie“ nicht weniger idealistisch. Vielleicht wären jene „Leidenschaft und Vorsicht“ im obigen Zitat Musils angemessener, um die Andersartigkeit des Gegenstands vom Betrachter selbst als dessen Interpreten oder Theoretikern zu bewahren. Was das genauer heißen sollte, darüber lässt sich natürlich streiten. So wie ich das Begriffspaar verstehe, indem ich es in Bezug auf das literaturwissenschaftliche Procedere verwende: Wunsch nach der Annäherung an den literarischen Text, also Wunsch nach Erkenntnis; Beobachtung der eigenen Annäherungsversuche aus der Distanz: unermüdliche Überprüfung des eigenen Vorgehens ohne den Rückhalt eines durch hermeneutische Zirkel von vornherein verbürgten Sinnverstehens, aber auch ohne die Absicherung einer selbstbezüglichen und ebenfalls zirkulär verfahrenen Methode. Auch eine Art, wie ich glaube, mit literarischen Texten wissenschaftlich umzugehen, allerdings ohne jeglichen Idealismus des wissenschaftlichen Sicherheitsdenkens.

Anhand dieser Bemerkungen und bei allem Respekt vor den vielen und sehr ernsthaften wissenschaftlichen Bemühungen unzähliger Forscher und Forscherinnen um eine konsensfähige Theorie der Poetizität und der Literarizität, werde ich im Folgenden keine ad hoc gewählten Beispiele analysieren, die alte oder neuere Theorien belegen sollen;<sup>4</sup> noch werde ich eine neue These zu Poetizität / Literarizität und zu der definitorischen Verlegenheit entwerfen, die die synonyme Verwendung der zwei Begriffe an den Tag legt (vgl. Winko 2009: 375-380). Mein Ziel ist bei dieser Gelegenheit bescheidener: Was ich biete, sind einige Überlegungen zum Thema der Poetizität und der Literarizität, wie es bei der Villa Vigoni–Tagung dekliniert

<sup>4</sup> Für einen Überblick über ältere und neuere Theorien der Poetizität vgl. besonders die Aufsätze der dritten Sektion des neulich erschienenen Sammelbandes: Simon (2018: 279-358). Für eine kluge Problemstellung des Begriffs und einiger damit verbundenen Theorien bietet der Herausgeber in seinem einleitenden Aufsatz (vgl. ebda.: 3-57).

wurde (vgl. Dobstadt / Foschi 2018). Diese Überlegungen werden anhand von Beispielen entwickelt, die sich dafür eignen, um auf einige „spezifische“ Gesichtspunkte zu fokussieren, die mit der Poetizitätsdebatte eng verbunden sind.

#### 1. DER FALL BOB DYLAN, ODER ZUM THEMA SPRACHE UND MEDIUM.

Als Bob Dylan im Oktober 2016 mit dem Nobelpreis für Literatur ausgezeichnet wurde, schieden sich die Geister. Man hätte es voraussehen können. Meinerseits habe ich vor allem die Diskussionen in Erinnerung, die in den italienischen öffentlichen Medien entbrannten, in denen allerdings auch über die Meinungen von maßgeblichen internationalen Persönlichkeiten referiert wurde.<sup>5</sup> Die Polemik dauerte nicht zu lange, aber lange genug, um nicht unbeobachtet zu bleiben. Dank ihrer Multiplizierung durch die sozialen Netzwerke fanden diese Meinungen Verbreitung und Resonanz, und sie regten viele Wortmeldungen an, auch von nicht fachkundigen Menschen.<sup>6</sup> Die Streitfrage bestand darin, ob Dylans Songs als Literatur zu betrachten wären oder nicht. Dass ein solches Thema Interesse außerhalb des akademischen Milieus wecken konnte, mag verwunderlich wirken, fast wäre man versucht, es als ein Zeichen dafür zu lesen, dass die Literatur noch die Fähigkeit besitzt, von sich auf breiter Ebene reden zu lassen. Und sei es auch nur auf Umwegen. Bob Dylan gehörte sicherlich nicht zu den Unwürdigsten.

Wie es auch sein mag: Zu den am häufigsten wiederkehrenden Einwänden, die die Gegner erhoben – bei aller Achtung, in manchen Fällen sogar Bewunderung für den Preisträger – zählte die Bemerkung, Dylans Texte würden ohne die sie begleitende Musik keinen literarischen oder poetischen Wert besitzen, hätten also nichts mit Literatur zu tun. Der Tatsache ungeachtet, dass Dylans Songs schon längst in universitären Literaturveranstaltungen und in literaturwissenschaftlichen Aufsätzen besprochen und analysiert werden, schrieben die Gegner deren emotionale und intellektuelle Tragweite lediglich der Musik zu und fanden die Behauptung der Jury, Dylan habe neue poetische Ausdrucksformen geschaffen, unbegründet. Bei diesen Einwänden ging es nicht so sehr oder zumindest nicht primär um die Grenzlinie zwischen Pop- und Hochkultur<sup>7</sup>. Vielmehr wurde die Vorstellung vertreten, Literatur sei Sprache und nur Sprache. Wäre

<sup>5</sup> Die im Folgenden zitierten und im Internet abrufbaren Zeitungsartikel bieten nur einige (italienische) Beispiele, denen sehr viele anderen Äußerungen (auch im Fernsehen und im Radio) folgten: Ricciardi, Katja (13.10.2016); Parmeggiani, Stefania (13.10.2016); Cavezzali, Matteo (16.10.2016); Beltramin, Paolo (13.10.2016).

<sup>6</sup> Siehe u.a. die Bob Dylan Nobel Prize Winner Appreciation Society auf Facebook. Oder auch die vielen Kommentare von Lesern und Leserinnen der Presse online, die das Thema behandelten.

<sup>7</sup> Der Gesichtspunkt fehlte natürlich auch nicht. Gleichfalls fehlte es auch nicht an Stimmen, die ihn ohne apokalyptischen Alarm und mit Intelligenz und Humor behandelten. Ein Beispiel bietet Boscholte, Andreas



das Wort mit Musik vermischt, dann könne es nur dann als literarisch bzw. poetisch betrachtet werden, wenn es seine Autonomie vor der Musik bewahre. Von einzelnen Fällen abgesehen, ging es bei vielen kritischen Stimmen um die Herstellung einer Hierarchie zwischen dem sprachlichen und dem musikalischen Medium in dem Song. Je nachdem ob das Wort oder die Musik die Hauptrolle als Träger von Bedeutung und als Vermittler von Emotionen spiele, ließe sich entscheiden, ob ein Song zur Literatur gehöre oder nicht.

Aus der Trennung des sprachlichen und des musikalischen Mediums machten die sich zu kritischem Wort meldenden Persönlichkeiten – überwiegend Schriftsteller und Literaturwissenschaftler – eine Frage des Prinzips. Es wurde natürlich nicht verschwiegen, dass es sich dabei weniger um den Einzelfall Dylan als Nobelpreisträger, sondern um die Verteidigung des literarischen Schreibens gegen seine Verdrängung durch eine heute viel verbreitetere und erfolgreichere künstlerische Form handelte. Um das für die Literatur nicht günstig ausfallende Konkurrenzverhältnis auszuschalten, fiel den kritischen Autoritäten nichts Besseres ein, als den Song zu einer „nicht“ literarischen Gattung schlechthin zu erklären. Hiermit wurde die Entscheidung der Stockholmer Jury mit einem kulturpolitischen Angriff auf das Ansehen der Literatur gleichgesetzt. Indem die Gegner der Nobelpreisvergabe an Dylan die Literatur gegen deren Vereinnahmung durch die Musik verteidigen wollten, schrieben sie in der Tat den Song ungeachtet seiner Mischnatur ausschließlich der Musik zu. Zugleich betrachteten sie die Texte als von der Musik losgelöst und erklärten deren poetischen Wert für ungenügend, um sie als literarische Texte bezeichnen zu können. Eigentlich ein sachunangemessenes Verfahren, vor dem ein Autor wie Kurt Tucholsky in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts mit eindeutigen und einfachen Worten warnte. Wie viele andere zeitgenössische Autoren schrieb Tucholsky für das Kabarett. Viele seiner Texte, die wir heute übrigens als rein literarische Texte lesen, waren eigentlich Chansons und dafür geschrieben, um auf dem Brettl vorgetragen zu werden. Indem er die Eigenart des kabarettistischen Couplets erklärte, betonte er, wie eng Text und Musik zusammengehören und wie irreführend es wäre, den Text nur vom geschriebenen Wort her zu beurteilen:

Ein Couplet zu schreiben: das ist eine mühselige und eine ernste Sache. [...]

(13.10.2016): *Literaturnobelpreis für Bob Dylan. Die Zeiten ändern sich. Mit der Vergabe des Literaturnobelpreises an den Folksänger Bob Dylan ist der Pop in der Hochkultur angekommen. Darüber lässt sich streiten. Über Dylans Preiswürdigkeit und Kunst schon lange nicht mehr.* In: Spiegel Online, erschienen am 13.10.2016. <<http://www.spiegel.de/kultur/literatur/bob-dylan-literaturnobelpreis-die-zeiten-aendern-sich-a-1116523.html>>

Im Couplet muß die Sprache selbst dichten. Das ist ein so dünner Bretterboden, das Lied, das sie da oben singen – und es verträgt nicht viel. Leicht und ungezwungen müssen die Worte einander folgen, leicht und klar die Gedanken – und verwickelte und zusammengekoppelte Gedanken verträgt das Couplet überhaupt nicht. [...] Und ehe man Rhythmus und Reim und Gedankengang glücklich vereinigt hat, vergeht manchmal eine ganze Nacht.

*Was man aber nicht merken darf.* Erst wenn die Leute sagen: »Das haben Sie gewiß aus dem Ärmel geschüttelt!« – erst dann ist das Couplet gelungen. [...]

Viele fragen, was zuerst da sei: der Text oder die Musik. Das ist ganz verschieden. Es gibt Melodien, die sagen etwas, wenn du sie oft hörst- und wenn du hören kannst, dann fangen sie auf einmal zu sprechen an und sagen dir den Text, den einzig möglichen Text. Manchmal aber ist es förderlich, die Worte aufzuschreiben und sie von dem Herrn Komponisten unter Musik setzen zu lassen. [...]

Und dann: richten Sie sich nie nach der Wirkung des gedruckten Couplets. Was ein richtiges Couplet ist, das sieht gedruckt so blöd aus, dass jeder vernünftige Mensch sagt: »Das ist wohl hervorragend dummes Zeug!« Und umgekehrt: Verse, die sich auf dem Papier gut ausnehmen, fallen auf dem Podium so herunter, dass es eine Freude für den Konkurrenten ist. (Tucholsky 1920: 1-2).

Heute werden Tucholskys Chansons oder die Chansons anderer Autoren, die für das Kabarett schrieben, mehr oder weniger gezwungener Weise als gedruckte Gedichte gelesen, die zur deutschsprachigen Literatur gehören. In dem Selbstverständnis der damaligen Autoren waren sie in der Tat Literatur – nur eine vorgetragene und gesungene Literatur. Zurück zum Fall Dylan: Die Gegner fragten nicht danach, wie die Musik dazu beitragen kann, das poetische Potential der Sprache zu entfesseln oder hervorzuheben. Sie reduzierten hingegen das literarische Spektrum um eine seiner möglichen Ausdrucksformen. Der Song kann weder lediglich als Musik mit Wortbegleitung noch als musizierte Lyrik bezeichnet werden. Vielmehr ist er eine eigene künstlerische Gattung, die strukturell eine mediale Mischnatur aufweist, in der das sprachliche, das musikalische und das performative Element kaum voneinander zu trennen sind.<sup>8</sup> Das betonte auch der Preisgekrönte in seiner Preisrede. Wenn man ihm Glauben schenken möchte, dann kann man feststellen, dass er selber über den Preis überrascht war, so dass er über das Verhältnis zwischen seiner Kunst und der Literatur nachdenken musste: „When I first received this Nobel Prize for Literature, I got to wondering exactly how my songs related to literature“. Mit diesem Satz fängt seine (aufgenommene) Preisrede an, in der er versucht, diesem Verhältnis nachzugehen. So rekonstruiert er die Bedeutung, die die Lektüre bestimmter

<sup>8</sup> Wie tragfähig Untersuchungen sein können, welche diese Mischnatur richtig einzuschätzen wissen, zeigt z.B. folgende dem deutschen Kabarettchanson in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gewidmete ältere Studie: Rösler, Walter (1980): Das Chanson im deutschen Kabarett 1901-1933. Berlin: Henschelverlag Kunst und Gesellschaft.

literarischer Texte für ihn und für seine Kunst hatte, und schließt die Rede interessanterweise mit folgender Bemerkung:

Our songs are alive in the land of the living. But songs are unlike literature. They're meant to be sung, not read. The words in Shakespeare's plays were meant to be acted on the stage. Just as lyrics in songs are meant to be sung, not read on a page. And I hope some of you get the chance to listen to these lyrics the way they were intended to be heard: in concert or on record or however people are listening to songs these days. I return once again to Homer, who says, "Sing in me, oh Muse, and through me tell the story."<sup>9</sup>

Davon abgesehen, dass diese mit Musik begleitete Preisrede keinen argumentativen, sondern einen literarischen Stil aufweist, ist die hier zitierte Behauptung auch wegen ihrer Zweideutigkeit interessant: Es wird nämlich ein Unterschied gezeichnet, der durch die abschließende „Rückkehr“ zu Homer, wenn nicht widerlegt, so doch sicherlich gedämpft wird. Letztendlich geht es auch Bob Dylan um das Wort, das er allerdings nicht für sich stehend, sondern als untrennbar von dem Medium auffasst, in dem es dargeboten wird: Die Literatur und die Schrift, das Theater und die Bühne, der Song und die Schallplatte oder die Konzertbühne. Das Medium ist in Dylans Auffassung die Ausdrucksform eines Subjekts, weil *the story* nicht getrennt von demjenigen existiert, der sie erzählt: der Dichter oder der Sänger, der selber zum Medium (nicht zum Erzeuger) des erzählten oder gesungenen Wortes wird. Dylans Einordnung mag falsch oder zumindest diskutabel erscheinen; in der Tat scheint sie vor allem in seinem Wunsch begründet, dass seine Texte weiterhin nicht nur gelesen, sondern auch gehört werden. Interessanter ist es, darüber hinaus über zwei Prinzipien nachzudenken, die er sozusagen „aus der Werkstatt“ heraus zum Ausdruck bringt und deren Wichtigkeit kaum zu bestreiten ist. Das eine ist die schon besprochene Untrennbarkeit vom Wort und Medium, das Andere ist die Hervorhebung der Subjektivität, die allzu oft sowohl in der – wichtigen und wohl berechtigten – formalistischen, strukturalistischen – Kritik am Subjektivismus als auch in den Kulturwissenschaften vernachlässigt worden ist. Am Begriff der Subjektivität festhaltend entwickelt zum Beispiel Karlheinz Bohrer seine Kritik an der „Flucht der Kulturwissenschaft von der Kunst“ (Bohrer 2007: 262):

Vom nervös werdenden Lehrer [Physiklehrer, S.G.] abermals befragt, warum es [das Experiment, S.G.] nicht interessiere, antwortete der Junge: „Weil es nicht mit mir zu tun hat“.

<sup>9</sup> Bob Dylan – Nobel Lecture. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2018. Wed. 19 Dec 2018. <<https://www.nobel-prize.org/prizes/literature/2016/dylan/lecture/>>

Nun mag diese Antwort der Ausdruck eines infantilen Narzißmus gewesen sein, trotzdem präsentiert sich in ihr wie in der Nußschale das Problem, das in den pompösen Verlautbarungen von Bildungspolitikern und Universitätssprechern und Journalisten verharmlost oder zum Verschwinden gebracht wird: daß nämlich die Geisteswissenschaften, vor allem aber die Literaturwissenschaft, gegründet sind auf der Kategorie „Subjektivität“, die nicht anschließbar ist an die für die Naturwissenschaft noch immer gültige Kategorie der „Objektivität“ – *Subjektivität nicht im psychologischen, sondern im erkenntnistheoretischen Sinne verstanden*. [Hervorhebung S.G.]

Dabei fällt es schwer, nicht an Peter Handkes Provokation zu denken, als er *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg* in einem Band (*Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*, 1969) veröffentlichte und zeigte, wie das Medium (Zeitung oder literarischer Band) die Art und Weise des Lesens eines Textes beeinflusst, so dass der Text zu einem anderen wird: das Ready-Made ist eigentlich kein *ready Made*, wie die Surrealisten wohl wussten. Es geht zwar um dieselbe Reihenfolge derselben Worte, aber es geht nicht mehr um denselben Text (vgl. Wegmann 2012: 217-219). Zugleich liefert Handke ein gutes Beispiel dafür, wie eine literarisch gerichtete Perspektive Dichtung entdecken kann, wo man keine vermuten würde. Es geht dabei um eine subjektive Leistung: Man ist nicht bloß Empfänger des Wortes, sondern dessen Beobachter. Nicht aus einem freien Akt des Willens, sondern aus Erkenntnis. Im Falle von Handkes gedrucktem Text wird diese Leistung manifest gemacht, und durch den Text im Leser auch gefördert. Wenn man Karlheinz Bohrer in seiner Polemik gegen die Verdrängung der Literaturwissenschaft durch die Kulturwissenschaft auch in den Schulprogrammen folgt, müsste man folgendes feststellen:

Es gibt eine [...] theoretisch begründete Antwort, warum die Kenntnis beziehungsweise das Verstehen literarischer Vergangenheit von aktuellem Nutzen ist: Die Fähigkeit, die ästhetische Struktur der klassischen Literatur zu erkennen, setzt denjenigen, der das kann, in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst, denn er identifiziert nicht, schließt nicht an, [...] sondern nimmt etwas Fremdes als Fremdes wahr. Und dieses Verstehen literarischer Motive, von Metaphorik und Stil als literarischer Zeichen, ist nach wie vor die sinnvollste Vorbereitung für die intelligente Deutung unserer aktuellen kulturellen und politischen Erscheinungswelt. [...] Nicht Identifikation mit vergangener Kultur, sondern Verstehen vergangener Kunst leistet das. (Bohrer 2007: 278)

So absolut diese Behauptung klingen mag, macht sie auf das Erkenntnispotential der Literatur aufmerksam. In dieser Perspektive scheint das Wiedererkennen dieses Potentials allerdings

einen literaturwissenschaftlich geübten Blick auf die Literatur vorauszusetzen. Dazu gleich mehr.

## 2. DIE LITERATUR, DER LESER UND ARNOLD HAU

Indem ich auf das Beispiel des Nobelpreises an Dylan Bezug nehme, geht es mir nicht darum, Stellung in einem Streit zu beziehen, der je nach Interesse des Betrachters als höchst faszinierend und anregend oder hingegen als langweilig und mürbe empfunden werden kann; vielmehr dient hier das Beispiel als eine weitere und aktuelle Bestätigung dessen, worauf mehr als ein Forscher schon hingewiesen hat: Wie trotz aller in der Vergangenheit von Seiten, vor allem der formalistisch und strukturalistisch, aber auch der kulturwissenschaftlich angelegten Literaturwissenschaft unternommenen Versuche, eine substantielle Definition der Literatur zu kritisieren, die Frage nach dem, was Literatur sei und nicht sei, nicht so leicht aus der Welt zu schaffen ist.<sup>10</sup> Mag man mit ihr auch falsch liegen, bleibt es dennoch Tatsache, dass sie im literarischen Diskurs noch eine Rolle spielt. Die Diskussion um den Nobelpreis zeigt einige der Argumente, auf die sie gründet. Während beim breiten Publikum die an sich nicht überraschende Bereitschaft gegenüber einem breit gefächerten Begriff des Literarischen zu registrieren ist, benehmen sich viele Spezialisten – und auch dies mag wirklich nicht überraschen – eher konservativ: Anstatt eine historische Erscheinung zu analysieren, verteidigen sie einen enger aufgefassten Begriff der Literatur, nicht zuletzt mit der Befürchtung, diese könne in der gegenseitigen Konkurrenz der verschiedenen Künste an sozialer Relevanz verlieren bis ganz verschwinden. Dafür berufen sie sich gerne fast ausschließlich auf die H-Literatur, die ihre Behauptungen bekräftigt und ihnen die Mühe um eine Erklärung erspart. Unterschwellig oder auch offensichtlich meldet sich hier eine auratische Vorstellung der Literatur, die in einer noch nicht allzu fernen Vergangenheit heftig bekämpft wurde. Ob es ausgesprochen wird oder nicht: Der Literatur werden sozio-kulturelle, emotionale, letztendlich sogar moralische Werte aufgebür-

<sup>10</sup> Mit Heinz-Jürgen Staszak und Marco Gutjahr ausgedrückt: „Im Strukturalismus wird nicht nur Neues gedacht, sondern auch neu gedacht. Insofern ist er vielleicht jener Strang des Denkens der Moderne, in dem sich am konsequentesten die Abwendung vom vormodernen Denken, dem klassischen Substanzdenken ausprägt: jenem Denken, das in all seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen davon ausgeht, dass die Objekte unseres Denkens selbständige Objekte, Objekte ‚an sich‘ oder ‚für sich‘ sind, die ihr Eigenwesen, ihren Eigenwert mit einer gewissen Stabilität unveränderlich in oder an sich selbst tragen“. (Staszak/Gutjahr 2018: 1). Die zwei Autoren bieten eine sehr interessante Relektüre des Strukturalismus. Genau das, was der kulturwissenschaftliche Gesichtspunkt dem Strukturalismus vorwirft – das Substanzdenken – wird hier mit – wie ich glaube – guten Gründen verneint.

det, die ansonsten nicht zum Ausdruck kämen und mit der Gefährdung der literarischen Relevanz selber in Gefahr geraten würden zu verschwinden. Warum und wie die Literatur Garantie für die Durchsetzung dieser Werte sein sollte und könnte, bleibt dabei ein Geheimnis. In der erwähnten Diskussion geht es nämlich nicht um Kreativität schlechthin, sondern um die literarische Kreativität, die immer noch als Vehikel des Wahren, Guten und Schönen aufgefasst wird. Auch aus diesem Grund verdient Bohrer's obige Behauptung Aufmerksamkeit, weil er in ihr den Wert der Literatur nicht moralisch, sondern erkenntnistheoretisch dekliniert.

Dass es um die Literatur eigentlich gar nicht so schlecht bestellt sei, wie die Diskussionen um den Nobelpreis vermuten lassen, und wie einige historische Wendepunkte wie z.B. das Internet-Zeitalter ahnen und manche sogar fürchten ließen, ist mittlerweile schon festgestellt worden. Literaturformen und -auffassungen sind – waren schon immer – im Wandel; auch sind die interpretatorischen Ansätze, das Interesse an der Literatur und die Leserschaft, der Literaturbetrieb, das literarische Feld (im Sinne Bourdieus) im Wandel. Wie Jörg Schuster und Jan Süsselbeck mit aller Deutlichkeit in Hinblick auf die Literaturkritik neulich hervorgehoben haben: Was in der letzten Zeit in die Krise geraten ist, ist nicht die Literatur, sondern vor allem ihre Institutionalisierung (vgl. Schuster / Süsselbeck 2017) und, man kann hinzufügen, ihre Rolle im gesamten europäischen Schul- und Ausbildungssystem, wie dies besonders beim Fremdsprachenunterricht auffällig ist.<sup>11</sup> Aufgrund dieses Relevanzverlustes ist es vielleicht kein Zufall, dass die Verwissenschaftlichung der literarischen Untersuchung, die in den 60er und 70er Jahren unter anderem darauf abzielte, den literarischen Studien einen akademischen Status zu verleihen, der mit demjenigen der Naturwissenschaften vergleichbar wäre, heute einen neuen Aufschwung erlebt. Nachdem die Rezeptionsästhetik und später die Kulturwissenschaften strukturalistische Ansätze mit dem Vorwurf der Selbstbezüglichkeit und des Theorieexzesses in den Hintergrund verdrängt hatten, erheben heute die empirischen, an die Neurowissenschaften angelehnten literarischen Studien jenen wissenschaftlichen Anspruch wieder, den früher – wenn auch auf anderer Basis aufbauend – der Strukturalismus, später die empirische Literaturwissenschaft vertrat.

<sup>11</sup> Wie allgemein bekannt, ist der Fremdsprachenunterricht im europäischen Rahmen immer mehr sprachdidaktisch orientiert, und Literatur wird überwiegend als Stoffmaterial für den sprachlichen Erwerb in Betracht gezogen (oder geduldet?). In dieser Hinsicht ist es sowohl von einem literarischen als auch von einem kulturellen Gesichtspunkt aus interessant, dass das in den letzten Jahrzehnten in den Hintergrund geschobene Thema der Poetizität/Literarizität als Eigenschaft der Sprache einen neuen Elan auch dank dem Einsatz von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen gefunden hat, die sich spezifisch mit Sprachdidaktik auseinandersetzen. Wichtige Impulse in dieser Richtung sind im deutschsprachigen Wissenschaftsraum überwiegend dem Einsatz von Michael Dobstadt und Renate Riedner (vgl. u.a. Dobstadt 2009; Dobstadt/Riedner 2011) zu verdanken. Ihre Thesen haben internationale Resonanz gefunden, zugleich auch einige kritische Bemerkungen angeregt, die allerdings für die wichtige Bedeutung dieser Arbeiten eindeutig zeugen. Vgl. u.a. Flores Duenas/Galván Torres (2015); Baumann (2018).

Anders als es beim auf den Text fokussierten Strukturalismus der Fall war, widmet sich diese neue Richtung der Untersuchung von kognitiven Prozessen der Leser auf der einen Seite, der Textproduzenten auf der anderen.<sup>12</sup> Es ist wichtig, die zentrale Rolle zu betonen, die bei diesen Ansätzen der einzelne Mensch, die einzelne Person spielt, die den Text rezipiert oder produziert. Begriffe wie Autor und Leser werden nicht als Funktionen des Textes verstanden, sondern sie bezeichnen leibliche Menschen. Wie schon bei der empirischen Literaturwissenschaft der 70er Jahre versucht man dabei, den Subjektivismus durch die Berücksichtigung mehrerer Leserreaktionen zu umgehen, die eine intersubjektive Basis für die Interpretation oder für die Aussagen über Texteigenschaften und deren Wirkungen bilden können. Fokussiert wird in jedem Fall auf die durch die Lektüre ausgelösten Reaktionen, und nicht primär auf den Text und dessen Beschaffenheit, die traditionell und im Grunde auch in der Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule den Gegenstand und den Legitimationsgrund der literarischen Studien bildeten. Für die Vertreter des kognitiven Turns ist auch der Literaturwissenschaftler ein Leser unter anderen, der sich von den meisten Lesern durch sein Fachwissen unterscheidet. Ein Fachwissen allerdings, das ihn allzu oft zu verallgemeinernden Aussagen über die Literatur oder über einen spezifischen Text führe, auf die er eigentlich kein Recht hätte. Vor allem hätte er kein Recht, seine Lektüre als maßgebliche Interpretation dessen zu erheben, was das *Quid* der Literatur oder eines einzelnen Textes ausmachen würde. Die Infragestellung literarischer Vermittlungsinstanzen könnte radikaler nicht sein.

Das Überspringen von vermittelnden Instanzen ist andererseits ein Signum unserer Zeit. Dafür reicht ein Blick auf die Veränderungen der politischen Kommunikation, die sich heute nicht selten auf Plattformen wie Facebook oder Instagram abspielt. Es geht natürlich um Phänomene, die sich durchs Internet und vor allem durch die sozialen Netzwerke geformt, entwickelt und verbreitet haben. Dieser Trend zur unmittelbaren und emotional aufgeladenen Kommunikation hat wichtige Auswirkungen auch auf den literarischen Bereich. Literarische Blogs sind keine unbedeutende Randerscheinung im Internet, sie stellen ein wichtiges Forum des Meinungsaustausches über alte und neue Publikationen auf dem Büchermarkt und einen sicheren Beitrag zur Verbreitung von deren Kenntnis dar. Manchmal werden solche Blogs von Fachkundigen, manchmal von sogenannten „Laien“, d.h. leidenschaftlichen Lesern und Liebhabern von Literatur geführt: Jeder fühlt sich – wohlgerne zurecht – im Recht, über Literatur und, vor allem, über sich in Bezug zu ihr zu sprechen. Solche Phänomene zu dämonisieren, um einen

<sup>12</sup> Zum kognitiven Ansatz und zu seinen Implikationen für die Untersuchung der Kultur (wozu auch Literatur zählt), vgl. u.a. Thiering (2018).

vermeintlichen Purismus der Literatur zu bewahren, wäre ein Zeichen von Sturheit. Was natürlich nicht bedeutet, dass man darauf verzichten soll, diese Phänomene in ihrer sowohl sozialen als auch literarischen Tragweite zu untersuchen. Weisen sie z.B. einerseits auf das kommunikative Potential der Literatur hin, zeigen sie andererseits, wie der Schwerpunkt oft nicht so sehr beim literarischen Werk, sondern bei der Reaktion der einzelnen Leser und Leserinnen auf dessen Lektüre liegt. Man braucht nur die Leserrezensionen zu lesen, die auf Verkaufsplattformen wie z.B. Amazon geschrieben werden, dabei fällt sofort auf, dass es meistens nicht um den Text, sondern um das Verhältnis zwischen dem Text und dem ihn rezipierenden Subjekt geht. So kann man lesen, ob der Text gefällt oder nicht gefällt, ob er eher traurig oder lustig stimmt, ob die Lektüre eher spannend oder langweilig ist, ob das Werk weiterempfohlen wird oder nicht. Sehr schnell rückt der Text in den Hintergrund und man ist beim Leser. Auch dort, wo es den Anschein hat, dass vom Buch die Rede ist, kreist die Überlegung mehr um die eigene Reaktion darauf. Die Erfahrung des Lesens fokussiert auf die Frage nach der Bedeutung eines Werkes für den einzelnen Leser, der es meistens auf eine empathische, unmittelbare Weise empfängt. Eine schöne Darstellung davon bietet wieder Handke in der autobiographischen Erzählung *Wunschloses Unglück*. So schreibt der Ich-Erzähler über die Mutter, die Suizid begangen hat:

Sie las Zeitungen, noch lieber Bücher, wo sie die Geschichten mit dem eigenen Lebenslauf vergleichen konnte. Sie las mit mir, zuerst Fallada, Knut Hamsun, Dostojewski, Maxim Gorki, dann Thomas Wolfe und William Faulkner. Sie äußerte nichts Druckreifes darüber, erzählte mir nach, was ihr besonders aufgefallen war. „So bin ich aber doch nicht“, sagte sie manchmal, als hätte der jeweilige Autor sie höchstpersönlich beschrieben. Sie las jedes Buch als Beschreibung des eigenen Lebens, lebte dabei auf; rückte mit dem Lesen zum ersten Mal mit sich selber heraus; lernte, von sich zu reden; mit jedem Buch fiel ihr mehr dazu ein. So erfuhr ich allmählich etwas von mir. [...] Freilich las sie die Bücher nur als Geschichten aus der Vergangenheit, niemals als Zukunftsträume; sie fand darin alles Versäumte, das sie nie mehr nachholen würde. [...] Die Literatur brachte ihr nicht bei, von jetzt an an sich selber zu denken, sondern beschrieb ihr, daß es dafür inzwischen zu spät war. Sie HÄTTE eine Rolle spielen KÖNNEN. (Handke [1972] 2014<sup>4</sup>:46-47).

Man könnte diese Lesehaltung mit Bohrer kritisieren, wenn er z. B. behauptet: „[...] jeder hat das Recht, aus seiner Lektüre das zu machen, was er will, also auch Lebenshilfe. Aber daß Lebenshilfe nicht Literatur ist, darum geht es hier ja gerade [...]“ (Bohrer 2007: 269). Oder man kann überlegen, ob diese seine Behauptung nicht vergisst, dass die Literatur nicht aufhört, Literatur zu sein, wenn sie so rezipiert wird, wie z.B. von der Mutter in Handkes Erzählung – sei



diese Art der Rezeption Lebenshilfe oder auch nicht. Im Grunde wird die Literatur nicht erst zur Literatur, wenn sie von Literaturwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen gelesen wird. Was bringt es, einige verbreitete, mehr oder weniger naive Fragen an die Literatur als falsche abzutun, weil sie angeblich an deren Wesen vorbeigehen? Die Frage der Leser und Leserinnen nach der Bedeutung eines literarischen Werkes für ihr Leben kann z.B. von Experten auch belächelt oder bloß geduldet werden. Damit würde aber vermutlich auch die Literatur belächelt, die in ihrer eigenen Autonomie jene von Bohrer angedeutete Reflexion über sich selbst in ihren Rezipienten anregt. Andererseits stellt Bohrers Behauptung indirekt eine wichtige Herausforderung für die Fachleute dar: Welche Fähigkeit besitzt nämlich das Fachwissen, die erreichten Erkenntnisse über die Literatur auch mitzuteilen? Jenen Prozess der Reflexion über die Literatur und sich selbst zu unterstützen?

In einer Zeit, in der die Literaturwissenschaft anfang, sich linguistisch zu orientieren, schrieb der die Verwissenschaftlichung jeglicher Art von Kunst schlecht duldenden Wolfgang Hildesheimer unter anderem den Text *Der Ruf in der Wüste*. Dieser hätte den ersten Teil des Romans *Masante* bilden sollen, wurde aber später „aus Gründen der Identitätsverlagerung“ (Hildesheimer 1979: 141) verworfen. Ich zitiere eine Passage aus dem Gespräch zwischen der Ich-Figur und seinem Reisekameraden, dem Linguisten Bill Fahrenheit, nachdem sie einen Beduinen getroffen haben.

„Was hat er gesagt?“ fragte ich Bill, der etwas in sein Notizbuch eintrug.

Bill sagte, währen er in sein Notizbuch schrieb: „Mein Gott, an sich ist das nichts Neues. Aber an diesem gutturalen *k* und dem *ch* erkennt man den Bewohner der östlichen Sinai-Halbinsel.“

„Aber was hat er gesagt?“ , fragte ich.

„Am Vulgär-Arabisch“, sagte er und steckte sein Notizbuch ein, „kann man natürlich nicht erkennen, ob noch Reste des Sabäisch-Minäischen überhaupt vorhanden sind.“

„Und *was* hat er gesagt?“ , fragte ich.

„Dennoch“, sagte Bill, „dieses *k* und dieser *ch*-Laut sind selten geworden. Sie deuten darauf hin, daß in dieser Gegend noch einige interessante Konsonanten zu finden sind.“ Wir gingen weiter.

„Was er *gesagt* hat!“ , sagte ich.

Bill blieb stehen und sah mich von oben bis unten an, als stelle er mit Erstaunen fest, daß er in Begleitung sei. „Was er gesagt hat?“ , fragte er. Er zuckte mit der Achsel. „Das weiß ich nicht. Ich habe nicht zugehört. Aber ist denn das nicht gleichgültig?“

„Doch“, sagte ich, und wir gingen weiter. „Doch, es ist gleichgültig.“

[...] Und noch in dieser Nacht verkaufte ich sie [die Stiefel, S.G.] ihm teuer. Er sollte bezahlen, dieser Sucher nach dem gutturalen *ch*, Teilnehmer an der Verschwörung, eine Schein-Ordnung zu

schaffen und damit eine Ordnung vorzutäuschen, dieser furchtbare Vereinfacher, Beherrscher eines jener Teilgebiete der Wissenschaft, die niemals sich zum Ganzen fügen und es auch nicht sollen, damit sie den Herrscher nicht des Beherrschten berauben. (Ebda.: 72-73).

Man muss es kaum betonen: An der Figur des Linguisten wird nicht die Linguistik an sich angegriffen; Bill Fahrenheit ist vielmehr das Sinnbild für eine Arbeit an der Sprache, die vergisst, dass Sprache auch Mitteilung ist, und für eine Wissenschaft, die zum Selbstzweck und zu einem Machtmittel wird. Auf die Literatur angewandt: Man kann natürlich sagen, dass die Literatur nichts außer sich selbst mitteilt. Indem sie aber aus Sprache besteht, regt sie das mehr oder weniger umfassende Weltwissen der Leser und der Leserinnen an und damit, das lässt sich nicht ausschließen, auch je nach Weltwissen angemessene oder weniger sachangemessene Fragen an sie. Das will nicht bedeuten, dass Identifikation die beste Lesart sei. Interessanter ist es, danach zu fragen, wie diese zustande kommt. Vor allem: Welche Sprache kann die Literaturwissenschaft verwenden, „damit sie den Herrscher“ „des Beherrschten beraubt“ (ebda.)? Im Grunde ist es nicht auszuschließen, dass die Literaturwissenschaft von einer die Literarizität der Literatur ignorierenden oder missverstehenden Lesart Impulse zum Nachdenken *auch* in Bezug auf die Literatur bekommen kann.

Ein witziges literarisches Beispiel eines „Misslesens“, das doch etwas vom dichterischen Kern des gelesenen Buches aufdeckt, bietet die Figur von Arnold Hau in *Die Drei* von Robert Gernhardt, F. W. Bernstein, Friedrich Karl Waechter (Gernhardt et al. 1995) – übrigens eine sehr eigentümliche literarische Biographie, die eine schöne Herausforderung für einen an die Sprache gebundenen Begriff der Literarizität darstellen würde. Auf den inneren Seiten des Buchdeckels ist der Anfang von Goethes *Faust Der Tragödie ersten Teil* und das Ende von *Der Tragödie zweiter Teil* zu lesen. Am Rande des *Faust*-Textes sind die eigenhändigen Anmerkungen von Hau, der hier und da auch einzelne Worte oder Verse unterstrichen oder eingekreist hat. In Gernhardts Vorwort wird Hau als der „unbemerkt“ gebliebene Dichter vorgestellt, dessen „Nicht-Ruhm [...] einem vernichtenden Urteil über das Vermögen der Literaturkritik und den Horizont der kulturellen Meinungsmacher gleich [kommt, S.G.]“ (ebda.: 17). Dieser Dichter, der sein ganzes Leben lang „nicht müde wurde, die Frage [zu stellen, S.G.]: „Was ist der Mensch?“ (ebda.: 19), kommentiert und bewertet Goethes *Faust*, der, im Paratext abgedruckt, den ironisch-ernsten Rahmen der ganzen Biographie bildet. Der Kontrast zwischen Goethes Meisterwerk und Haus Glossen und Kommentaren ist ein sehr komischer. Einmal kritisiert Hau z.B. Goethes Wortwahl der Reime und findet bessere (!) Lösungen, ein anderes Mal schätzt er

die poetischen Freiheiten, ist aber nicht immer bereit, sie als ein durchgängiges textuelles Prinzip zu dulden, und korrigiert einige normabweichende poetische Wendungen. Er hält am mimetischen Prinzip ganz fest und kommentiert z.B. den Vers „Es möchte kein Hund so länger leben!“ mit der Behauptung: „Hunde können nicht studieren“. Auch gegen die Verse „Und fragst du noch, warum dein Herz / Sich bang in deinem Busen klemmt?“ hat er etwas einzuwenden: „Allerdings! Seit wann klemmen sich Herzen?“. Im Vers „Und tu‘ nicht mehr in Worten kramen“ unterstreicht er „Worten“ und merkt an: „besser: Tüten: (?)“ Wie es seinem Fazit zu entnehmen ist, liest er das Drama fast als eine Kriminalgeschichte: „Zum Schluß nicht mehr so spannend. Wer etwas aufgepasst hatte, wußte schon in der Mitte, wer der Mörder ist“. Die erwähnten Beispiele reichen aus, um zu zeigen, wie Haus Anmerkungen insgesamt an Goethes Werk „vorbeigehen“. Sie sind allerdings so einfallsreich, dass sie ansteckend wirken: Die vielen komischen Kontraste, die durch diese Anmerkungen, Verbesserungsvorschläge, aber auch lobende Worte entstehen, erzeugen nämlich eine Distanz nicht nur gegenüber Hau, sondern auch gegenüber Goethes Werk: Indem sie entweder von der Bedeutung der Worte in *Faust* ablenken, oder auf Goethes Wortwahl besonders aufmerksam machen, lenken sie das Augenmerk des Lesers der Hau-Biographie erst recht auf Goethes Arbeit an der Sprache, auf die poetische Machart des Werkes; obgleich das positive Urteil, das Hau in seinem Fazit fällt, auch auf anderen Aspekten gründet als die poetische Qualität des *Faust*: „[...] ein gut gebautes, schmissiges Stück, das trotz einiger Ungereimtheiten pointiert, aber nie verletzend auf menschliche Unarten hinweist [...]“. So verwegen einige seiner Anmerkungen sind, sosehr sie aus einer Mischung aus Besserwisserei und Ignoranz entstehen, hat Hau, der lesende Dichter, doch seine ganz eigentümliche literarische Kompetenz. In der Tat: In dem feinen literarischen Spiel, das die Autoren mit dem Leser von *Die Drei* durch diese Figur treiben, lassen sie Hau doch eine ‚Wahrheit‘ schreiben. So kommentiert er folgende goethesche Verse

*DIE EINE BÜSSERIN, sonst Gretchen genannt.*

Vom edlen Geisterchor umgeben,  
 Wird sich der Neue kaum gewahr,  
 Er ahnet kaum das frische Leben,  
 So gleicht er schon der heiligen Schar.  
 Sieh, wie er jedem Erdenbande  
 Der alten Hülle sich enttrafft  
 Und aus ätherischem Gewande  
 Hervortritt erste Jugendkraft.  
 Vergönne mir, ihn zu belehren,

Noch blendet ihn der neue Tag.

mit dieser klugen Anmerkung: „Einsame Spitze! Da sitzt jedes Wort! (Dichten = VERdichten).“

LITERATUR

- Assmann, Jan (1996). „Kulturelle und literarische Texte“. In: Loprieno, Antonio (Hrsg.). *Ancient Egyptian Literature. History and Forms*. Leiden/New York/Köln, Brill, 59-82.
- Assmann, Jan (2000<sup>3</sup>). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München, Beck'sche Reihe.
- Baumann, Beate (2018). „Literatur, Literarizität und symbolische Kompetenz im universitären DaF-Unterricht“. In: *GFL – German as a foreign language*, 3, 1-18.
- Beltramin, Paolo (13.10.2016). „Il Nobel a Dylan ? Altro che poetica. Solo una grande passerella mediatica“. In: *Il Corriere della sera online* <https://www.corriere.it>, Rubrik *Spettacoli*.
- Bohrer, Karl Heins (2007). „Die Flucht der Kulturwissenschaft vor der Kunst“. In: Ders. *Großer Stil*. München, Hanser.
- Boscholte, Andreas (13.10.2016). „Literaturnobelpreis für Bob Dylan. Die Zeiten ändern sich. Mit der Vergabe des Literaturnobelpreises an den Folksänger Bob Dylan ist der Pop in der Hochkultur angekommen. Darüber lässt sich streiten. Über Dylans Preiswürdigkeit und Kunst schon lange nicht mehr“. In: *Spiegel Online* <http://www.spiegel.de> Rubrik *Kultur*.
- Cavezzali, Matteo (16.10.2016). „Nobel a Bob Dylan, non ve lo spiegate? Prendetevi del tempo“. In: *Il Fatto Quotidiano online* <<https://www.ilfattoquotidiano.it>>.
- Dobstadt, Michael (2009). „„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46: 21-30.
- Dobstadt, Michael/Foschi, Marina (2018). „Interkulturalität, Poetizität / Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Sprachendidaktik. Villa Vigoni, 6.-9. November 2017“. In: *Studi Germanici* 13: 490-495.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011). „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schieder-mair (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München, Iudicium, 99-115.
- Flores Dueñas, Luis Alonso / Galván Torres, Adriana Rosalina (2015). „Eine Didaktik der Literarizität jenseits der Theorie von Jakobson“. In: *Sincronía XIX*, 67: 242-260.
- Foschi, Marina (2015). „La negazione in poesia e l'uso 'poetico' di *nicht*“. In: Ballestracci, Sabrina / Grazzini, Serena (Hrsg.). *Punti di vista – Punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca*. Firenze, Firenze University Press, 15-39.
- Gernhardt, Robert / Bernstein, F. W. / Waechter, Friedrich Karl (1995 Jubiläumsausgabe), *Die Drei*. Frankfurt/Main, Haffmanns Verlag.
- Grazzini, Serena (1999). *Der strukturalistische Zirkel. Theorien über Mythos und Märchen bei Propp, Lévi-Strauss, Meletinskij*. Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag.

- Grazzini, Serena (2006). „Lo studio della letteratura come Kulturwissenschaft: considerazioni critiche“. In: Jacques e i suoi Quaderni, 46: 68-79.
- Handke, Peter (2014<sup>4</sup>). Wunschloses Unglück. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Hildesheimer, Wolfgang (1979). „Der Ruf in der Wüste“. In: Ders. Exerzitien mit Papst Johannes. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 57-76.
- Musil, Robert (2017). Der Mann ohne Eigenschaften. Salzburg und Wien, Jung und Jung.
- Parmeggiani, Stefania (13.10.2016). „Nobel a Dylan, dibattito aperto. Baricco: Cosa c'entra con la letteratura?“ In: La Repubblica online <<https://www.repubblica.it>>. Rubrik *Kultur*.
- Ricciardi, Katja (13.10.2016). „A Bob Dylan il premio Nobel per la letteratura: „Ha creato una nuova espressione poetica““. In: La Repubblica [https://www.repubblica.it/cultura/2016/10/13/news/nobel\\_bob\\_dylan-149684162/](https://www.repubblica.it/cultura/2016/10/13/news/nobel_bob_dylan-149684162/).
- Schuster, Jörg / Süselbeck, Jan (2017). „Einleitung“. In: Diess. / André Schwarz (Hrsg.). Transformationen literarischer Kommunikation. Kritik, Emotionalisierung und Medien vom 18. Jahrhundert bis heute. Berlin/Boston, de Gruyter, 1-27.
- Simon, Ralf (Hrsg.) (2018). Grundthemen der Literaturwissenschaft: Poetik und Poetizität. Berlin/Boston, de Gruyter.
- Staszak, Heinz-Jürgen / Gutjahr, Marco (2018). Das literarische Zeichen. Vorlesungen zur Einführung in die strukturalistische Gedichtanalyse. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Thiering, Martin (2018). Kognitive Semantik und Kognitive Anthropologie. Eine Einführung. Berlin/Boston, de Gruyter.
- Tucholsky, Kurt [Peter Panter] (1920). „Das Couplet“. In: Schall und Rauch 5: 1-2.
- Wegmann, Thomas (2012). „So oder so. Die Liste als ästhetische Kippfigur“. In: Wegmann, Thomas / Wolf, Norbert Christian (Hrsg.). High and low: zur Interferenz von Hoch- und Populärkultur in der Gegenwartsliteratur. Berlin/Boston, de Gruyter, 217-231.
- Winko, Simone (2009). „Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion“. In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hrsg.). Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen, de Gruyter, Berlin/New York, 374-396.

# THEATERSPRACHE ZWISCHEN LITERARIZITÄT UND PERFORMATIVITÄT

## *Donatella MAZZA (Pavia)*

Ists nicht erstaunlich, daß der Spieler hier  
Bei einer bloßen Dichtung, einem Traum  
Der Leidenschaft, vermochte seine Seele  
Nach eignen Vorstellungen so zu zwingen,  
Daß sein Gesicht von ihrer Regung blaßte,  
Sein Auge naß, Bestürzung in den Mienen,  
Gebrochne Stimm und seine ganze Haltung  
Nach seinem Sinn. Und alles das um nichts!  
Um Hekuba!

(Shakespeare, *Hamlet* II, 2; Übrs. Schlegel 1800: 97)

Übrigens hat es den Konflikt zwischen Theaterleuten und Literaten immer schon gegeben.  
(Dario Fo, *Manuale minimo dell'attore*)

### 1. EINLEITUNG

Was ist Theater? Was ist Theatersprache? Was kennzeichnet die theatralische Sprache als solche, im Vergleich zu der literarischen einerseits und der alltäglichen andererseits? Die Performativität. Im Theater spricht und agiert man, als ob man tatsächlich das erleben würde, was da passiert, es handelt sich aber um eine erweiterte Dimension: „Auf seine minimalen Voraussetzungen reduziert, kann man das kulturelle System des Theaters wie folgt beschreiben: eine Person *A*, welche *X* verkörpert, während *S* schaut“ (E. Bentley, *The Life of the Drama*, zit. aus: Fischer-Lichte 1988: 16). Auf den Punkt gebracht ist das genau die metatheatralische Lektion, die Shakespeare seinen Hamlet aussprechen lässt (II Akt, 2. Szene; III Akt, 2. Szene) (Schlegel 1800: 90-97, 112-114). Handelt es sich also um das klassische System der Kommunikation, das kommunikative Handeln? Nicht ganz. *A* agiert nicht als *A*, sondern *um X* darzustellen, *weil S* zuschaut. Jeder Schauspieler ist sich immer dessen bewusst, dass er vor einem Publikum spielt, dass er für das Publikum spielt. Er spielt mit anderen Schauspielern, aber die eigentlichen Empfänger des kommunikativen Aktes sind zweifellos die Zuschauer. Weiterhin entscheidet *X* (d.h. *A* als *X*) nicht allein, was und wie er/sie spricht, wie in allen normalen kommunikativen Handlungen. Jemand schreibt Worte und Vortragsweise vor – Hamlet ist sowohl Autor als auch Regisseur: „eine Rede von ein Dutzend Zeilen [...], die ich abfassen [...] möchte [...] haltet die Rede, wie ich sie Euch vorsagte“ (III

Akt, 2. Szene). Genau das ist es, was das Theatralische schafft: Text und Regie verwandeln A in eine Rollenfigur X, die aber einen eigenen Körper und eine eigene Stimme hat. Außerdem ist der Raum, in der A X darstellt, ein ganz spezieller Raum, der durch jeweils andere Gebrauchsfunktionen denotiert ist (Ritter 2009: 56).

Es findet also im Theater in gewissem Sinne eine „Verdoppelung“ der Kultur statt, in der Theater gespielt wird: die vom Theater hervorgebrachten Zeichen denotieren jeweils die von den entsprechenden kulturellen Systemen hergestellten Zeichen. Die theatralischen Zeichen sind daher stets Zeichen von Zeichen [...] (Fischer-Lichte 1988: 19).

Im Theater sind diese Zeichen ganz konkret, ganz körperlich und werden nicht erst nur durch die Sprache erzeugt, wie in der Literatur: die Sprache selbst gehört zu diesen Zeichen und steht somit in Bezug zu den anderen. Auch Jakobson ist sich der performativen Dimension der Sprache bewusst:

Ein ehemaliger Schauspieler von Stanislavskijs Theater in Moskau erzählte mir, wie der berühmte Regisseur beim Vorsprechen von ihm verlangte, aus dem Ausdruck *Segodnja večerom* ‚heute abend‘ durch verschiedene Lautschattierungen vierzig verschiedene Mitteilungen zu machen. Er stellte also eine Liste von etwa vierzig emotionalen Situationen zusammen und sprach dann diesen Ausdruck gemäß jeder dieser Situationen, die sein Publikum nur aufgrund des Wechsels im Tonfall der beiden Wörter identifizieren mußte. Wir baten diesen Schauspieler im Zusammenhang mit unserer Darstellung und Analyse des heutigen Standardrussischen (unterstützt von der Rockefeller Foundation), Stanislavskijs Test zu wiederholen. Er notierte sich wiederum etwa fünfzig Situationen für den gleichen elliptischen Satz und sprach etwa fünfzig dazu passende Mitteilungen für eine Tonbandaufzeichnung. Die meisten Mitteilungen wurden von den Moskauern korrekt und Situationsgerecht entschlüsselt. Ich möchte hinzufügen, daß all diese emotionalen Ziffern sich ohne weiteres linguistisch analysieren lassen (Jakobson 1979: 90).

Im Folgenden möchte ich die einzelnen Aspekte der Kommunikation in der Theaterarbeit mit besonderem Augenmerk auf die Performativität der Sprache diskutieren.

## 2. DIE PERFORMANCE

Die Performance ist das Ergebnis von vielen Faktoren, sowohl struktureller (Text, Interpretation, die Körperlichkeit der Schauspieler, die Räumlichkeit usw.) als auch kontingenter Natur (am wichtigsten die Reaktion des Publikums).

S, alias das Publikum: Anfang des 20. Jahrhunderts haben die Theaterreformer, die Avantgarden, Bertolt Brecht usw. die „vierte Wand“ niedergerissen. Dass die Zuschauer aktiver Teil des theatralischen Prozesses sind, gilt jetzt als eine allgemein akzeptierte Annahme. Mehr noch: Die Begründung der Theaterwissenschaft als akademische Disziplin koinzierte regelrecht mit der „Erfindung des Publikums“. 1920 schreibt Max Herrmann (1865-1942): „Das Publikum ist sozusagen Schöpfer der Theaterkunst. [...] Es ist beim Theater immer eine soziale Gemeinde vorhanden“ (Herrmann 2012: 19). Die postdramatische Wende hat das alles sehr verschärft und das Publikum noch intensiver als aktiver Teil der Performances hineinbezogen. Die jeweiligen Erwartungen bzw. Voraussetzungen überkreuzen sich und beeinflussen die Versprachlichung des Stückes.

A, alias der Schauspieler, gleich B, alias die Rollenfigur: Die Theatersprache ist immer eine verkörperte, räumliche Sprache. Jede Aufführung ist eine körperlich vollzogene Handlung im Raum; jeder Mensch – und jeder Schauspieler ist zuerst einmal ein Mensch – hat eine eigene Körperstruktur und eine eigene Stimme, die – abhängig von Schulung und Kompetenz – die Basis der zu spielenden Figur bilden. Jede Kommunikation ist, linguistisch gesehen, eine „Äußerung im Kontext“, für die Kinesik hingegen (wenn man dem Parallelismus von Ray L. Birdwhistel folgen will) eine „Aktion im Kontext“, die auch Muskel- und Skelettveränderungen, einzelne Bewegungen und minimale non-verbale Kommunikationseinheiten (Kine, Allokin, Kineme) beinhaltet (Fischer Lichte 1988: 64). Der Körper – und also auch die Stimme als Erzeugnis einer gewissen körperlichen Struktur – stellt die Medialität der sprechenden Person dar: Damit ist sowohl das konkrete Dasein des Schauspielers als auch das der Rollenfigur, die er interpretiert, gemeint.

*Körper*: In einer Aufführung sind sowohl der phänomenale als auch der semiotische Körper präsent (Fischer Lichte 1988: 61). Beide sind konkrete und zeichenhafte Präsenz, auch wenn gar nicht gesprochen wird. Man denke z.B. an *Die Stunde, da wir nichts voneinander wußten* (1992) von Peter Handke, oder an *Bestie di scena* (2017) von der Regisseurin Emma Dante. Der „postdramatische“ Körper hat sehr viel an Ausdruckskraft gewonnen, hat also das Verhältnis Äußerung/Aktion im Kontext sehr zugunsten der Körperlichkeit verschoben, was notwendigerweise auch die Qualität des Sprechakts verändert. Wenn Elfriede Jelinek von



„Sprachflächen“ spricht und sagt: „Die Schauspieler SIND das Sprechen, sie sprechen nicht“ (Jelinek 1997: 9), lehnt sie „Charaktere mit dem Nimbus von ‚Persönlichkeit‘“ ab (Jelinek 1984: 15).<sup>1</sup>

*Stimme:* Jede/r Schauspieler/in hat eine eigene Stimme, die von der jeweiligen körperlichen Konstitution abhängt. Aber: die Qualität der Stimme ist das Ergebnis von vielen Faktoren, da mit der Stimme ein vom Autor geschriebener und vom Regisseur interpretierter Text rezitiert wird, der somit das Resultat einer komplexen Arbeit ist.

*Gefühle, Absichten:* Artaud spricht von „Gefühlsathletik“ und bezeichnet den Schauspieler als „einen Athleten des Herzens“ (Artaud 1969: 139). Wenn es sich aber um ein reines Muskelspiel handelt, merkt man es sofort.

### 3. DIE SPRACHE ALS PERFORMANCE ZWISCHEN LITERARIZITÄT UND KÖRPERLICHKEIT

Aus Sprachen bestehen sowohl der geschriebene Text als auch (unter anderem) die gespielte Aufführung. Aus sprachanalytischer Hinsicht muss man aber den Theatertext, d.h. die schriftliche Version eines Stücks, von dem auf der Bühne aufgeführten Ereignis unterscheiden, das den gesprochenen interpretierten Text in seinem Bezug zu der Gesamtheit des theatralischen Zeichens bezeichnet. Ist der Theatertext schriftlich fixiert, so ist das, was auf der Bühne stattfindet, jedes Mal neu. Erika Fischer-Lichte unterscheidet zwischen *Aufführung*, die unbedingt auch die leibliche Kopräsenz des Publikums verlangt und als Ereignis erlebt wird, und *Inszenierung*, die der Aufführung vorausgeht:

Während unter den Begriff der Inszenierung alle Strategien gefasst werden, die vorab Zeitpunkt, Dauer, Art und Weise des Erscheinens von Menschen, Dingen und Lauten im Raum festlegen, fällt unter den Begriff der Aufführung alles, was in ihrem Verlauf in Erscheinung tritt [...] (Fischer-Lichte 1988: 56).

Auf einer solchen Unterscheidung der Ebenen gründet z.B. der ans Mystische grenzende Glaube der Expressionisten an die Erneuerung des Menschen durch die Aufführung, d.h. durch die schöpferische Kraft der Sprache. In der Zeit der „Erfindung des Publikums“ zielten sie auf Kunstereignisse, die durch einen „bestimmte(n) Komplex der Vibrationen“ in der

<sup>1</sup> So können Texte, die formal Monologe sind, wie z.B. *Schatten. Eurydike sagt* aber eigentlich ihre ganze Spätproduktion, auch von mehreren Stimmen dargestellt werden, darunter auch die Autorin selbst. Darüber weiter mehr.

Seele der Menschen das „*letzte* Ziel (Erkenntnis)“ auslösen könnten (Kandinsky 1912: 103). Ein Text, sei er auch so experimentell, kann bei der Inszenierung unterschiedlich interpretiert werden. Ein extremes Beispiel sind die texttreuen Aufführungen des Dramas *Kräfte* von August Stramm, die Lothar Schreyer (1919) und Max Reinhardt (1921) inszenierten. Während Reinhardt die komplexe, agrammatikalische, emphatische Sprache Stramms durch einen „realistisch-psychologische[n] Stil“ domestiziert (Blümner 1925: 124), vergeistigt sie Schreyer bis zum Äußersten, in dem er die Wörter von jeder herkömmlichen Bedeutung losreißt und sie als rhythmischer Klang in ein tanzähnliches Dahinschreiten einbettet, das die wechselnden Beziehungen konkretisiert (Mazza 2018). Für Schreyer geht aber der Sinn des Theaterspiels über die einzelnen künstlerischen Ereignisse hinaus und gewinnt somit eine transzendente Bedeutung:

Die Erkenntnisse für das Theater sind folgende: Das Theater lebt als ein Weltspiel der Menschen zwischen Himmel und Hölle, und zwar als ein Zeugnis der Menschengemeinschaft, in der die zerstörende Macht von der schöpferischen Macht überwunden wird. Voraussetzung des Theaters ist also die Menschengemeinschaft. Sein Werk ist Gemeinschaftswerk, ist ein Schaffen aus und in der Gemeinde durch gemeinsame Schöpferkraft als gemeinsame Schöpfung (Schreyer 2001: 417).

Die geschriebene Sprache des Theatertextes wird durch die Inszenierung interpretiert, die gesprochene Sprache der Rezitation realisiert sich in jeder Aufführung neu. Es sind unterschiedliche Untersuchungsobjekte, obwohl selbstverständlich miteinander verbunden. Hans Martin Ritter spricht von einem „ästhetischen Raum“, der sich einstellt, „wenn der, der spricht, also über mehr verfügt als über Worte“ und „der Wortlaut der Dichtung vergessen scheint zugunsten einer komplexen Sinnbewegung“:

Selbstverständlich liefert bereits der Text, wenn man sich ihm anvertraut, einige Voraussetzungen für ein solches Ereignis. Schließlich ist er schon in sich ein Kunstwerk mit verborgenem Ereignischarakter. Dieser Ereignischarakter ist nicht zuletzt in der *poetischen Situation* angelegt, er bedarf aber des verwandelnden Eingriffs in die kommunikative Situation, damit er sich im ästhetischen Raum realisieren kann (Ritter 2009: 56).

Zu dem Text kommt also – durch das, was Artaud eine ‚magische Übertragung‘ nennt – eine ereignishafte Dimension hinzu, die notwendigerweise da sein muss, auch wenn man den Text ganz nach der Vorlage aufführt und ausspricht ... wenn das überhaupt einen Sinn macht: „den Text ganz nach der Vorlage auszusprechen“!

Während die literaturwissenschaftliche Interpretation von Theatertexten eine lange Tradition hat, haben sich die Sprach- und Theaterwissenschaften eher zögernd und nur in letzter Zeit sich dem gemeinsamen Objekt *Theatersprache* gewidmet, obwohl diese ausgesprochen kommunikativ und auch im wahrsten Sinn performativ ist. Schon der Terminus ‚Performativität‘ vereinigt beide Wissenschaften<sup>2</sup> und benennt darüber hinaus sowohl den Text als auch die Performance, d.h. Literatur und Aufführung entstehen im Zeichen des gesprochenen Wortes, im Augenblick des Sich-Ereignens.<sup>3</sup> Es überrascht nicht, dass die ersten sprachwissenschaftlichen Untersuchungen der Sprache von Theatertexten sich auf Vergleiche mit der gesprochenen Alltagssprache konzentrierten (u.a. Burger/v. Matt 1974; Betten 1985; Reinhardt 2014). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass „dem fiktiven Dialog eine Funktion zu(kommt), die sich vom spontanen Sprechen grundlegend unterscheidet: Er ist immer Mittel von Intentionen (des Autors), die außerhalb der unmittelbar (von den Figuren) geäußerten Sprechhandlung liegen und auf diese hin *gestaltet*“ werden. Und von Intentionen des Regisseurs, muss noch hinzugefügt werden, wenn der Diskurs um die konkret theatralische Dimension erweitert werden soll.

Man kann nicht von *Theatersprache* reden, ohne dabei auch die Leiblichkeit, die Räumlichkeit, die körperliche Präsenz zu berücksichtigen. All das zusammen realisiert erst die „kulturelle Verdoppelung“, wodurch der Text durch die Inszenierung ein Spiegel ihrer Zeit wird. Dass sich ein Text viel und grundlegend in der Inszenierung auch sprachlich und kommunikativ ändert, ist offensichtlich und bedarf keiner Beweise. *Theatersprache* und *literarische Sprache* sind nicht gleich: das, was beim Lesen eine mentale Errungenschaft ist, wird auf der Bühne einerseits Körper und Raum, andererseits Perzeption.

<sup>2</sup> Wenn Erika Fischer-Lichte – stellvertretend für die aktuelle Theaterwissenschaft – die Bezeichnung des Performativen explizit von Austin ableitet (Fischer-Lichte 2012: 37), bringt die hohe Konjunktur der Performativität im kulturwissenschaftlichen Diskurs mit sich z.B. andererseits, dass die Theatermetapher auch in der Linguistik produktiv wird, s. z.B. Buss Mareike (2009), *Alles Theater? Konfigurationen der Theatermetapher in aktuellen kulturwissenschaftlichen und linguistischen Diskurs*, in: Buss (2009: 37-57).

<sup>3</sup> Austin unterscheidet eigentlich zwischen „ernsten“ performativen Äußerungen (d.h. die Aufführung eines sozialen Aktes) und „unernsten“ oder „nichtig“, d.h. „wenn ein Schauspieler sie auf der Bühne tut oder wenn sie in einem Gedicht vorkommen oder wenn sie jemand zu sich selber sagt“ und schließt sie aus, „obwohl eine umfassendere Theorie sie einschließen könnte“ (Austin 2002: 43).

## 4. TEXT, INSZENIERUNG: EIN BEISPIEL

Um an einem konkreten Beispiel die Unterscheidung der Diskursebenen skizzenhaft zu erproben, wähle ich Elfriede Jelineks Theaterstück *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaft*, das 1979 veröffentlicht und in Graz uraufgeführt wurde.<sup>4</sup> Die Wahl der österreichischen Autorin rechtfertigt sich aus ihrer sehr eigenartigen und buchstäblich sprachkritischen Theaterästhetik, die, wie in *Nora* recht augenfällig zu sehen ist, schon in ihren Anfängen in vielen Zügen die kurz darauf formulierte Definition des Postdramatischen (Poschmann 1997; Lehmann 1999) antizipiert. Die Sprache ist in den Theatertexten Elfriede Jelineks DAS Werkzeug, womit ihre akute, enthüllende Sozialdiagnostik betrieben wird:

Meine Arbeitsweise funktioniert, wenn es mir gelingt, die Sprache zum Sprechen zu bringen, durch Montage von Sätzen, die verschiedene Sprache miteinander konfrontiert, aber auch durch Veränderung von Worten oder Buchstaben, die im Idiom verhüllte Aussagen entlarvt. Auf der Bühne interessieren mich nicht die Charaktere mit dem Nimbus von „Persönlichkeit“, sondern Prototypen (Jelinek 1984: 14).

Das ist selbstverständlich auch von der Kritik ernst genommen worden und kaum eine Arbeit über das Werk Jelineks verzichtet darauf, die sprachliche Textur zu analysieren. Explizit auf ihre Sprache bezieht sich, wie man weiß, auch die Verleihung des Nobel-Preises 2004.<sup>5</sup>

Ihr erstes Stück gestaltet sich noch (relativ) traditionell, d.h. es gibt Rollenfiguren, Einsätze und Szenen. Dennoch wird dieser scheinbare Realismus sprachlich untergraben. Hier ist die Sprache noch nicht die absolute Herrin, wie in den späteren Monologen, in denen sich alles in ihr kreuzt und summiert, sie ist scheinbar noch Resultat einer Kommunikation; aber eben nur scheinbar: Sie demonstriert in Wirklichkeit deren Schwächen und Fallen. Der von Nora gesprochene Eingangssatz lautet: „Ich bin keine Frau, die von ihrem Mann verlassen wurde, sondern eine, die selbsttätig verließ, was seltener ist. Ich bin Nora aus dem gleichnamigen Stück von Ibsen. Im Augenblick flüchte ich aus einer verwirrten Gemütslage in einen

<sup>4</sup> In Manuskripte 58, 1979, S. 98-116, dann überarbeitet in *Theaterstücke* (1984), Köln, Prometh Verlag (jetzt im Rowohlt); die Uraufführung fand im Rahmen des steirischen herbstes, Schauspielhaus Graz.

<sup>5</sup> „Für den musikalischen Fluss von Stimmen und Gegenstimmen in Romanen und Dramen, die mit einzigartiger sprachlicher Leidenschaft die Absurdität und zwingende Macht der sozialen Klischees enthüllen“ (*Der Nobelpreis in Literatur des Jahres 2004 – Pressemitteilung der Schwedischen Akademie*. In: <https://www.nobelprize.org>. Zuletzt abgerufen am 28.02.2019).

Beruf“ (Jelinek 1984: 9). Solche beschreibend-reflektierenden und intertextuellen Stellen bilden die eigentliche Struktur des Stückes. Hier weitere Beispiele:

(erste Szene)

*Nora* – Das Volk ist in seiner überwiegenden Mehrheit angeblich so feminin veranlagt, daß weniger nüchterne Überlegung als vielmehr gefühlmäßige Empfindung sein Denken und Handeln bestimmt, sagt Adolf Hitler (Jelinek 1984: 16).

(sechste Szene)

*Nora* – Wie deine Blicke auf meiner Haut brennen! Sie ziehen mir förmlich die Kleider vom Leibe. Ich wehre mich nur noch schwach. Ein unglaublich starker Sog geht von dir aus.

*Weygang* – Motor des Wachstums: Jener Satz, um den die Verzinsung des Eigenkapitals die marktüblichen Vergütung für langfristig verliehenes Geld übersteigt. Das ist die Prämie für mein Risiko des Scheiterns und der Lohn für die Gefahr, auf meinen Waren sitzenzubleiben.

*Nora* – Solche Worte lassen eine ziehende Schwäche in meinem ganzen Körper entstehen. Gleich muß ich unwillkürlich so weit zurückbiegen, daß mein Körper beinahe den Erdboden berührt. *Tut es* (Jelinek 1984: 26).

(neunte Szene)

*Nora* – Ich schlage mit meiner kleinen Faust auf den Tisch, blicke aber zwischen meinen wilden Haarlocken mit einer Mischung aus leichter Ängstlichkeit und banger Frage und süßer Gewißheit, geliebt zu werden, zu dir empor (Jelinek 1984: 38).

(dreizehnte Szene)

*Nora (sie trägt eine Sado-Ausrüstung und eine Maske)* – Wenn die Wirtschaft einen einmal fest in ihren Krallen hat, läßt sie einen nicht mehr so schnell los. Du mußt mir alles sagen. Je mehr du mir sagst, desto heftiger kann ich zuschlagen (Jelinek 1984: 54).

Bereits bei der Aufführung, die 1992 im Wiener Volkstheater unter der Regie von Emmy Werner stattfand,<sup>6</sup> wurde die Mehrschichtigkeit des sprachlichen Duktus inszeniert, wie es auf der Homepage der Regisseurin konstatiert wird:

Die Hauptfigur ist in fünf Charaktere gesplittert, die gemäß Noras unterschiedlichen Facetten, von fünf sehr *unterschiedlichen* Darstellerinnen verkörpert werden: Gabriele Schuchter ist das kokette Püppchen, das naiv Befreiung durch Arbeit sucht und bald enttäuscht ist, Babett Arens die Femme

<sup>6</sup> Die Regisseurin bekam dafür den Karl-Skraup-Preis für Regieleistungen.

fatale, die sich den nächstbesten reichen Mann angelt, Cornelia Lippert die neuerlich zum Heimchen gewordene Nora, die brutal verschachert wird, Beatrice Frey die Domina, die Rache zu üben beginnt, Andrea Eckert die alternde, für die Männerwelt an Wert verlierende Frau.<sup>7</sup>

Das setzt unterschiedliche Körperlichkeit voraus, die sich in den Dienst nicht der Rollenfigur – sie verkörpern keine psychologische Entwicklung – sondern eher der „Sprachflächen“ stellen, die sich im Stück abwechseln:

Ich will kein Theater. [...] Der Zuschauer soll auf der Bühne nicht sehen, was er hört. Die Disparität von Gebärde, Bild und Sprache öffnet die Möglichkeit des freien Assoziierens. Ich setze nicht Rollen gegeneinander, sondern Sprachflächen (Jelinek 1989: 31).

Hier einige kurze Bemerkungen zu neueren Aufführungen. Die Inszenierung, die 2006 im Osnabrücker Theater unter der Regie von Jens Poth aufgeführt wurde (Osnabrücker Theater), verwandelte Noras Tanzlust in Gymnastik und setzt an ihre Seite einen modernen Chor von Arbeiterinnen, die in gelbe Trikots eingeschnürt sind; die Fabrik wird zu einem moderneren Fitness-Beat-Wahnsinn, wo Arbeit und Freizeit von demselben Raubkapitalismus aufgesogen werden. 2012 fand im Wiener Garage X unter Regie von Intendant Ali M. Abdullah eine vielbesprochene Aufführung von Jelineks *Nora* statt,<sup>8</sup> die hingegen mit „retro-angehauchten Mitteln“ arbeitet:

Viel wird frontal deklamiert, in Mikros geschossen. Anhand eines großen Monologs übt das Ensemble gemeinsam Sich-nicht-versprechen. Und Zettel mit Eddingschrift an der Wand dienen in den einzelnen Szenen der Rollenzuteilung. Wer sich „Nora“ irgendwohin klebt, ist Nora. Auch das ein schulterzuckendes Bekenntnis zum Schmutzigen, Billigen, möglichst Simplen. Dazwischen immer wieder Elektrochanson-trifft-Spoken-Words-Music. Coole Party (Pesl 2012).

2013 inszenierte der tschechische Regisseur Dušan David Parížek im Schauspielhaus Düsseldorf eine *Nora3* (Düsseldorfer Schauspielhaus), wobei Ibsens Schauspiel mit Jelineks

<sup>7</sup> Vgl. *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften* von Elfriede Jelinek. Premiere 8. März 1992. Wiederaufnahme Spielzeit 1992/93. In: <http://emmywerner.at>. Zuletzt abgerufen am 28.02.2019.

<sup>8</sup> *Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte oder Stützen der Gesellschaften*. Abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=rrpaKD0DU2g>. Zuletzt abgerufen am 28.02.2019.

*Nora* und einem auf Anregung des Schauspielhauses von ihr zusätzlich geschriebenen Epilog<sup>9</sup> kombiniert wurden.

Die Verteilung einer Rolle auf mehrere Darsteller/innen, die besondere Körperlichkeit der Schauspieler, eine gewisse Vorliebe für Hektik, Bewegung und starke Auseinandersetzungen nebst der Verwendung von Musik, Projektionen und nicht-realistisch gestalteten Räumlichkeiten sind Hauptmerkmale dieser Inszenierungen. Sie haben alle mit dem Körper und mit dem Raum zu tun, sie stellen jeweils performativ, d.h. interpretierend dar, was die Sprache des Textes poetisch gestaltet.

Beim Durchlesen der Kritiken zu den letzten Inszenierungen wird hier und dort die Frage laut, ob der Text an Frische eingebüßt hätte. So bezeichnet z.B. Norbert Mayer (2012) die Inszenierung Ali M. Abdullahs als eine gelungene „Wiederentdeckung“ voll „Charme und Witz“, die aus der zynischen, aber ideologisch aufgeladenen Sprache des Textes keine „Pflichtübung in Erinnerung an die peinlichen Siebzigerjahre“ macht (Mayer 2012). Aber hat der Wortlaut des Textes – so z.B. die zynische Wirtschaftsanalyse, die der Herr im Gespräch mit Weygang formuliert – in unserer spätkapitalistischen, globalisierten Zeit wirklich an Aussagekraft eingebüßt? Vielleicht. „Fängt die Investitionslust an zu sinken, beginnt die Industrie, zu teuer gewordene Arbeitskräfte in Gestalt des schönen Geschlechts einzusparen“ (Jelinek 1984: 30)<sup>10</sup> – als Theatertext jedenfalls, als Vorlage von möglichen aktualisierenden und neuinterpretierenden Inszenierungen beweist das Stück immer wieder seine inspirierende Kraft.

#### LITERATUR

Artaud, Antonin (1969). *Das Theater und sein Double*. Frankfurt/Main, Fischer.

Austin, John Langshaw (2002). *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart, Reclam.

Betten, Anne (1985). *Sprachrealismus im deutschen Drama der siebziger Jahre*. Heidelberg, Winter.

<sup>9</sup> *Nach Nora* ist ein längerer Monolog nach der letzten Art der Autorin, der aus einem Interview des Chefs des Textilherstellers (H&M) und aus seinen „guten“ Vorsätzen für faire Mode ausgehend (*Der Spiegel*, 7.07.2013), die Produktionsbedingungen in der globalisierten Welt scharf-kritisch unter die Lupe nimmt.

<sup>10</sup> Ein Hauch der 2006 immer noch bestehenden, nach der Nobel-Verleihung aber allmählich schweigenden gutbürgerlichen Ablehnung der skandalösen „Nestbeschmutzerin“ klingt in der beschließenden Behauptung der anonymen Rezension, die die Neue Osnabrücker Zeitung am 10.12.2006 unter dem Titel *Erotisiert, was euch kaputtmacht* publiziert: „Für die Regie deutlich mehr Bravos als Buhs bei der Premiere“ (abrufbar unter [www.noz.de](http://www.noz.de). Zuletzt abgerufen am 28.02.2019).

- Blümner, Rudolf (1925). „August Stramm. Zu seinem zehnjährigen Todestag“. In: Der Sturm 16, 121–126.
- Burger, Harald / Matt v., Peter (1974). „Dramatischer Dialog und restringiertes Sprechen“. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 2, 3, 269-298.
- Buss, Mareike (2009). „Alles Theater? Konfigurationen der Theatermetapher in aktuellen kulturwissenschaftlichen und linguistischen Diskurs“. In: Buss, Mareike (et al.) (Hrsg.). Theatralität des sprachlichen Handels. Paderborn, Fink, 37-57.
- Fischer-Lichte, Erika (2012). Performativität. Eine Einführung. Bielefeld, Transcript.
- Fischer-Lichte, Erika (1988). Semiotik des Theaters. Das System der theatralischen Zeichen, 1. Bd. Tübingen, Narr.
- Jakobson, Roman (1979). „Linguistik und Poetik“. In: Ders. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971, Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Jelinek, Elfriede (1997). „Sinn egal. Körper zwecklos“. In: Dies. Stecken, Stab und Stangel. Ratstätte. Wolken. Heim. Neue Theaterstücke. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 7-14.
- Jelinek, Elfriede (1984). „Ich schlage sozusagen mit der Axt drein“. In: TheaterZeitSchrift 7, 14-16.
- Jelinek, Elfriede (1989). „Ich will kein Theater – Ich will ein anderes Theater“. In: Theater Heute 8, 30-31.
- Jelinek, Elfriede (1984). Theaterstücke. Köln, Prometh Verlag.
- Kandinsky, Wassily (1912). „Über Bühnenkomposition“. In: Kandinsky, Wasilij / Marc, Franc (Hrsg.). Der Blaue Reiter, München, 103–113.
- Lehmann, Hans-Thies (1999). Postdramatisches Theater. Frankfurt/Main, Verlag der Autoren.
- Mazza, Donatella (2018). „Das Wort als Performanz. August Stramms Drama *Kräfte* in der Aufführung von Lothar Schreyer: ein Beispiel der expressionistischen Revolution durch Wort und Bewegung“. In: Jahrbuch der Schiller-Gesellschaft, 177-203.
- Mayer, Norbert (2012). „Jelineks ‚Nora‘ wird in der Garage X richtig flottgemacht“. In: <https://diepresse.com> (zuletzt abgerufen am 28.02.2019).
- Pesl, Martin (2012). „Fäulnis auf Raten. Was geschah, nachdem Nora ihren Mann verlassen hatte – Ali M. Abdullah gibt mit Elfriede Jelineks Feminismusklassiker eine Party an der Garage X“. In: [www.nachtkritik.de](http://www.nachtkritik.de) (zuletzt abgerufen am 28.02.2019)
- Poschmann, Gerda (1977). *Der nicht mehr dramatische Theatertext: aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse*. Tübingen, Niemeyer.
- Reinhardt, Michaela (2014). TheaterTexte – Literarische Kunstwerke. Eine Untersuchung zu poetischer Sprache in zeitgenössischen deutschen Theatertexten. Berlin, Schmidt.
- Ritter, Hans Martin (2009). Zwischenräume: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Berlin u.a., Schibri Verlag.
- Schreyer, Lothar (2001). „Expressionistisches Theater. Aus meinen Erinnerungen (1948)“. In: Theateraufsätze, Lewiston, Queenstone, The Edwin Mellen Press, S. 279-438.
- Schlegel, August Wilhelm (1800). Shakespeare's Hamlet. Übersetzt von August Wilhelm Schlegel. Berlin, Unger.





# DIE ‚MUSIKALISCHE‘ BESCHAFFENHEIT DER SPRACHE IN TEXTEN ALS KOMPONENTE DER LITERARIZITÄT/POETIZITÄT

*Alessandra D'ATENA (Rom)*

## 1. VORBEMERKUNG

In diesem Beitrag sollen die mit der gleichen Bedeutung verwendeten Begriffe der *Literarizität* und der *Poetizität* teilweise definiert werden, wobei das Augenmerk auf einem besonderen Aspekt liegt: Es soll erläutert werden, inwiefern die ‚musikalische‘ Beschaffenheit der Sprache in Texten eine Komponente der *Literarizität* bzw. der *Poetizität* ist.

Die Literarizität/Poetizität soll anhand mehrerer partieller, stiller Lektüren des Gedichts *Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang I* von Stefan George ansatzweise veranschaulicht werden. Dabei soll das Zusammenspiel von vier Prozessen untersucht werden, die im Laufe der Textrezeption stattfinden. Diese sind:

- die Bildung der ‚musikalischen‘ Beschaffenheit des Textes;
- die Bildung der Sprachzeichenkörper im Text;
- das Erleben von Emotionen und Gefühlen, durch die die Lese- (und Hör-)erfahrung zur emotiven Lebenserfahrung wird; genauer gesagt, werden die ästhetischen Emotionen betrachtet, d.h. die Reaktionen auf die Ästhetik, auf die „künstlerische Faktur“ des Textes, die sich von den auf die „repräsentierte‘ Welt bezogenen Reaktionen“ unterscheiden (Mellmann 2016);
- die Bedeutungskonstruktion auf der poetologischen Ebene und auf der Ebene der aus dem Text hervorgehenden Wirklichkeit (hier auch ‚poetische Wirklichkeit‘ genannt), die die dargestellten und evozierten Personen, Dinge, Handlungen, Situationen, Stimmungen usw. umfasst.

Das reimlose Gedicht *Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang I* (1898), in dem das ‚Musikalische‘ der Sprache – in Einklang mit Stefan Georges 1894 formulierter Dichtungs-

auffassung<sup>1</sup> – besonders ausgeprägt ist, eignet sich für diese erste Untersuchung, die eine theoretische Grundlage für zukünftige, die Literarizität/Poetizität thematisierende Analysen weiterer literarischer und nicht-literarischer Texte zu liefern beabsichtigt.

Die Wendungen ‚das Musikalische‘ und ‚die musikalische Beschaffenheit der Sprache‘ sind metaphorisch zu verstehen und beruhen auf bestimmten Ähnlichkeiten zwischen der lautlichen Gestalt der Sprache in Texten und der Musik in Musikstücken, sowie zwischen der Verarbeitung des in der Sprache und in der Musik verwendeten hörbaren Materials.<sup>2</sup> Wie Raoul Schrott und Arthur Jacobs erklären, sind Sprache und Musik „Klangformen, die innerhalb einer Gesellschaft bedeutungstragend sind und ein Maß an Intentionalität ausdrücken. Bei beiden handelt es sich um Klangereignisse, die in der Zeit strukturiert sind. Genauer gesehen, wird bei beiden das Lautmaterial in zwei Bereiche“ – in Tonhöhen und in Rhythmus<sup>3</sup> – aufgeteilt, die in unterschiedlichen Arealen des Gehirns verarbeitet werden. Für die Verarbeitung der sowohl in der Musik als auch in der Sprache auftretenden musikalischen Elemente und für die lexikalisch-syntaktischen, von aller Musikalität entblößten Aussagen von Texten sind zwei unterschiedliche neuronale Netzwerke aktiv, die miteinander in Verbindung treten können. Die Interaktion zwischen diesen zwei Netzwerken wird bei der Speicherung von Lyrik im Gedächtnis deutlich, wobei lexikalische und musikalische Informationen „als gemeinsame Einheit abgespeichert werden“<sup>4</sup> (Schrott/Jacobs 2011: 310, 328-329, 331, 333).

Zum Verständnis der Ähnlichkeit von Musik und Sprache hat insbesondere die Studie von Winfried Menninghaus, Valentin Wagner, Christine A. Knoop und Mathias Scharinger *Poetic speech melody: A crucial link between music and language* (2018) beigetragen. Sie hat nämlich gezeigt, dass die Strophen einzelner Gedichte, ganz ähnlich wie Musikstücke, eine – über die verschiedenen Einsprechungen hinweg – inhärente, sprachbasierte „poetische

- 1 In seinem Schreiben *Über Dichtung* (das dank Serena Grazzini zum Diskussionsthema der Tagung wurde, die diesen Band veranlasste) stellt George fest: „Den wert der dichtung entscheidet nicht der sinn [...] sondern die form d.h. durchaus nichts äußerliches sondern jenes tief erregende in mass und klang [...] Der wert einer dichtung ist auch nicht bestimmt durch einen einzelnen wenn auch noch so glücklichen fund in zeile strofe oder grösserem abschnitt... die zusammenstellung · das verhältnis der einzelnen teile zueinander · die notwendige folge des einen aus dem andern kennzeichnet erst die hohe dichtung“ (George 1894). Damit unterstreicht er die emotive Reaktion auf die rhythmische und klangliche „zusammenstellung“ im Gedicht.
- 2 Auf die „Analogie im Verstehen“, die Lyrik und Musik „in erster Linie“ „verbindet“ hat auch Stefan Schneider hingewiesen (Schneider 2009: 538-539).
- 3 Rhythmus wird hier verstanden als: „ein Ordnungsprinzip in der Zeit, das durch Repetition definiert wird – das Zeitmaß, in dem sich seine Elemente gruppieren“ (Schrott/Jacobs 2011: 310).
- 4 Schrott und Jacobs legen dar, dass die Worte eines Gedichtes nach drei „Verarbeitungsmechanismen“ abgespeichert werden: nach ihrer lexikalischen Bedeutung, nach ihren metrischen (rhythmischen) Eigenschaften, „nach den Tonhöhen der Prosodie“. Dieser dreifache Speichervorgang ermöglicht es, Lücken im Wortgedächtnis mithilfe der metrischen Struktur oder des Tonhöhenverlaufs zu schließen (Schrott/Jacobs 2011: 334).

Sprachmelodie“, d.h. „distinkte sich wiederholende Konturen von Tonhöhe- und Tondauerwerten“, aufweisen, auf die die vom Hörer<sup>5</sup> „subjektiv wahrgenommene Melodizität“ zurückzuführen ist.<sup>6</sup>

## 2. DIE BILDUNG DER ‚MUSIKALISCHEN‘ BESCHAFFENHEIT DES TEXTES BEIM STILLEN LESEN

Wenn wir einen Text still lesend verarbeiten, formen wir unsere auditive Vorstellung desselben. Wir bilden unsere ‚musikalische‘ Beschaffenheit des Textes.<sup>7</sup> Das geschieht, wenn wir über den sogenannten „phonologischen Weg“ die Buchstaben in lautliche Einheiten unterschiedlicher Größe umformen (vgl. Dahaene 2012: 38-42, 118-120; auch Mellmann 2015: 38 ff.): in Phoneme, in aus Lauten bestehende größere Einheiten – wie z. B. Silben, sowie rhythmische und intonatorische Phrasen – mit den jeweiligen suprasegmentalen, prosodischen Merkmalen: der Quantität der Laute (Sprechtondauer) in betonten und in unbetonten Silben, mehr oder minder starken dynamischen Akzenten (Sprechtondruck), dem Sprehton und der Klangfarbe, dem Tonstärken- und Tonhöhenverlauf der prosodischen Phrasen sowie dem Verlauf der Sprechgeschwindigkeit (dem Tempo) mit Verlangsamungen und Beschleunigungen. Die Pausen, die den Text in rhythmische Phrasen einteilen, sind bekanntlich Teil der Prosodie.

All dies reicht aber nicht aus, um die ‚musikalische‘ Beschaffenheit der Sprache in Texten zu beschreiben. Diese geht nämlich auch aus einer Vielzahl von lautlichen Wiederholungs- und Variationsstrukturen hervor, die mit Hilfe bestimmter gezielter Strategien erkannt werden können. Dazu gehören sowohl Strukturen, mit denen traditionell die Literaturwissenschaft arbeitet, als auch solche, die durch eine sprachwissenschaftliche Analyse der Dichtung beobachtet werden konnten.

Zu den ersten zählen die von der Rhetorik wahrgenommenen rhythmischen und lautlichen Pattern: Man denke an die Versfüße, die in der Lyrik das Metrum bestimmen, an die Wiederholung von Phonemketten bei Wortwiederholungen (z. B. bei der Anapher, der Epipher, der Symploke, der Geminatio und bei der Commutatio) oder in unterschiedlichen Wörtern (mit

5 Mit den Ausdrücken *Hörer*, *Rezipient* und *Leser* sind in diesem Beitrag sowohl Hörer als auch Hörerinnen, bzw. Rezipienten und Rezipientinnen oder Leser und Leserinnen gemeint.

6 Die deutschen Zitate stammen aus der am 12. November 2018 auf Deutsch veröffentlichten Kurzbeschreibung der Studie.

7 Eine kürzere Erläuterung der ‚musikalischen‘ Beschaffenheit des Textes ist erschienen in D’Atena 2018: 8.

gleichen und/oder unterschiedlichen Morphemen) bei Wortspielen, an die Alliterationen sowie an die verschiedenen Reimformen und Reimfolgen und an die Assonanzen in der Dichtung.

Zu den Wiederholungsstrukturen, die im Rahmen einer sprachwissenschaftlichen Analyse der Dichtung festgestellt wurden, zählen die von Domenico Silvestri beschriebenen rein konsonantischen oder rein vokalischen Muster im einzelnen Vers, vom Forscher (gegenüber den referenziellen „gràmmata“ oder „Zeichen der normalen Sprache“) als „paragrammatische“ Strukturen bezeichnet. Gemeint sind: die *iterazioni* (Iterationen), d.h. die Sequenzen unmittelbar aufeinanderfolgender gleicher Elemente oder Kombinationen von Elementen wie z. B. [ouou]; die *parallelismi* (Parallelismen) bzw. identische, nicht unmittelbar aufeinanderfolgende Sequenzen wie z. B. [dr...dr]; die *incastri* (Einschachtelungen) wie z.B. die Sequenz [uou], die in Elementen oder Folgen bestehen, die sich von den untereinander identischen vorausgehenden und nachfolgenden Lauten oder Lautfolgen unterscheiden; schließlich die *specularità*, d.h. die spiegelverkehrten, unmittelbar aufeinanderfolgenden oder voneinander distanzierten Sequenzen wie z. B. die Folge [ua.au] (Silvestri 1996). Indem das von Silvestri entwickelte System angewendet wurde, konnte die Variation einer Konsonantenfolge (wie z. B. [nlm.....mlnt]) als weitere paragrammatische Wiederholungsstruktur erkannt werden (D'Atena 2016: 127-128).<sup>8</sup>

All diese lautlichen Wiederholungs- und Variationsstrukturen können als ‚musikalische Pattern‘ bezeichnet werden. Diese können nur dann wahrgenommen werden, wenn der Rezipient bestimmte Äquivalenz- (und Oppositions)-Beziehungen zwischen lautlichen Elementen herstellt. Es ist anzunehmen, dass für die meisten ‚musikalischen‘ Pattern die Erkenntnisse gelten, die Schrott und Jacobs mit Bezug auf zwei Typen von Mustern in der Musik und in der Poesie – rhythmische Muster und Pattern, die die Tonhöhen und den Tonhöhenverlauf betreffen – liefern: Sie werden von unserem Gehirn nach „gestaltpsychologischen Kriterien“ geordnet. Dazu gehört die Tatsache, dass wir nach „repetitiven Mustern“ suchen, „um durch sie Klangereignisse vorherzusagen und damit besser fassen zu können. [...] Trifft die Vorhersage ein, wird unser Gehirn mit Dopamin belohnt. Wird allerdings jede Erwartung erfüllt, langweilen wir uns“ (Schrott/Jacobs 2011: 283-285, 328-329, 333-334).

Um möglichst viele ‚musikalische‘ Pattern zu erkennen oder zu konstruieren und im Rahmen der Textrezeption zu deuten, ist der Rezipient gezwungen, den Text wiederholt zu

8 In diesem Beitrag wird nicht auf die Wiederholungsstrukturen näher eingegangen, die die obenerwähnte Studie zur poetischen Sprachmelodie (Menninghaus, Wagner, Knoop, Scharinger 2018) in den Vordergrund stellte: nämlich die sich in Gedichtstrophen wiederholenden Konturen von Tonhöhenwerten („stanza-based recurrent pitch contours“).

lesen. Eine derartige Textverarbeitung eignet sich vor allem für kurze Texte oder Textauschnitte, in denen der Abstand zwischen äquivalenten lautlichen Elementen die Wahrnehmung von Pattern ermöglicht und fördert (vgl. Begemann 1991: 123-124, 140-145).

### 3. DIE SPRACHZEICHEN DES TEXTES UND IHRE BEDEUTUNGEN

‚Musikalische‘ Muster werden besonders dann interessant, wenn sie der Rezipient als Sprachzeichenkörper oder als Komponente eines Sprachzeichenkörpers betrachtet, dem er – auf der poetologischen Ebene oder auf der Ebene der Textwirklichkeit – eine oder mehrere Bedeutungen zuschreibt und somit die von Claire Kramsch und Michael Huffmaster erkannte „symbolische Lücke“ zwischen dem Signifikanten und seinen möglichen Signifikaten (*symbolic gap between signifier and signified*) kreativ überbrückt (Kramsch/Huffmaster 2008: 286). Wenn das geschieht, bildet der Rezipient seine Sprachzeichen des Textes: Er bildet die Sprachzeichen, mit denen er arbeitet, wenn er die Bedeutungen des Textes erkundet.

Als Sprachzeichen werden nicht nur Lexeme und Morpheme sowie aus Lexemen bestehenden Syntagmen und Sätze wahrgenommen. Beispielsweise kann man, wie man später zeigen wird, eine vokalische Reihe, die sich aus den Vokalen der in einem Vers verwendeten Wörtern zusammensetzt, als ein solches verstehen. Welche Sprachzeichen in einem Text zu erkennen sind, ist also nicht vorgegeben.

### 4. LITERARIZITÄT/POETIZITÄT UND BEDEUTUNGSBILDUNG

*Literarizität* oder *Poetizität* wird hier als eine Eigenschaft der Sprache in Texten aufgefasst, die in der folgenden Potenzialität der Sprache besteht: Die sprachlichen ‚Bausteine‘ – z. B. Phoneme und Phonemketten – können durch eine Vielzahl von intratextuellen Äquivalenz-Beziehungen<sup>9</sup> zu unterschiedlich komplexen Sprachzeichenkörpern verbunden werden, deren Konstituenten sich auf einer oder auf mehreren linguistischen Ebenen (der phonologisch-phonetischen, der morphologischen und der syntaktischen Ebene) befinden können.

<sup>9</sup> Intertextuelle Beziehungen, die selbstverständlich wichtig sind, werden in diesem Beitrag nicht behandelt.

Diese bereits von Roman Jakobson erkannte potenzielle, vielfältige Äquivalenzfähigkeit der Sprache in Texten kann nur dann verwirklicht und in tatsächlich erkannte Beziehungen umgesetzt werden, wenn der Rezipient seine Aufmerksamkeit auf die durch Sehen und (inneres) Hören wahrnehmbare Anordnung des sprachlichen Materials richtet (vgl. Jakobson 1960: 358; Dobstadt 2009: 23-24; Winko 2009: 378; Dobstadt/Riedner 2016: 223; empirische Studien zur Wahrnehmung von Parallelismen in der Dichtung sind: Menninghaus, Wagner, Wassiliwizky, Jakobsen, Knoop 2017; Menninghaus, Wagner, Knoop, Scharinger 2018<sup>10</sup>).

Da die ‚musikalischen‘ Pattern auf Äquivalenzen zwischen sprachlichen Einheiten beruhen, und da sie als Sprachzeichenkörper oder als Teile von Sprachzeichenkörpern rezipiert werden können, ist die ‚musikalische‘ Beschaffenheit der Sprache in Texten eine Komponente der Literarizität/Poetizität.

Aus der Anordnung der Sprachzeichenkörper, aus den sprachlichen Einheiten und Konstellationen (Gebilden aus Einheiten), aus denen diese bestehen, geht die ästhetische, kognitiv und emotiv wahrnehmbare Beschaffenheit des Textes hervor. Das ist keine eindeutige, stabile, universell-gültige Struktur, sondern eine zwar vom kulturellem Diskurs beeinflusste, aber vom Rezipienten individuell in immer unterschiedlichen Einheiten und Konstellationen formbare und wahrnehmbare Anordnung der Signifikanten des Textes.<sup>11</sup> Welche Äquivalenzbeziehungen und welche Sprachzeichenkörper vom Rezipienten verarbeitet werden, und mit welchen sprachlichen ‚Bausteinen‘ er diese zusammensetzt, hängt unter anderem von seinem Wissen um Äquivalenzstrukturen, die er im Text zu erkennen sucht, sowie von dem Ziel, das er sich beim Lesen setzt, ab (vgl. Begemann 1991: 37-39, 93-95, 119-120).

#### 4.1. Rezeptionsvorgänge des Gedichts *Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang I* von Stefan George

Im Folgenden soll zum Ersten gezeigt werden, wie das Ziel, das der Rezipient bei der Verarbeitung eines Textes durch stilles Lesen verfolgt, seine auditive Vorstellung des Textes und somit seine Wahrnehmung der ‚musikalisch‘-ästhetischen Beschaffenheit desselben beeinflusst. So seien drei beispielhafte Rezeptionsvorgänge des Gedichts *Ein Knabe der mir von*

10 In dieser Studie haben die Wissenschaftler die sich in Gedichtstropfen wiederholenden „pitch and duration contours“ als „additional, hitherto unnoticed dimension of parallelistic patterning“ aufgefasst.

11 Die Forschung hat bereits beobachtet, dass es „keine allgemeingültigen, textunabhängigen festlegbaren Kriterien“ gibt, „die regeln, welche Äquivalenzen in einer Analyse als relevant herauszustellen sind und welche nicht einbezogen zu werden brauchen“ (Winko 2009: 381).

*Herbst und Abend sang I* von Stefan George vorgestellt, die jeweils von den folgenden drei Zielsetzungen gesteuert werden:

1. die Strophenform des Textes erkennen;
2. den dadurch ersichtlichen Rhythmus bestimmen;
3. im ersten Vers die Interaktion zwischen den paragrammatischen vokalischen Wiederholungsstrukturen und dem Rhythmus bei einer metrisch genauen Skansion beobachten.

Zum Zweiten soll das Zusammenspiel zwischen der durch die Zielsetzungen 1 und 3 wahrgenommenen ‚musikalischen‘ Textgestalt und der Bedeutungskonstruktion durch die Bildung der Sprachzeichen des Textes beispielhaft veranschaulicht werden.

Zum Dritten soll bei der letzten Lektüre des Gedichts die Rolle, die ästhetische Emotionen und Gefühle bei der Bedeutungsbildung spielen, festgestellt werden.

So lautet die erste Frage, der sogleich nachgegangen werden soll: Welche auditive Vorstellung wird der Leser bilden, der die Strophenform des folgenden Gedichts erkennen möchte?

*Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang I*

Sie die in träumen lebten sehen wach  
Den abglanz jener pracht die sie verliessen  
Um gram und erde · und sie weinen stille  
Die stunden füllend mit erinnerung

Ans blaue ufer wo mit sanftem tritt  
Goldflügel-kinder wandeln und die müden  
Vom kerker eben freien seelen grüssen  
Die noch verwirrt die blöden blicke drehn

In dem erstaunend hellen wunderland ..  
So helft euch aus der wahrheit – mitgefangene!  
Es bleibt für euch noch eines lächelns schatten  
Wenn euer beider leben auch gebannt

Jezt wieder schmachten muss in grabesluft.  
Ein flüchtiger blick in euren gittern zündend  
Belebt die hoffnung eurer engen wüste ..



Und bleich und plötzlich küsst ein strahl dein haar.<sup>12</sup> (George 2011: 64)

Der Leser wird den Text in vier Strophen aus sich in jedem Vers wiederholenden Versfüßen einteilen:

1 Sie die in träu- men leb- ten se- hen wach	1 x x x x x x x x x x
2 Den ab- glanz je- ner pracht die sie ver- lie- ssen	2 x x x x x x x x x x
3 Um gram und er- de · und sie wei- nen stil- le	3 x x x x x x x x x x
4 Die stun- den fül- lend mit er- in- ne- rung	4 x x x x x x x x x x
5 Ans blau- e u- fer wo mit sanf- tem tritt	5 x x x x x x x x x x
6 Gold- flü- gel-kin- der wan- deln und die mü- den	6 x x x x x x x x x x
7 Vom ker- ker e- ben frei- en see- len grü- ssen	7 x x x x x x x x x x
8 Die noch ver- wirrt die blö- den blic- ke drehn	8 x x x x x x x x x x
9 In dem er- stau- nend hel- len wun- der- land ..	9 x x x x x x x x x x
10 So helft euch aus der wahr- heit – mit- ge- fan- ge- ne!	10 x x x x x x x x x x
11 Es bleibt für euch noch ei- nes lä- chelns schat- ten	11 x x x x x x x x x x
12 Wenn eu- er bei- der le- ben auch ge- bannt	12 x x x x x x x x x x
13 Jezt wie- der schmach- ten muss in gra- bes- luft.	13 x x x x x x x x x x
14 Ein flüch- ti- ger blick in eu- ren git- tern zün- dend	14 x x x x x x x x x x
15 Be- lebt die hoff- nung eu- rer en- gen wüs- te ..	15 x x x x x x x x x x
16 Und bleich und plötz- lich küsst ein strahl dein haar.	16 x x x x x x x x x x

Er wird erkennen, dass es sich um einen Vierzeiler aus jambischen Fünfhebern handelt, in dem ein unbetont endendes, mittleres Verspaar von zwei betont endenden Zeilen umschlossen ist. Im Rahmen dieser lautlichen Vorstellung werden – wie üblich in einer Analyse der Strophenform – Äquivalenzen zwischen unbetonten und betonten Silben sowie zwischen gleichen Versfüßen hergestellt. Die Silbe wird als kleinste lautliche Einheit wahrgenommen, während der Versfuß das kleinste Gebilde ist, das aus einer unbetonten und aus einer betonten Silbe besteht.

Man kann beobachten, dass diese zwanghafte, metrische Skansion zum Teil in Kontrast mit der standardsprachlichen Aussprache steht: Das Derivat *erinnerung* (x x x x) wird nicht wie gewöhnlich (x x x x) betont; das Ad-hoc-Kompositum *Goldflügelkinder* fällt wegen seiner besonderen Betonung (x x x x anstatt x x x x) auf; und es werden ein Relativpronomen und ein bestimmter Artikel akzentuiert – jeweils *die* in Vers 1 und *dem* in Vers 9 –, die man üblicherweise nicht betonen würde. Ferner weicht die Form des Gedichts von der traditionellen Strophenform ab: Anstelle der umarmenden Endreime treten in Georges Text Assonanzen in den mittleren Versen auf.

<sup>12</sup> Das Gedicht ist das erste einer kleinen Trilogie, die 1899 im dritten Zyklus des Buches *Der Teppich des Lebens und die Lieder von Traum und Tod: mit einem Vorspiel* veröffentlicht wurde. Zur Genese der Trilogie, die zuerst auf Englisch entstanden ist, siehe D'Atena 2018/2019.

Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang I	Strophenform des George-Gedichts mit Assonanzen	Traditionelle Strophenform mit Endreimen
1 Sie die in träumen lebten sehen wach	1 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ a
2 Den abglanz jener pracht die sie <i>verliessen</i>	2 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x A	x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x b x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x b
3 Um gram und erde · und sie weinen <i>stille</i>	3 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x A	x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ a (Frank 1993: 315-317)
4 Die stunden füllend mit erinnerung	4 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	
5 Ans blaue ufer wo mit sanftem tritt	5 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	
6 Goldflügel-kinder wandeln und die <i>müden</i>	6 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x B	
7 Vom kerker eben freien seelen <i>grüissen</i>	7 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x B	
8 Die noch verwirrt die blöden blicke drehn	8 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	
9 In dem erstaunend hellen wunderland ..	9 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	
10 So helft euch aus der wahrheit – <i>mitgefangene!</i>	10 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x x C	
11 Es bleibt für euch noch eines lächelns <i>schatten</i>	11 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x C	
12 Wenn euer beider leben auch gebannt	12 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	
13 Jezt wieder schmachten muss in grabesluft.	13 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	
14 Ein flüchtiger blick in euren gittern <i>zündend</i>	14 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x B	
15 Belebt die hoffnung eurer engen <i>wüste ..</i>	15 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́ x B	
16 Und bleich und plötzlich küsst ein strahl dein haar.	16 x x́ x x́ x x́ x x́ x x́	

Schließlich wird in den Versen 10 und 14 der fünfhebige Jambus von Versfüßen unterbrochen, die aus der Reihe fallen, denn die letzten drei Silben des Substantivs *mitgefangene* und das dreisilbige Adjektiv *flüchtiger* bilden jeweils einen Daktylus.

Die so wahrgenommene lautliche Struktur – die vier Vierzeiler mit fast durchgehendem jambischen Fünfheber und den Abweichungen von der traditionellen Strophenform und von der Standardsprache –, dieses lautliche Gebilde kann als komplexer Sprachzeichenkörper eines Gesamtzeichens aufgefasst werden, dessen Bedeutungen sich auf einer der Bedeutungsebenen, der poetologischen Ebene, verorten lassen, und das für folgende Gedichtauffassung steht: Das Gedicht ist ein künstliches Gebilde, das aus der vom Dichter erarbeiteten künstlichen Sprache besteht, die ihren eigenen Regeln folgt und sich von der Standardsprache unterscheidet. Diese Sprache steht zwar in einer lyrischen Tradition, weicht aber zugleich von

dieser ab, da sie der vom Dichter konstruierten künstlichen Ordnung angehört. Diese Dichtungsauffassung könnte mit Kenntnissen über die poetologischen Aussagen von Stefan George und seinem Kreis, um den literaturwissenschaftlichen Diskurs über Georges Dichtung und über dieses und weitere Gedichte und Werke des Autors weiter definiert werden. Damit würde die individuelle Wahrnehmung der ‚musikalisch‘-ästhetischen Beschaffenheit des Textes auch geschichtlich und kulturell geprägt werden und zu einer historisch mitgeprägten, individuellen Bedeutungskonstruktion führen. Soweit zur Wahrnehmung und Bedeutungsbildung in Folge der Zielsetzung ‚Strophenform erkennen‘.

Es wird nun die Zielsetzung bei der Lektüre des George-Textes geändert, um zu zeigen, welche auditive Vorstellung sich ergibt, wenn der Rezipient – in den ersten beiden Strophen – den Rhythmus, der aus der eben erkannten Strophenform hervorgeht, zu bestimmen versucht. Zwangsläufig wird seine Idee des Textes von einem punktierten Rhythmus charakterisiert sein: In den gleichlangen Takten folgt auf eine kürzere unbetonte eine längere betonte Silbe.

Text	Strophenform
1 Sie die in träu- men leb- ten se- hen wach	1 x x x x x x x x x x
2 Den ab- glanz je- ner pracht die sie ver- lie-ssen	2 x x x x x x x x x x
3 Um gram und er- de · und sie wei- nen stil- le	3 x x x x x x x x x x
4 Die stun- den fül- lend mit er- in- ne- rung	4 x x x x x x x x x x
5 Ans blau- e u- fer wo mit sanf- tem tritt	5 x x x x x x x x x x
6 Gold- flü- gel-kin- der wan- deln und die mü- den	6 x x x x x x x x x x
7 Vom ker- ker e- ben frei- en see- len grü- ssen	7 x x x x x x x x x x
8 Die noch ver- wirrt die blö- den blic- ke drehn	8 x x x x x x x x x x

Rhythmus jeder Strophe
<p>&gt; &gt; &gt; &gt; &gt;</p>
<p>&gt; &gt; &gt; &gt; &gt;</p>
<p>&gt; &gt; &gt; &gt; &gt;</p>
<p>&gt; &gt; &gt; &gt; &gt;</p>

Bei der Konstruktion dieser auditiven Vorstellung werden – durch ein taktgliederndes Verfahren – Äquivalenzen zwischen kurzen unbetonten und langen betonten Silben und zwi-

schen Takten hergestellt. Der Takt bildet das kleinste ‚musikalische‘ Gebilde aus Silben, die wiederum die kleinsten lautlichen Einheiten darstellen. Plötzlich spielen auch Pausen eine Rolle und es werden verschieden starke Akzente unterschieden.

Diese Vorstellung kann vom Rezipienten weiter differenziert werden, indem er gleich im ersten Vers das Zusammenspiel zwischen den von Silvestri erkannten vokalischen paragrammatischen Wiederholungsstrukturen und dem soeben bestimmten Rhythmus, der sich bei einer metrisch genauen Skansion ergeben hat, in Augenschein nimmt. Um diese Beobachtung anzustellen, ist es sinnvoll, die Sequenz der Vokale im Vers zu transkribieren, indem man nicht die einzelnen Vokale, sondern die vokalischen Bereiche, denen die Vokale angehören, wiedergibt.<sup>13</sup>

Im ersten Vers bilden Iterationen von i- und e-Lauten – in „*Sie die*“ und „[träu]men lebten *sehen*“ – zusammen mit der Akzentuierung des jambischen Versfußes Phonemketten mit einer wiederkehrenden, gleichmäßigen rhythmischen Lautlichkeit: Es kehren Paare aus gleichen Vokalen wieder, wobei der erste Vokal unbetont und der zweite betont ist.

>	>	>	>	>	>											
♪	♪		♪	♪		♪	♪		♪	♪		♪	♪		-	
<i>Sie die</i>	<i>in</i>	<i>träu-</i>	<i>men leb-</i>	<i>ten se-</i>	<i>hen</i>	<i>wAch</i>										
<i>i i i</i>	<i>o i</i>	<i>e e e e e e</i>	<i>e a</i>													

Die erste i-Folge wird durch die Sequenz [i 'oi] – in „*in träu[men]*“ – variiert. Welche Emotionen und welche Gefühle löst die kurze Lautfolge [i 'i i 'oi] aus?

Wie Antonio Damasio erklärt, werden geistige, „provozierte Gefühle“, die mentale Erlebnisse sind, durch „emotive Reaktionen“, Emotionen, ausgelöst. Emotionen sind körperliche Reaktionen auf einen Reiz. Der Reiz kann direkt durch die Sinne in der Welt wahrgenommen werden (z.B. beim Hören eines aktuellen Klanges), oder in einem vom Individuum konstruierten „Bild“ (z.B. in einem Klang innerhalb der auditiven Vorstellung eines Gedichts) vorhanden sein (Damasio 2017: 117, 120-123, 127-131). Die körperlichen, emotiven Reaktionen sind unbewusst. Erst im „bewusst gemachten Gefühlszustand“ weiß der Organismus, „dass er sowohl Emotion als auch Gefühl hat“ (Damasio 2000: 51).

Vor diesem Hintergrund wird die Autorin dieses Beitrags versuchen, den eigenen Rezeptionsprozess zu rekonstruieren.

13 Hier transkribierte man die Vokale [e] und [ə] mit dem Symbol [e]. Das Symbol [i] steht für die Vokale [i] und [ɪ]. Den Diphtong <oi> transkribierte man mit der Sequenz [oi]. Die Quantität der Vokale wurde nicht angegeben.

Die lautliche Variation [i 'i i 'oi] löst die Emotion der Überraschung oder des Staunens<sup>14</sup> aus, und es stellen sich zwei Gefühle ein: ein kleines Überraschungsgefühl und ein leichtes Genussgefühl an der Variation. Das bewusste Überraschungsgefühl hat dazu beigetragen, dass der Rezipientin bewusst wurde, die „träume“ seien im Text hervorgehoben.<sup>15</sup>

Ferner bildet die Sequenz [i 'oi] in *in träumen* den Übergang zur nächsten lautlichen Iteration [e 'e e 'e], die die erste fortsetzt. Die zwei Paare aus gleichen Vokalen in „[träu]men lebten sehen“ setzen die Iteration [i 'i i] fort, so dass der Diphthong [oi] in einem monotonen Redefluss (aus Vorderzungenvokalen) eingebettet ist, an dessen rhythmischer Kadenz er teilnimmt. Schließlich wird die gesamte Sequenz [i 'i i 'oi e 'e e 'e e] abrupt mit dem betonten, zentralen Vokal [a] im Adverb *wach* unterbrochen, der qualitativ aus der Reihe fällt:

>	>	>	>	>	
♪	♪	♪	♪	♪	-
Sie	die	in	träu-	men	leb- ten se- hen w <b>a</b> ch
<i>i i i o i e e e e e a</i>					

Das Vokalpaar [e 'a] in „[seh]en wach“ bildet eine Variation und eine Unterbrechung der vorherigen jambischen e-Reihe. Die Zäsur ist umso stärker, da auf die Silbe *wach* der stärkste Hauptakzent des Verses am Ende der Zeile fällt, bevor eine Pause den Redefluss unterbricht.

Welche Emotionen und Gefühle werden dadurch ausgelöst? Die Emotion der Überraschung, die ein nun stärkeres Überraschungsgefühl weckt. Es stellt sich auch ein Gefühl des Schreckens ein, sobald einem bewusst wird, aus einer Monotonie wachgerüttelt worden zu sein.

Es stellt sich nun die Frage, wie die so wahrgenommene ‚musikalische‘ Sequenz des ersten Verses gedeutet und zur Konstruktion der poetischen Wirklichkeit eingesetzt werden könnte.

Man könnte interpretieren: „Das Leben in Träumen“ ist durch ein abruptes, traumatisches Erwachen unterbrochen worden. Wären die Gefühle der Überraschung und des Schreckens bei der Erfahrung des „Wachgerüttelt-Werdens“ nicht empfunden worden, so wäre das Erwa-

<sup>14</sup> Es treten die Reize der Neuheit und der Kategorienverletzung (Verletzung der Iteration) ein, die Katja Mellmann mit der Emotion des Staunens verbindet (Mellmann 2016: 163).

<sup>15</sup> Hätte sie im Vers sinngemäß „Sie“ anstatt „die“ betont, wäre sie zur gleichen Schlussfolgerung gelangt, wobei die metrisch unregelmäßige Folge [i 'i i 'oi] ein kleineres Überraschungsgefühl und kein Genussgefühl ausgelöst hätte.

chen nicht als ‚traumatisch‘ konnotiert worden. Die so konstruierte textuelle Wirklichkeit kann nach der Lektüre der folgenden Verse bestätigt und weiter ausgeführt werden.

Wenn der Leser diese Interpretation anstellt, sieht er den ersten Vers als komplexes sprachliches Zeichen an, dessen Sprachzeichenkörper aus einer Konstellation von lautlichen, morphologisch-lexikalischen und syntaktischen Strukturen besteht, der er eine Bedeutung zuschreibt. Innerhalb dieses komplexen Zeichens bildet die lautlich-rhythmische Reihe

>	>	>	>	>
♪ ♩   ♩ ♩   ♩ ♩   ♩ ♩   ♩ ♩   ♩ ♩   -				
<i>i i i oi e e e e e a</i>				

den Signifikanten eines einfacheren Zeichens, dessen Bedeutung so formuliert werden könnte: plötzlicher Abbruch eines sich (rhythmisch-lautlichen) gleichmäßigen Fortsetzens.<sup>16</sup> Diese Bedeutung kann, wie man zu zeigen versucht hat, zur Bildung der poetischen Wirklichkeit beitragen, und zwar zur Gestaltung der Situation der Protagonisten und zu der im Text vorherrschenden Leidensstimmung.

Das ist aber nicht alles.

##### 5. LITERIZITÄT/POETIZITÄT UND ‚MUSIKALISCHE‘ WIRKLICHKEIT

Diese lautlich-rhythmische Reihe ist Teil der ‚musikalischen‘ Wirklichkeit des Textes: einer Wirklichkeit, in der sich, wie in der Musik, vieles ereignet. Beispielsweise finden dort, wie im eben untersuchten Gedichtvers, lautlich-rhythmische Bewegungen und ihre Abbrüche statt, oder es wechseln sich sprachliche ‚musikalische‘ Muster mit ihren Variationen ab, die wie die Motive eines Musikstückes die ‚musikalische‘ Struktur des Textes bilden.<sup>17</sup>

Auf der Ebene der ‚musikalischen‘ Wirklichkeit verlieren ‚musikalische‘ Pattern den Zeichencharakter, den sie in der poetischen (textuellen) Wirklichkeit innehaben, und werden zunächst zu sinnlich, kognitiv und emotiv wahrnehmbaren Ereignissen, auch wenn sie beim stillen Lesen nur in unserer Vorstellung vorhanden sind. Nur in einer folgenden Verarbei-

<sup>16</sup> Die gleiche Bedeutung hat auch die Sequenz [‘i i i ‘oi e ‘e e ‘e ‘a], in der „Sie“ anstatt „die“ akzentuiert wird, und in der die metrische Gleichmäßigkeit erst ab der dritten Silbe zu erkennen ist.

<sup>17</sup> Eine Untersuchung von derartigen, sich abwechselnden vokalischen Pattern im Gedicht *El imagen/Una imagen* von Stefan George liefert D’Atena 2018.

tungsphase können derartige Ereignisse mit anderen, ähnlichen wahrgenommenen Ereignissen assoziiert werden.

Beispielsweise kann die vokalische, rhythmische Sequenz im ersten Vers zunächst als Bewegung in Raum und Zeit erfahren werden, und danach – auch in völliger Unabhängigkeit von der textuellen Wirklichkeit – mit dem abrupten Abbrechen einer wiegenden Zugfahrt in Verbindung gebracht werden.<sup>18</sup>

Die sprachlichen Bausteine, mit denen die Ereignisse der ‚musikalischen‘ Wirklichkeit gestaltet werden können, sind, wie gesagt, die Grapheme des schriftlichen Textes: eine finite Menge von Zeichen, mit einer definierten typographischen Anordnung, die jedoch bei jeder Lektüre zur Gestaltung und Wahrnehmung unterschiedlicher Ereignisse verwendet werden können. Dabei spielt nicht nur die Prosodie eine Rolle, durch die Laute und Lautfolgen durch die Akzentuierung, sowie durch Lautquantität, Tonhöhen, Sprechgeschwindigkeit und durch sich einstellende Pausen unterschiedlich betont werden können. Je nachdem, ob der Leser seine Aufmerksamkeit auf die eine oder auf die andere vokalische und/oder konsonantische Wiederholungsstruktur richtet, und je nachdem, ob er die entsprechenden Lautsequenzen mit unmittelbar aufeinanderfolgenden oder mit voneinander entfernten Graphemen konstruiert, bildet er – in seiner Vorstellung – die Lautereignisse, aus denen seine ‚musikalische‘ Wirklichkeit des Textes lebt. Damit gibt sich die Literarizität bzw. die Poetizität als Eigenschaft der Sprache in Texten zu erkennen, die in der vielfältigen Kombinationsfähigkeit der textuellen Grapheme besteht und zur Gestaltung von ‚musikalischen‘ Ereignissen beiträgt.

### 5.1. Eine weitere, partielle Lektüre des Gedichts *Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang I*

Anhand einer weiteren Lektüre des hier behandelten George-Gedichts soll gezeigt werden, wie durch die Betonung voneinander entfernter Lautfolgen die ‚musikalische‘ und die poetische Wirklichkeit des Textes gestaltet werden können. Als neues Leseziel gelte: im ersten komplexen Satz in der ersten Strophe den Rhythmus unter Berücksichtigung der Strophenform, der syntaktischen Strukturen und den Wortbedeutungen des Textes bestimmen, um die poetische und die musikalische Wirklichkeit des Textes zu konstruieren. Man schlägt

18 Dass wir den statischen Klang als Bewegung im Raum erfahren, hängt – wie Schrott und Jacobs erläutern – mit unserem „sensomotorischen Wahrnehmungskategorien“ innerhalb eines „dreidimensionalen Koordinatensystems“ zusammen, mit denen wir „alles auf unseren Körper und sein Umfeld zurückbinden“. Dabei bilden wir mentale, vektorielle Strukturen, die die Bewegung in Raum und Zeit wiedergeben, und die dank unseres episodischen Gedächtnisses mit unterschiedlichsten Assoziationen verbunden werden und somit Sinn gewinnen können (Schrott/Jacobs 2011: 281-282).





die vollkommen durchschaubare Welt des Rationalismus interpretiert werden kann, wachen (D'Atena 2018/2019: 138-139). Auf der Ebene der poetischen Wirklichkeit bildet also die Konstellation /vax/ – /praxt/ – /gra:m/ ein Sprachzeichen mit einem Signifikanten und einem Signifikat.

## 6. FAZIT UND AUSBLICK

In diesem Beitrag wurden die Zusammenhänge zwischen drei Dimensionen des Phänomens der Literarizität bzw. der Poetizität hervorgehoben.<sup>22</sup>

Auf der Basis der vorgestellten Rezeptionsvorgänge konnte erstens Literarizität/Poetizität als Eigenschaft der Sprache in Texten definiert werden, die in einer Potentialität der Sprache besteht, d.h. der auf Äquivalenzen gründenden Kombinationsfähigkeit der Phoneme und Grapheme, die zur Gestaltung sowohl unterschiedlich komplexer Sprachzeichenkörper auf der poetologischen Ebene und auf der Ebene der textuellen (poetischen) Wirklichkeit, als auch ‚musikalischer‘ Ereignisse auf der Ebene der ‚musikalischen‘ Wirklichkeit ausgenutzt werden kann.

Zweitens stellte man fest, dass diese Potentialität der Sprache sich nur dank eines bestimmten Erwartungsmusters verwirklichen kann: Der Rezipient muss seine Aufmerksamkeit auf die Äquivalenzen zwischen den durch Sehen und (innerem) Hören wahrnehmbaren sprachlichen Elementen richten.

Drittens zeigte man, wie in realen, individuellen, durch bestimmte Zielsetzungen gesteuerten Rezeptionsakten Literarizität/Poetizität erfahren wird. Dabei konnte beobachtet werden, dass jeder Rezeptionsakt bis zu vier Prozesse umfasst, die sich wechselseitig beeinflussen: die Bildung der Sprachzeichenkörper im Text, die auch aus seinen ‚musikalischen‘ Pattern bestehen, und seine ästhetische Beschaffenheit mitgestalten; das Erleben von ästhetischen Emotionen und Gefühlen; die Bedeutungskonstruktion auf der poetologischen Ebene und auf der Ebene der textuellen (poetischen) Wirklichkeit; schließlich die Konstruktion der ‚musikalischen‘ Wirklichkeit des Textes.

Die vorgeführten Überlegungen und Beobachtungen lassen folgende Desiderate deutlich werden.

<sup>22</sup> Über diese drei Dimensionen bestand in der Abschlussdiskussion der Tagung, die den Anlass für diesen Band bildet, „breiter und allgemeiner Konsens“ (Dobstadt/Foschi Albert 2018: 495).

1. Da Literarizität/Poetizität u.a. eine Eigenschaft der Sprache in nicht nur literarischen Texten ist, wäre, wie vorweggenommen, eine Untersuchung der drei Dimensionen des Phänomens bei der Rezeption nicht literarischer Texte unter Berücksichtigung ihrer ‚musikalischen‘ Beschaffenheit wünschenswert. Die Analyse eines breiteren Korpus, das sowohl literarische Prosatexte und weitere Gedichte, als auch nicht literarische Texte umfasst, könnte helfen zu verstehen, ob literarische und nicht literarische Texte unterschiedliche Grade von Literarizität/Poetizität aufweisen. Dieser Frage nachgehend sollte man feststellen, ob – bei gleichem (durch bestimmte Anleitungen gesteuertem) Erwartungsmuster – in den ersten das sprachliche Material in höherem Maße äquivalenz- und kombinationsfähig als in den zweiten ist. Ferner sollte man versuchen zu klären, ob in den literarischen Texten die Poetik des Autors den Literarizitätsgrad beeinflusst.
2. Diese Untersuchung hat gezeigt, dass die Bildung und die differenzierte Wahrnehmung und Deutung der ‚musikalischen‘ Beschaffenheit der Sprache in Texten für die Textrezeption nützliche und wichtige Kompetenzen sind, die man als ‚musikalische Sprachkompetenz‘ auffassen kann. Diese Kompetenz zu fördern, ist eine wichtige Aufgabe der Literatur- und Sprachdidaktik.

#### LITERATUR

- Begemann, Petra (1991). Poetizität und Bedeutungskonstitution: ein Modell poetischer Textverarbeitung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Lautäquivalenzen. *Papiere zur Textlinguistik* 66. Hamburg, Buske.
- Damasio, Antonio (2000). Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Aus dem Englischen von H. Kober. München, Ullstein-TB-Verlag.
- Damasio, Antonio (2017). Im Anfang war das Gefühl. Der biologische Ursprung menschlicher Kultur. Aus dem Englischen von S. Vogel. München, Siedler Verlag.
- Dahaene, Stanislas (2012). Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. Aus dem Französischen von H. Reuter. München, btb.
- D’Atena, Alessandra (2016). „Galbo fulgor‘ / ‚gelber glanz‘: l’autotraduzione poetica in Stefan George“. In: *Studi Germanici* 10, 111-136.
- D’Atena, Alessandra (2018/2019). „A Youth Sang to Me on Evening and Autumn‘/‚Ein Knabe der mir von Herbst und Abend sang‘. Stefan Georges an Cyril Meir Scott gewidmeter englisch-deutscher Gedichtzyklus“. In: *George-Jahrbuch* 12, 125-148.
- D’Atena, Alessandra (2018). „Le autotraduzioni di Stefan George dalla ‚lingua romana‘ al tedesco: studio della poesia ‚Una imagen‘/‚El imagen‘/‚Das Bild‘“. In: D’Atena, Alessandra / Sebellin, Rossana (Hrsg.). *Tradurre se stessi/Translating Oneself, Testo e Senso* 19, [http://testoesenso.it/article/view/499/pdf\\_281](http://testoesenso.it/article/view/499/pdf_281).

- Dobstadt, Michael (2009). „Literarizität' als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache". In: *Deutsch als Fremdsprache* 46, 1, 21-30.
- Dobstadt, Michael / Foschi Albert, Marina (2018). „Interculturalità, poeticità/letterarietà: dibattito interdisciplinare tra linguistica, letteratura, didattica L2 / Interkulturalität, Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik. Villa Vigoni, 6.-9. November 2017". In: *Osservatorio critico della germanistica, Studi Germanici* 13, 490-495.
- Dobstadt, Micheal / Riedner, Renate (2016). „Eine ‚Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Brügge mann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hrsg.). *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Frank, Horst Joachim (1993). *Handbuch der deutschen Strophenformen*. Tübingen / Basel, Francke.
- George, Stefan (1894). „über dichtung", *Blätter für die Kunst*. II Folge, IV, 122.
- George, Stefan (2011). „Der Teppich des Lebens und die Lieder von Traum und Tod: mit einem Vorspiel". In: George, Stefan. *Sämtliche Werke in 18 Bänden*, hrsg. von der Stefan George Stiftung, bearbeitet von U. Oelmann, Bd. 5, Stuttgart, Klett-Cotta.
- Jakobson, Roman (1960). „Closing Statements: Linguistik and Poetics". In: Sebeok, Thomas A. (Hrsg.). *Style in Language*. New York, Wiley, 350-377.
- Kram sch, Claire / Huffmaster, Michael (2008). „The Political Promise of Translation". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 37. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten, 283-297.
- Kraxenberger, Maria / Menninghaus, Winfried (2016). „Emotional effects of poetic phonology, word positioning and dominant stress peaks in poetry reading". In: *Scientific Study of Literature* 6, 2, 298-313.
- Mellmann, Katja (2015). „Das innere Ohr. Zum Phänomen der Subvokalisierung in stiller Lektüre". In: Herrmann, Britta (Hrsg.). *Dichtung für die Ohren. Literatur als tonale Kunst*. Berlin, Vorwerk 8, 35-48.
- Mellmann, Katja (2016). „Empirische Emotionsforschung". In: Koppenfels, Martin von / Zumbusch, Cornelia (Hrsg.). *Handbuch Literatur & Emotionen*. Berlin / Boston, de Gruyter, 158-175.
- Menninghaus, Winfried / Wagner, Valentin / Wassiliwizky, Eugen / Jakobsen, Thomas / Knoop, Christine Angela (2017). „The emotional and aesthetic powers of parallelistic diction". In: *Poetics* 63, 47-59.
- Menninghaus, Winfried / Wagner, Valentin / Knoop, Christine Angela / Scharinger, Mathias (2018). „Poetic speech melody: A crucial link between music and language". In: *PLoS ONE* 13, 11, abrufbar unter <e0205980. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205980>>.
- Schneider, Stefan (2009). *An den Grenzen der Sprache. Eine Studie zur ‚Musikalität' am Beispiel der Lyrik des russischen Dichters Afanasij Fet*. Berlin, Frank & Timme.
- Schrott, Raoul / Jacobs, Arthur (2011). *Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren*. München, Carl Hanser Verlag.

- Silvestri, Domenico (1996). «Analisi linguistica della poesia». In: Silvestri, Domenico / Montella, Clara (Hrsg.). *Analisi linguistica della poesia e fenomenologia della traduzione poetica*. 1. La ricorsività vocalica. Napoli, Arte Tipografica, 7-28.
- Winko, Simone (2009). „Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion“. In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hrsg.). *Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*. Berlin / New York, de Gruyter, 374-396.



# POETIZITÄT UND TEXTVERSTEHEN. EINE RELEKTÜRE VON PETER SZONDIS *TRAKTAT ÜBER PHILOLOGISCHE ERKENNTNIS*

*Linda MAEDING (Madrid)*

## 1. PETER SZONDI UND DER RUF NACH EINER ENGAGIERTEN LITERATURWISSENSCHAFT

Der Bedarf an Intellektuellen, die trotz der immer feineren Ausdifferenzierung fachspezifischer Diskurse wissenschaftliche Grundsatzdebatten anstoßen und zugleich im öffentlichen Raum agieren, ist ungebrochen groß. Der gebürtige ungarische Literaturwissenschaftler Peter Szondi (1929–1971) war eine solche Figur, die die Auseinandersetzung im Politisch-Institutionellen nicht scheute, zugleich aber einen unschätzbaren Beitrag zu der so offenen wie schwierigen Frage leistete, woraus philologisches Wissen eigentlich besteht. Der noch heute als herausragender intellektueller Akteur der jüngeren Bundesrepublik geltende Autor hat mit seinem *Traktat über philologische Erkenntnis*, 1970 als Einleitung zu seinen *Hölderlin-Studien* veröffentlicht, einen Grundlagentext<sup>1</sup> geschaffen, dem sich der vorliegende Beitrag widmet. Insbesondere möchte ich den Text mit Überlegungen zu Poetizität bzw. Literarizität<sup>2</sup> verknüpfen. Dieser Bezug mag nicht evident sein, da Szondi selbst die Begriffe nicht gebraucht. Dass mit der Frage nach der Wesensart philologischer Erkenntnis aber auch der dieser Publikation zugrunde liegende Poetizitätskomplex berührt wird – und mehr als das: *mitgemeint* ist –, kann dennoch nicht überraschen. Schließlich geht es bei der Kartierung von

<sup>1</sup> Sparr zufolge barg der Text mit Blick auf die Lage der Universitäten und Philologien im Deutschland der 1960er und 1970er Jahre immensen „Sprengstoff“, wobei eine heutige Lektüre den Abstand eines halben Jahrhunderts mitbedenken müsse, da viele von Szondis damals radikalen Postulaten zu „Allgemeingut“ geworden seien. (Siehe Sparr 2014: 427). Mein Beitrag möchte zeigen, dass Szondis Thesen noch heute nicht nur aktuell, sondern auch akut sind – dies zum einen mit Blick auf die Diskussion zur Rephilologisierung der Germanistik, zum anderen mit Blick auf die Notwendigkeit der ständigen Revision und Historisierung von Interpretationspraktiken.

<sup>2</sup> Wie auch während des Symposiums zu Tage trat, aus dem dieser Beitrag hervorging, steht eine genaue Definition und Abgrenzung beider Begriffe noch aus. Ich bevorzuge im Folgenden den Begriff Poetizität – vor allem aufgrund seiner sprachlichen Nähe zur Poetik, zur Frage also auch nach den normativen Grundlagen von Literatur und Dichtung. Diese Wahl ist aber die eines Arbeitswerkzeuges und nicht Ergebnis hinreichender theoretischer Argumentation; Literarizität wird in meiner Verwendung von Poetizität mit eingeschlossen. Vgl. auch Foschi Albert 2008: 290: „Poetizität ist theoretisch das Prinzip, auf dessen Grund poetische Texte von nichtpoetischen unterschieden werden.“ Foschi Albert schlägt die Poetizitätsfrage allerdings der kognitiven Linguistik zu, während hier in Anknüpfung an Szondi eine hermeneutische Annäherung unternommen wird.

Poetizität, ihrer Bestimmung und ihrer möglichen Funktionen, immer auch um Grundsatzfragen der Literaturwissenschaft: Poetizität ist ein Basismerkmal ästhetisch konstruierter Texte<sup>3</sup> und daher unmittelbar verbunden mit der Frage, was philologische Erkenntnis ausmacht. Ziel meines Beitrags ist es, am Faden von Szondis Erörterungen entlang zu untersuchen, welche Verbindungen wir zwischen dem Textverständnis als einer Problematik, die im Zentrum seines philologischen Interesses steht, und Poetizität ziehen können. Da ich davon ausgehe, dass die Hermeneutik einen Beitrag zu diesem Begriff leisten kann, ist meine Frage, was die hermeneutische Suche nach einem angemessenen Textverständnis genauer zur Erfassung von Poetizität beitragen kann. Bevor ich mich dieser Frage nähere, werde ich zunächst die institutionell-akademische Position Szondis umreißen, da die zu behandelnden Themen nicht nur fachwissenschaftliche sind, sondern auch gesellschaftlich gerahmt werden. Im Anschluss an diese Verortung werde ich mit Szondi nach den Prämissen fragen, die gegeben sein müssen, um einen Text zu verstehen (d.h. angemessen zu erfassen) und um ihn konkreter als „poetischen“ Text zu verstehen. Überlegungen zum Verhältnis von Hermeneutik und Poetizität sollen dann auch als Beitrag zur Selbstverständigung der Philologie verstanden werden: Wie kann die Literaturwissenschaft mit ihrem Gegenstand, der Literatur, wissenschaftlich umgehen, ohne in den Windschatten der Natur- und Geschichtswissenschaften zu geraten, und gleichzeitig ihre oft in Frage gestellte gesellschaftliche Relevanz behaupten?

## 2. DIE INSTITUTIONELLE POSITIONIERUNG: FÜR EINE INTERPHILOLOGISCHE DISZIPLIN

Szondi, der 1965 das später nach ihm benannte Institut für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Freien Universität Berlin gründete, prägte nicht nur die deutschsprachige Komparatistik auf entschiedene Weise, er setzte sich auch engagiert ein für eine kritische Philologie. Ich möchte an dieser Stelle auf die institutionelle Figur und Positionierung Szondis eingehen, die vom akademischen Profil zu unterscheiden sind. Durch die Beleuchtung des institutionellen Feldes soll nicht zuletzt deutlich werden, dass die zu behandelnden wissenschaftlichen Fragen – vornehmlich: in welchem Verhältnis stehen Textverstehen und Poetizität? – auch institutionell zu verorten sind.

<sup>3</sup> Dies ficht freilich nicht die Tatsache an, dass Poetizität auch in nicht-literarischen Texten aufgewiesen werden kann, wie das Symposium mehrfach gezeigt hat. Da Szondi sich auf kanonisierte Texte der Literaturgeschichte stützt und ich seinen Analysen hier folge, bezieht sich meine nachvollziehende Lektüre nur auf literarische Texte.

Szondi war sich der Interdependenz zwischen wissenschaftlicher Arbeit und gesellschaftlichem Kontext zeitlebens bewusst und verstand seine Aufgabe als Intellektueller, als Hochschulprofessor umfassend: So nahm er für sich in Anspruch, die Universität mitzugestalten und zu verändern, intervenierte in hochschulpolitischen Angelegenheiten Ende der 1960er Jahre und wirkte in Kommissionen mit. Gegen die Lehrfreiheit der Professoren setzte er sich für das Recht der Studierenden auf Lernfreiheit ein (vgl. König 2015: 78). Als 1970 seine Fakultät an der Freien Universität Berlin umstrukturiert werden sollte, stritt er für die Aufnahme der Komparatistik in den Fachbereich Neuere Fremdsprachliche Philologien, weil ihn der nationale Charakter der Germanistik abstieß: Es ging Szondi darum, seinem Fach die Gestalt einer „interphilologischen“ und „wortwissenschaftlichen Grundlagendisziplin“ (ebd.: 79)<sup>1</sup> zu erhalten. Letzteres scheint von immenser Bedeutung für Szondis Versuch, der Hermeneutik als Lehre des Textverstehens neue Relevanz zu verleihen. In seinem Engagement für Textnähe – gar Texttreue – und für das Metier der Kritik, das er als einen Weg der philologischen Erneuerung verstand, glich Szondi einem „Textgelehrten“, so die der jüdischen Tradition entlehnte Bezeichnung einer Figur, die für den Umkreis der Kritischen Theorie geprägt wurde (vgl. dazu Berg / Burdorf 2014: 18)<sup>2</sup>. Szondi gehörte zu diesem Umfeld, insofern er sich als Schüler Theodor W. Adornos verstand, mit dem er auch in regem brieflichem Austausch stand.

Der wissenschaftliche Umgang mit Literatur wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts wiederholt in Frage gestellt, wie Jean Bollack (1990: 372) anmerkt. Szondi versuchte sich auf mehreren Ebenen an einer Erneuerung der Literaturwissenschaft: Er griff für die Veröffentlichung seiner Forschung auf akademisch weniger beachtete Genres wie allen voran den Essay zurück (dies hatte er gemein mit anderen „Textgelehrten“ aus dem Kreis der Kritischen Theorie), obwohl er sich damit an den Rand des universitären Betriebs stellte (vgl. König 2015: 72), und er nutzte das Medium der Vorlesung, der er außerordentlich große Mühe angedeihen ließ, um Gedanken öffentlich durchzugehen und zu diskutieren (vgl. König 2005a: 35)<sup>3</sup>. Die Vorlesungen wurden sorgfältig bearbeitet und waren zum Druck vorgesehen – eine fünfbändige Studienausgabe bei Suhrkamp liegt vor; ohne Zweifel eine Seltenheit in der jüngeren Germanistik bzw. Komparatistik. In einem Brief an seinen Verleger Siegfried

<sup>1</sup> Siehe auch Sparr (2014: 430): „Die Komparatistik sollte Szondi zufolge nicht allein unterschiedliche Nationalphilologien einschließen, sondern zugleich die Reflexion auf das Vergleichbare und die Methodik des Vergleichens.“

<sup>2</sup> *Textgelehrsamkeit* wird hier folgendermaßen definiert: 1. Erlebte und reflektierte Geschichte bilden eine Einheit, 2. Orientierung an klassischer und moderner Literatur, 3. Das Zusammendenken beider Aspekte erst gibt den Werken der Textgelehrten ihren eigenen Charakter.

<sup>3</sup> Die Vorlesung lebe „im Rhythmus von Text und Kommentar“ (ebd.: 34).



Unselde vom 7. Oktober 1968 schreibt er zur Situation der Germanistik, es fiele ihm schwer diese zu verteidigen, selbst wenn es *die* Germanistik nicht gebe (vgl. Szondi 1993: 255). Zum Begriff einer „kritischen Wissenschaft der Literatur“ (die als Titel einer literaturwissenschaftlichen Zeitung des Verlagshauses Suhrkamp vorgesehen war, zu deren Verwirklichung es am Ende jedoch nicht kam) merkt er skeptisch an: „In der Literatur, die von Individuen produziert wird, gibt es kein bestehendes System, gegen das kritischer Einspruch nottut, das verändert werden muß. Die Kritik müßte hier nicht so sehr dem Gegenstand der Literaturwissenschaft gelten, als ihrer bisherigen Praxis.“ Kritisch aber heiße mit Bezug auf Horkheimers bedeutenden Aufsatz „Traditionelle und kritische Theorie“ nichts anderes als „auf die Veränderung der Gesellschaft abzielend“ (ebd.: 256).

Das Engagement für eine Neugestaltung der Institution Hochschule (vgl. König 2005a: 35), auch und gerade um 1968, die darin investierte Energie und Hoffnung, haben zweifellos auch mit Szondis biographischen Hintergrund zu tun. Auch wenn er im Unterschied zu anderen Intellektuellen (wie z.B. Jean Améry) sein Jüdischsein in der jungen Bundesrepublik öffentlich nicht thematisierte, ist der zusammen mit seiner Familie durch Bergen-Belsen gegangene Philologe geprägt von der Erfahrung des Holocaust. Die Hinfälligkeit der Zivilisation, der Zusammenhang von Geschichte und Barbarei sind Mahnzeichen, die seinen Schriften den humanistischen Grundimpuls geben und die es ihm unmöglich machen, Literatur ohne ihre gesellschaftliche Verankerung zu untersuchen: In einer Zeit, in der der Existentialismus die intellektuelle Welt dominierte, suchte Szondi sowohl in seiner wissenschaftlichen Arbeit als auch in seinem institutionellen Wirken stets den „Bezug auf die Geschichte“ (Isenschmid 2014: 390).

### 3. PRÄMISSEN DES VERSTEHENS: WAS IST PHILOLOGISCHE ERKENNTNIS?

Szondis Traktat<sup>1</sup> fragt nicht eigentlich danach, wie ein literarischer Text zu verstehen sei, sondern geht noch einen Schritt weiter zurück und konzentriert sich darauf, welche *Prämissen* gegeben sein müssen, um einen Text tatsächlich zu verstehen – dies nämlich sei die eigent-

<sup>1</sup> Dem Traktat liegt ein 1962 in Berlin gehaltener Vortrag zugrunde, der schon im selben Jahr unter dem Titel „Zur Erkenntnisproblematik in der Literaturwissenschaft“ in der *Neuen Rundschau* erschien, bevor er 1970 in die hier zitierte Ausgabe, den Band der *Hölderlin-Studien*, aufgenommen wurde. Über den Text schrieb Szondi an Adorno, er versuche, „die gängigen Methoden philologischer Beweisführung sowie den Begriff des philologischen Wissens von ihren inneren Widersprüchen her zu sprengen“ (Szondi 1993: 122). In dem Brief äußert er sich auch anerkennend über den Einfluss Adornos auf seinen Erkenntnisbegriff. 1970 entwickeln Szondis „Bemerkungen zur Forschungslage der literarischen Hermeneutik“ Gedanken des Traktats weiter bzw. greifen sie wieder auf (in: Szondi 1975b: 404-408).

liche Aufgabe der Literaturwissenschaft (vgl. Szondi 2011: 263). Die Klärung dieser Prämissen basiert auf der hermeneutischen Grundannahme, dass sich „das Verstehende nicht von selbst versteht“, sondern es dazu „einer bewussten Bemühung bedarf.“ (Jung 2001: 24)<sup>2</sup> Die Stärke des Traktats liegt gerade in dieser Reflexivität: Hier zeigt sich, dass die kleine Schrift – aufgefasst als „Selbstbefragung philologischen Tuns“ (Banki 2017: 174) – ein Ausgangspunkt sein kann für Erkundungen im Feld der Poetizität. „In der Hermeneutik fragt die Wissenschaft nicht nach ihrem Gegenstand, sondern nach sich selber“<sup>3</sup> (2011: 263f.), schreibt Szondi. Analog ist von einer Beschäftigung mit dem Begriff der Poetizität zu erwarten, dass sie Fragen aufwirft über die Art und Erscheinungsweise des Poetischen oder anders gesagt: der Literatur. Geht man davon aus – und allein das ist keineswegs selbstverständlich –, dass es eine spezifisch philologische Erkenntnisproblematik gibt und will man dann deren Voraussetzungen untersuchen, so muss zunächst der Erkenntnisbegriff betrachtet werden, der bei Szondi zum Tragen kommt.

Der philosophische Begriff ist als Gegenstück zum herkömmlich faktenorientierten Wissensbegriff zu verstehen. Die Erkenntnis von Werken der Kunst bedinge und ermögliche nämlich ein *anderes* Wissen als in den übrigen Wissenschaften (ebd.: 264). Anders als dort, ist philologische Erkenntnis kein akkumulatives Wissen, das sich summiert: Die Literaturwissenschaft zeichnet sich durch die „unverminderte Gegenwärtigkeit auch noch der ältesten Texte“ (ebd.: 265) aus, wie es in einer Schlüsselszene des Traktats heißt. Anders als etwa in der Geschichtswissenschaft, die ihren jeweiligen Gegenstand immer wieder aufs neue in die „Gegenwart des Wissens“ „hereinholen“ (ebd.: 265) muss, ist der Literaturwissenschaft die Gegenwart des Kunstwerks immer schon vorgegeben; an ihr hat sich philologische Erkenntnis zu bewähren. Sie kann daher nur in der „fortwährenden Konfrontation mit dem Text bestehen“. Philologisches Wissen ist aufgrund dieser ständig nötigen Auseinandersetzung – so schreibt Szondi in einer an Adorno erinnernden Formulierung – „perpetuierte Erkenntnis“ (ebd.: 265)<sup>4</sup>. Jede Lektüre und Relektüre ist eine neue und vor allem direkte Auseinandersetzung mit dem Text. Voraussetzung der Erkenntnis ist keine Horizontverschmelzung, wie Hans-Georg Gadamer, nach Dilthey und Heidegger einer der großen Hermeneutiker des 20. Jahrhunderts, argumentierte. Dem Philosophen zufolge würden die Horizonte von Text und Lesendem im Vollzug des Verstehens verschmelzen: Zwar

<sup>2</sup> Siehe auch Wilhelm Dilthey, der die Hermeneutik dort von Nöten sah, „wo etwas fremd ist, das die Kunst des Verstehens zu eigen machen soll.“ (Zit. nach Jung 2001: 24)

<sup>3</sup> Szondi muss noch das Fehlen einer theoretischen Hermeneutik in der Germanistik monieren; Studenten würden mit den „prinzipiellen Fragen des Textverstehens“ (2011: 263) nicht bekannt gemacht. Dieses Defizit ist heute nicht mehr zu konstatieren.

<sup>4</sup> Wissen beschreibt Szondi in Abgrenzung von dieser Erkenntnisweise als Zustand (vgl. ebd.: 234).

schließt der Text hier ebenfalls mit jeder Lektüre zur Gegenwart auf, doch geht es Gadamer in seiner wirkungsgeschichtlichen Theorie insbesondere um Bewahrung eines ideellen Traditionszusammenhangs, in den sich auch die Gegenwart einfügt.

In der Tat spricht sich Szondi in seiner Vorlesung *Einführung in die literarische Hermeneutik* gegen Gadamers „Willen zum Einverständnis über die Zeiten hinweg“ (König 2005a: 63) aus, das dringend einer Überprüfung bedürfe. Ihm ging es vielmehr darum, die *Aktualität* des Gedichts argumentativ zu begründen (insofern es uns Lesende anzusprechen vermag), nicht seine Zeitlosigkeit. Der Berliner Komparatist, der über seine Lektüren Paul Celans u.a. in Briefen und Zeitungsartikeln auch die Distanz zu Gadamer anzeigte, verfolgte eine „materiale“ Hermeneutik: Diese sei, so der langjährige Freund und Altphilologe Jean Bollack (später auch einer seiner Herausgeber), „gebunden an den Text in seiner Gegenständlichkeit, in Sprachmaterial und künstlerischer Form.“ (1990: 384)

Innerhalb des literaturwissenschaftlichen Feldes arbeitete Szondi auch an linguistischen Fragestellungen, die in äußerst präzise Textarbeit mündeten, um die Eigenheit literarischer Texte zu fassen – ein Paradebeispiel für diese Herangehensweise sind die Deutungen von späten Gedichten Celans. Die literarische Form, nicht als Essenz, sondern als historisch geprägte Gestalt, stand auf diese Weise im Zentrum von Szondis Interesse: Er sprach, in Anknüpfung an Adorno, vom „Produziertsein“ des literarischen Textes; eine Idee, die auch in Bezug auf die Erfassung der ästhetischen Qualität eines Textes aufschlussreich ist: Die „Gemachtheit“ des Textes, seine Konstruktivität, rücken ins Zentrum der Untersuchung. So teilen Gadamer und Szondi zwar das Interesse und die hermeneutische Annäherung an Literatur und Lyrik, verteidigen dabei aber völlig unterschiedliche und gar unvereinbare Positionen. Gadamer kritisierte Szondis Celan-Lektüre, konkret seine unvollendet gebliebene Interpretation von dessen Gedicht *Eden*, weil das Kunstwerk erst „jenseits von Person und Individualität“ (Bollack 1990: 376) seinen Sinn entfalte. Bollack sieht aufgrund dieser Verortung des Kunstwerks außerhalb subjektiver Zusammenhänge in Gadamers Hermeneutik den Versuch, das Sakrale der Kunst zu retten und dafür das Individuelle des Kunstwerks gewissermaßen zu opfern. So stellt er die von Szondi und Gadamer vertretenen Zugänge polemisch scharf gegenüber:

entweder man hält sich an den Text mit seinen individuellen Referenzen und seiner unveräußerlichen sprachlichen Form, oder aber man privilegiert eine der Kunst vorgängige Struktur, die jede Möglichkeit der künstlerischen Gestaltung schon festschreibt, bevor jemand sie realisiert. (Ebd.: 377)

In der zweiten Option bezeichnen dann etwa – und darauf richtet sich Bollacks Kritik – die Vernichtungslager in Celans Gedicht *Engführung* nicht diese selbst, „sondern ein allgemein existentielles Unglück, eine ‚hermeneutische‘ Erfahrung des Elends der Welt“ (ebd.: 376)<sup>5</sup>. Szondi dagegen stimme seine kritische Interpretation auf den jeweiligen Gegenstand ab: Geschichte kann daher nur begriffen werden als „das dem Einzelnen konkret Widerfahrene“ (ebd.: 379). Jede literaturwissenschaftliche Analyse beinhaltet auch die Berücksichtigung der eigenen Situiertheit. Heute mag uns diese Einsicht selbstverständlich erscheinen – sicherlich ist sie das auch, was den Theoriediskurs in der Germanistik angeht. Das heißt aber nicht, dass das Bewusstsein über diese Determiniertheit auch in der Interpretationspraxis Standard ist. In Gegenposition zu Gadamer zeigt Szondi, dass die eigene Standortgebundenheit ebenso wie alle subjektiven Prämissen des Textverstehens keine Hindernisse auf dem Weg zur Erkenntnis darstellen, sondern nötige Stationen. Dass eine solche Konzipierung der philologischen Erkenntnisweise zumindest zu Szondis Zeiten viele befremdete, hat diesem zufolge auch mit der gängigen Vorstellung zu tun, die Literaturwissenschaft sei – wie die deutsche Bezeichnung vorgibt – eine *Wissenschaft*, während das Englische oder Französische sie als Kritik verstünden. Szondi schließt sich letzterer Vorstellung an; seine heute zu eigenwilligen Klassikern zählenden Interpretationen, z.B. von Hölderlin oder Celan, haben stets auch als Kritik zu gelten. Das heißt aber nicht, dass die Philologie auf ihre Wissenschaftlichkeit verzichtet, sondern nur, dass diese anders als etwa in der Geschichtswissenschaft oder Soziologie aufzufassen ist. Denn im Gegensatz zu letzteren besteht die literaturwissenschaftliche Tätigkeit im *Kommentar* literarischer Texte, ohne die sie kein Dasein hat – ein Kommentar verliert seinen Sinn, wenn er losgelöst wird von seinem Bezugstext. Um einen Text literaturwissenschaftlich zu interpretieren oder zu ‚verstehen‘, muss ein Bewusstsein über diese spezifische Zugangsweise der Philologie zu ihrem Gegenstand vorhanden sein.

Szondis Traktat lässt sich in zwei Teile gliedern: Der erste präsentiert die soeben skizzierte Problematik der Erkenntnis und ihrer Voraussetzungen bei der Beschäftigung mit Literatur (2011: 263-268), der zweite expliziert diese Problematik anhand eines konkreten Beispiels, einer Strophe aus Hölderlins Hymne *Friedensfeier* (2011: 268-286). Im Folgenden möchte ich Verknüpfungen zwischen dem hermeneutischen Interesse am Textverstehen als

<sup>5</sup> Ähnlich hat es die Holocaust-Überlebende Hilde Domin formuliert, die auch tatsächlich mit Gadamer in einvernehmlichem Kontakt stand. In einem Brief an Szondi beschreibt sie ihre Position und damit das, was sie von dem Komparatisten trennte: „Ich nehme das Verfolgtsein als Jude nur als Lehrbeispiel der Fragilität überhaupt, sodass Ostflüchtlinge ihr prekäres Lebensgefühl von mir ausgedrückt finden“ (Brief vom 10.3. 1963 aus dem Nachlass Szondis, zit. nach König 2005a: 62).

zentraler Erkenntnisproblematik der Philologie und der Poetizität des literarischen Textes aufzeigen.

#### 4. TEXTVERSTEHEN UND POETIZITÄT

Der Eintrag zu „Poetizität“ im *Metzler Lexikon Literatur* umfasst nur wenige Zeilen. Der Begriff wird hier in zwei Varianten definiert: „1. Im weiteren Sinne die ästhetische Qualität eines Textes; 2. Im engeren Sinne von R. Jakobson in seiner linguistischen Poetik als Synonym für ‚poetische Funktion‘ verwendet.“ (Burdorf/Fasbender 2007: 595). In letzterem Sinne führe sie zu Selbstreferenz und zur Annahme einer pragmatischen Autonomie des Textes (s. Lemma *Poetizität* in Burdorf/Fasbender 2007: 595 f.). Die erste Definition ist zwar in ihrer Allgemeinheit konsensfähig, sagt aber wenig aus; sie wirft die Frage auf, was die ästhetische Qualität eines Textes denn genau ist und wie sie auszumachen ist. Die zweite Definition ist anschlussfähig, weil sie funktional und damit pragmatisch ansetzt. Dennoch bleibt auch diese Variante, die mit dem in der Poetizitätsdebatte häufigen Verweis auf Jakobson operiert, vage. Dafür können wir auf dieser Basis und in Übereinstimmung auch mit der Formsemantik Szondis jedoch schon eines festhalten: Poetizität ist weniger eine Frage der Wesensbestimmung von Literatur als ein Gegenstand formaler und, wie ich weiter unten argumentiere, auch semantischer Textanalysen, die wiederum dazu beitragen, Idee und Form näher zu bestimmen. Marina Foschi Albert zufolge, die neuere Versuche referiert, den *terminus technicus* Poetizität unter Rekurrenz auf Kategorien wie Rhetorizität, Selbstreferenz und Mehrdeutigkeit zu definieren, plädiert für eine „spezifische Art der Textsortenkompetenz“ (Foschi Albert 2008: 286)<sup>1</sup>, die als poetische Kompetenz zu gelten habe. Dies ist auch als Argument für eine „pragmatische Einsicht in die Poetizitätsfrage“ (ebd.: 287) zu verstehen, welche eben am Kontext entschieden werde.

Ich möchte hier den Aspekt der Selbstreflexivität aufgreifen, jener Dimension des Textverstehens, in der sich die Methode der Hermeneutik und der Begriff der Poetizität berühren: Für beide ist sie fundamental. So kann auf der einen Seite die Hermeneutik als „a theory of philological practice“ (König 2015: 84) verstanden werden, weil sie wie bereits erörtert die Voraussetzungen dieser Praxis reflektiert, während auf der anderen Seite eine fruchtbare Beschäftigung mit dem Begriff der Poetizität ebenfalls eine Selbstbefragung litera-

<sup>1</sup> Siehe auch folgende Aussage: „Poetischer Sprachstil wird an besonderen Charakteristiken erkannt, die im Verhältnis zu bestimmten Textsorten (bzw. literarischen Gattungen) konventionell typisch sind.“ (Ebd.: 287)

turwissenschaftlichen Tuns impliziert. Denn um uns der Poetizität zu nähern, müssen wir uns auch über das zugrunde liegende Konzept von Literatur und sogar Sprache selbst verständigen. In einem älteren, aber immer noch bedenkenswerten Aufsatz hat Walter Koch vielleicht auch in diesem Sinne Poetizität „zwischen Metaphysik und Metasprache“ verortet und den Begriff (in einer seiner mehreren Dimensionen) als „die vom Dichter konkretisierte Ästhetik“ (1978: 287) definiert. Dass Poetizität in das Feld der Ästhetik fällt, kann nicht verwundern – ebenso wenig, dass Poetizität ein sprachliches Phänomen darstellt. Nun hat aber Ludwig Jäger mit dem Wort von der „Sprachvergessenheit“ bereits darauf verwiesen, dass die medientheoretische Diskussion in den Kulturwissenschaften die Medialität von Sprache weitgehend ausblendet (vgl. Jäger 2007: 8). Diesem Defizit, das mit der dominierenden Auffassung von Sprache als mentalem System<sup>2</sup> zusammenhängt, tritt Szondis philologischer Zugang entschieden entgegen.

Seiner selbstreflexiven Hermeneutik, die an hochliterarischen, dem Kanon zugerechneten Texten exemplifiziert wird, ist die mediale Verfasstheit von Sprache deutlich abzulesen. Sie tritt in ein Spannungsverhältnis – man möchte mit Blick auf Szondis philosophische Informiertheit sagen: in ein dialektisches Verhältnis – zu ihrer Historizität. Sprache wird hier nicht als Werkzeug beleuchtet, sondern als Organ.<sup>3</sup> Daher kann Szondi auch vom poetischen Text als „Textur“ (1978: 347) sprechen; einer Textur, die von Sprache erst hervorgebracht wird. Dieser Konzeption liegt ein spezifisches Medienverständnis zugrunde, auf das ebenfalls Jäger hingewiesen hat: Es beschränkt sich nicht auf die Übertragung, vielmehr wird die Sinnkonstitution in diesem Rahmen als „ein Eigenverfahren der Sprache“ (Jäger 2007: 19) aufgefasst. Textverstehen bezeichnet in der Literatur im Grunde die Aufgabe, dieses Eigenverfahren aufzudecken. Genau dies zeigen Szondis philologische Deutungen von Gedichten, die literaturwissenschaftliche Verfahren mit einem linguistischen Fokus auf die verwendeten Sprachstrukturen kombinieren – besonders einprägsam wird dies in seinem Aufsatz *Durch die Enge geführt* an Celans Gedicht *Engführung*, in dem er neben Metaphern und Sprachbildern auch syntaktische und grammatikalische Eigenheiten analysiert, um eine „Text-Landschaft“ (Szondi 1978: 347) zu kartieren, die nicht mehr im Dienste einer Wirklichkeit steht, sondern selbst Wirklichkeit konstituiert.

Verbracht ins

Gelände

<sup>2</sup> Tatsächlich sei Sprache aber nicht erst seit Erfindung der Schrift medial (vgl. Jäger 2007: 8).

<sup>3</sup> Vgl. zu diesem Unterschied in historischer Sicht ebd.: 17 f. Medien distribuieren nicht nur die „Inhalte der kulturellen Semantik, sondern sie sind auch wesentlich an ihrer Hervorbringung beteiligt.“ (Ebd.: 21)

mit der untrüglichen Spur:

Mit diesen Eingangsversen zeigt das Gedicht Szondi zufolge schon an, was es im Laufe seines Fortgangs noch deutlicher macht: Es ist der Leser selbst, der sich in dem Gelände bewegt. Die Radikalität seiner Lektüre besteht darin, die Poetizität des Textes nicht im mimetischen Modus des *Als-ob* zu verstehen. So fordern die folgenden Verse einen Rezeptionsmodus ein, der einer Entdeckung von Text und Textualität als eigenem Raum gleichkommt:

Lies nicht mehr – schau!

Schau nicht mehr – geh!

*Engführung* ist damit „nicht Repräsentation einer Wirklichkeit“, „sondern selbst Realität“ (ebd.: 366), wie Szondi folgert – eine poetische Realität, die vielfach mit der außerliterarischen Welt verbunden ist, aber ihren eigenen Statuten folgt.

Wie eingangs bemerkt, kommen die Begriffe Poetizität/Literarizität im Traktat selbst nicht vor. Szondi rückt nun aber in hermeneutischer Tradition das Textverstehen ins Zentrum seiner Überlegungen, um zu Lesarten wie der gerade angeführten zu gelangen. Laut Schleiermacher ist das „vollkommene Verstehen einer Rede oder Schrift [...] eine Kunstleistung und erheischt eine Kunstleistung oder Technik, welche wir durch den Ausdruck Hermeneutik bezeichnen.“ (Zit. nach Szondi 2011: 263) *Erkenntnis* bezieht sich also im literaturwissenschaftlichen Kontext auf Textverständnis. An dieser Stelle kommt Poetizität ins Spiel. Denn wie könnte das „vollkommene Verstehen“ eines literarischen Textes gelingen, ohne diese zu berücksichtigen? Die Poetizität des Textes kann dabei nicht nur formal, in seiner ästhetischen „Gemachtheit“, sondern auch semantisch erfasst werden. „Was verstanden werden kann“, schreibt Matthias Jung in seiner Hermeneutik-Einführung, „ist immer sinnhaft“ – wobei „sinnhaft“ nicht mit „sinnvoll“ verwechselt werden dürfe (dieses Attribut trifft für viele moderne Texte nicht zu): gemeint ist „auf Sinn bezogen“ (Jung 2001: 15). Konkreter noch ist es der spezifische *sprachliche* Sinn, der einem Text Poetizität verleiht. Um diesen Sinn herauszuarbeiten, müssen selbstverständlich seine formalen Strukturen berücksichtigt werden. Form und Semantik verschränken sich also in der Poetizitätsfrage. Doch kommen wir zurück zur klassischen Hermeneutik und ihrer Rezeption durch Szondi. Schleiermacher untersuchte, welche Vorgaben ein „vollkommenes Verstehen“ leiten könnten:

Zwei entgegengesetzte Maximen beim Verstehen. 1.) Ich verstehe alles bis ich auf einen Widerspruch oder Nonsense stoße. 2.) Ich verstehe nichts was ich nicht als notwendig einsehe und konstruieren kann. Das Verstehen nach der letzten Maxime ist eine unendliche Aufgabe. (Zit. nach Szondi 1975b: 406)

Szondi macht sich die zweite Maxime zu eigen: Das Verstehen wird nicht etwa vorausgesetzt, bis es zu dunklen Stellen oder offenen Widersprüchen kommt, sondern umgekehrt wird davon ausgegangen, dass bereits bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um ein Verstehen zu gewährleisten. Wenn nur das verstanden werden kann, was der Leser als notwendig konstruieren kann, so ist mit Blick auf literarische Texte abzuleiten, dass ihr Verstehen eine Berücksichtigung ihrer Gestalt voraussetzt: Eine formsemantische Analyse muss nicht nur berücksichtigen, wie der Text „gemacht“ ist – seinen Konstruktcharakter –, sondern auch, wie seine ästhetische Form in der Rezeption auf ganz konkrete Weise einen Inhalt umsetzt – was wir als seine Notwendigkeit bezeichnen können. Das heißt, wir erschließen uns einen Text, indem wir die Bindung der ästhetischen Form an den Inhalt (re-)konstruieren und umgekehrt.

Hier spielt nun aber ein weiterer Aspekt mit hinein, da die Gemachtheit des Textes, seine konkrete und in diesem Sinne notwendige Form geschichtlich sind. Szondis Hermeneutik, seine Auffassung des ästhetischen Textes, bewegt sich zwischen historischer Erfahrung und philologischer Annäherung. Es ist diese Dimension der Historizität des Kunstwerkes, die in der heutigen Hermeneutik selbstverständlich (wenn auch auf unterschiedliche Weise) berücksichtigt wird, die aber in der bisherigen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Poetizität eher zu kurz kommt. Szondis Celan-Lektüren veranschaulichen, wie das Verstehen behindert, ja, verunmöglicht wird, wenn die Geschichtlichkeit der Texte ignoriert wird: Das Gedicht verliert seine Konkretheit – mit Szondi könnten wir sagen: seine Notwendigkeit –, wenn die historischen Koordinaten nicht mehr als solche erkannt werden. In der Tat entzündeten sich an der Historizität des Gedichts zentrale Debatten über die Zugangsweisen zu moderner Lyrik. Szondi selbst schrieb zu der Problematik:

Immanente Interpretation sollte heute nicht mehr bedeuten, daß von der Geschichte abstrahiert wird um eines selig in sich Scheinenden willen, sie sollte bedeuten, daß Geschichte nicht als ein Kunstwerktranszendentes begriffen wird [. . .], sondern als etwas, das dem Kunstwerk immanent ist und von der Interpretation in dieser seiner Immanenz aufgewiesen wird. (Zit. nach Szondi 1975a: 17)



Geschichtlichkeit und Immanenz der Deutung sind also Szondi zufolge gar keine Gegensätze, wie manche Interpretationspraktiken suggerierten. In Szondis Zusammenführung beider Linien ist Geschichte dem Kunstwerk immer schon eigen. Nimmt man diesen Satz als Ausgangspunkt einer geschichtlichen Hermeneutik, die sich dezidiert auch als Formsemantik versteht, so ist bereits ein Weg gewiesen, wie man mit den für moderne Lyrik konstitutiven Mehrdeutigkeiten umgehen kann – eine zentrale Fragestellung der Hermeneutik, die aber zweifellos auch die Poetizitätsfrage betrifft.<sup>4</sup> Denn versteht man Kunstwerke grundsätzlich als historische und diese Verfassung als Teil jeder Interpretation, so ergibt sich die Chance, Mehrdeutigkeiten nicht als beliebig wahrzunehmen, sondern als Konstellation kreativer Sprache und historischer Bedingungen. Dies wiederum kann nur zur Ablehnung ahistorischer Bedeutungsfixierungen führen und dazu, Ambiguität und Polysemien als Ausdruck auch von Geschichtlichkeit – der Spannung zwischen Form und Stoff – zu erkennen; eine Spannung, die immer auch als zeitliche zu verstehen ist.

Jede um Verstehen bemühte Lektüre muss diese Spannung herausarbeiten, die Ausdruck der Historizität des Kunstwerks ist: „Die Mehrdeutigkeit, Mittel der Erkenntnis geworden, macht die Einheit dessen sichtbar, was verschieden nur schien. Sie dient der Präzision.“ (Szondi 1978: 389) Dies ist eine erstaunliche Aussage, wird doch Mehrdeutigkeit gewöhnlich eher in die Nähe von Vagheit und Ungenauigkeit gerückt. Szondi stellt sich dieser Perspektive entgegen, indem er darauf aufmerksam macht, dass philologische Erkenntnis abhängig ist von einer Haltung der Lesenden, die er emphatisch als „Entscheidung“ (zit. nach Banki 2017: 186) bezeichnet. Ihm zufolge steigt der Leser nicht unbedarft in eine Lektüre ein. Er muss sich seine Bedingungen allerdings bewusst machen, all das, was er selbst an den Text heranträgt – diese Bewusstwerdung impliziert bereits eine Entscheidung über den Umgang mit Mehrdeutigkeiten im Verstehensprozess. Notwendig ist das, weil Text und Lesende gerade nicht „verschmelzen“, sondern sie eine zeitliche und womöglich auch ideologische Distanz trennt, die sich nicht eibnen, wohl aber herausstellen und produktiv machen lässt, weil sie die Verstehensbedingungen der Lektüre klärt. Das Wort von der Entscheidung zeigt darüber hinaus auch den unumgänglichen Filter der Subjektivität im Rahmen des Textverstehens an. Die Philologie verzichtet nicht auf Objektivität, aber sie setzt andere Standards als die Naturwissenschaften. Nicht Nachahmung, sondern selbstreflexive Abgrenzung gibt Szondi als Lösung vor. So bieten Stellenbelege in der Literatur für sich genommen keine Objektivität,

<sup>4</sup> In den meisten Begriffsbestimmungen von Poetizität spielt Mehrdeutigkeit eine Rolle, so auch in den in diesem Beitrag zitierten Arbeiten.

denn „die Texte geben sich als Individuen, nicht als Exemplare.“ (Szondi 2011: 274f.) Jedem Kunstwerk sei ein „monarchischer Zug“ (ebd.: 275) eigen, heißt es in einer vielzitierten Bemerkung aus dem Traktat. Anders als in anderen Wissenschaften statuieren die einzelnen Texte kein Exempel für etwas Allgemeineres. Die Subjektivität von Gedicht und Leser ernst zu nehmen und damit die eigene „Nähe zum künstlerischen Vorgang“ (ebd.: 276) anzuerkennen, heißt nicht, unwissenschaftlich vorzugehen. Sehr wohl bedeutet es aber, dass sich die Lesenden (seien sie professioneller Natur oder nicht) selbst als kreative Subjekte erfahren. Das Dilemma der Literaturwissenschaft besteht ja gerade darin, die „Versenkung in das einzelne Kunstwerk“ (ebd.: 276) zu benötigen, um das Kunstwerk als solches zu verstehen. Distanz ist anders als in anderen Wissenschaften keine Option. Die Literaturwissenschaft kann sich nicht auf eine faktische Empirie verlassen. Das ist jedoch kein Aufruf zur Esoterik: Szondi zufolge darf man nur nicht die Bedingungen übersehen, unter denen die Fakten als Fakten erkannt werden (vgl. ebd.: 278). Das objektive Material kann in der Literatur nicht von der subjektiven Interpretation getrennt werden. Es gibt auch keine Gerade, die vom Faktischen direkt zur Erkenntnis führt. Beweis und Erkenntnis sind vielmehr interdependent (Szondi nennt dies eine Erscheinungsform des hermeneutischen Zirkels; vgl. ebd.: 279).

Der oben besprochene Umgang mit Ambiguität ist der Punkt, an dem sich unterschiedliche Auffassungen von (Natur- und Literatur-)Wissenschaft besonders deutlich offenbaren. So kommt Szondi in der Deutung des Gedichts *Engführung* zur Erkenntnis, dass die das Gedicht bestimmenden Mehrdeutigkeiten und ungesicherten Bedeutungen „nicht Mangel noch bloßes Stilmittel [sind], sondern die Struktur des poetischen Textes selbst.“ (1978: 347). Anders gesagt, sie sind Teil der Poetizität dieses Textes. Unabhängig davon, ob sie vom Dichter intendiert waren oder nicht, können Doppel- und Mehrdeutigkeiten im Rahmen einer hermeneutischen Interpretation nicht aus der Welt geschafft werden, sondern müssen immer wieder von Neuem als Frage aufgeworfen werden (Szondi 2011: 283). In dem einprägsamen Bild, das Szondi für den Zugriff der Lyrik wählt, wird deutlich, dass er hier vor allem an die hermetische Dichtung denkt: Das Gedicht ist „ein Schloß, das immer wieder zuschnappt, die Erläuterung darf es nicht aufbrechen wollen.“ (Ebd.: 266). Szondi macht also deutlich, dass es angesichts der *Obscuritas*, der Dunkelheit des modernen hermetischen Gedichts, nicht Aufgabe der Lektüre sein kann, den Sinn dunkler Ausdrücke wie *Tausendkristall*, *Flugschatten* oder *Rauchseele* in *Engführung* vollständig zu klären. Vielmehr habe die Deutung stattdessen „die Dunkelheit zu bemerken und in ihrer Eigenart zu erfassen, ohne zu übersehen, was dennoch und durch sie hindurch, in Erscheinung tritt.“ (Szondi 1978: 375). Aus diesem

Grund verweist Szondi immer wieder auf den Wortlaut selbst und betont im Einklang mit dekonstruktivistischen Verfahren, weniger den „Sinn“ der Worte als vielmehr ihre „Funktion“ erkunden zu wollen (ebd.: 363)<sup>5</sup>.

Tatsächlich beschäftigte Szondi sich (anknüpfend an seine Bekanntschaft mit Derrida) mit dem Dekonstruktivismus noch vor dessen Durchsetzung in den Literaturwissenschaften, weil ihn die „Konzentration auf das Textuelle und die hohe Reflexivität der Lektüre“ (König 2005b: 126)<sup>6</sup> überzeugten. Übertragen wir Szondis Gedanken über theoretische Grundsatzfragen der Philologie auf die Frage der Poetizität, so lässt sich festhalten, dass das Erkennen und Beschreiben der Poetizität eines Textes unabdinglich ist für das literarische und literaturwissenschaftliche Textverstehen. Denken wir an die Problematik der Mehrdeutigkeit literarischer Texte: Die Dunkelheit solcher Stellen ist selbst eine Ausdrucksweise, kein Verständnishindernis. Ein hermeneutischer Umgang mit der Vieldeutigkeit poetischer Sprache macht deutlich, dass Poetizität im literaturwissenschaftlichen Rahmen weniger als Abweichung gegenüber der Standardsprache, sondern eher als „Eigenschaft“ von Texten aufgefasst werden kann, im Falle literarischer Texte gar als eigene Norm. Dort, wo kreativ mit Sprache umgegangen und Text als Erzeugnis schöpferischen Tuns betrachtet wird, lässt sich auf Rezeptionsebene Poetizität ausmachen. Sie ist das, was nicht in der kommunikativen Übermittlung aufgeht. Gerade weil sie aber nicht losgelöst von dem Übermittelten besteht, wird durch sie die alte Dichotomie von Form und Inhalt konzeptuell überwunden, bezeichnet sie doch eine immer konkrete Konfiguration beider Komponenten. Im weiteren Schluss heißt das auch, dass Poetizität zwar für bestimmte Textsorten konventionell ist, aber nicht primär an *Textsortenkompetenz* (das Wissen über literarische Texte), sondern an *Sprachkompetenz* gebunden ist.

## 5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Philologisches Wissen bedeutet Szondi zufolge „perpetuierte Erkenntnis“. Mein Beitrag plädiert dafür, Poetizität als Kernbegriff dieses philologischen Wissens aufzufassen. Die

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch die Lektüre von Banki 2017.

<sup>6</sup> Der Einfluss des Dekonstruktivismus sei etwa Szondis Essay über Celans Gedicht *Engführung* anzumerken. Andererseits zeigten Celans Gedichte auch die Grenzen der Dekonstruktion auf, da Sinn sich hier offenbar *gegen* die Textualität zu ergeben scheine. Vgl. ebd.: 126. In Szondis unvollendeter Lektüre des Gedichts *Eden* werde dieser Eindruck noch auf die Spitze getrieben, da der Versuch, die Autonomie des Gedichts zu behaupten, hier König zufolge ad absurdum geführt wurde, weil die Realien regelrecht in den Text zu drängen schienen (vgl. hierzu seine erhellenden Ausführungen, ebd.: 127.)

Eigenschaften der Poetizität – formsemantisch, selbstreflexiv und autoreferenziell, text- und zugleich wahrnehmungsbezogen – legen es nahe, in ihr ein zentrales Gebiet der Literaturwissenschaften auszumachen, das auch in Abgrenzung zu den exakten Wissenschaften zur Selbstbestimmung der Philologie beiträgt. Was der Philologie heute noch häufig als Schwäche ausgelegt wird – die geringe objektive Beweisfähigkeit und Faktenbasis ihrer interpretatorischen Verfahren, die Aufwertung von Subjektivität im Deutungsprozess, die Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit – wird zu einer Kompetenz im Umgang mit der Komplexität und Widersprüchlichkeit von Text und Welt.

Die Bedingungen des Verstehens literarischer Texte, die das hermeneutische Verfahren zu klären sucht, hängen – wie deutlich geworden sein sollte – eng mit einer sprachlich zu erfassenden Poetizität zusammen, die wir ihrerseits mit Szondi als ‚Textur‘ beschreiben können. Klarer noch: Ein Verstehen literarischer Texte ist nur möglich, wenn ihre poetische Qualität erkannt und anerkannt wird. Wir deuten ein Gedicht, indem wir seine Poetizität „als Sprachgewebe, im Spannungsfeld von signifié und signifiant, Sinn und Laut“ (Szondi 1978: 398) ausmachen. Wenn heute die Literaturwissenschaft zunehmend als Kulturwissenschaft aufgefasst wird, so würde Szondi wohl in eine andere Richtung gehend argumentieren, die Literaturwissenschaft ist eine Wissenschaft der *Sprache* und untersucht deren Möglichkeiten, neue Wirklichkeiten hervorzubringen und in der hermeneutischen Aufgabe des Textverstehens nachzuvollziehen.

Im beschriebenen Verhältnis zwischen Hermeneutik und Poetizität ist Historizität eine Vermittlungskategorie, die als dritte Kraft im Bunde nicht außer acht gelassen werden kann. In der hermeneutischen Tradition, die Szondi aufgreift, ist das Kunstwerk nur in seiner Historizität zu begreifen, das sich immer wieder aufs neue in einer jeweils neuen Gegenwart situiert. Rein werkimmanenten Interpretationen erteilt Szondi damit eine Absage. Poetizität ist nicht wesenhaft; als Norm, Funktion und Phänomen ist sie historisch gebunden. Es kann daher in der Beschreibung von Poetizität nicht auf eine gewisse Abstraktion verzichtet werden, um ihre Elastizität und Formbarkeit sichtbar werden zu lassen.

#### LITERATUR

- Banki, Luisa (2017). „Philologie als Epistemologie: Der Kritiker Peter Szondi“. In: Yearbook for European Jewish Literature Studies 4, 174-186.
- Berg, Nicolas / Burdorf, Dieter (2014). „Textgelehrsamkeit. Ein Denkstil und eine Lebensweise zwischen Wissenschaft und Literatur“. In: Dies. (Hrsg.), Textgelehrte.

- Literaturwissenschaft und literarisches Wissen im Umkreis der Kritischen Theorie. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 9-35.
- Bollack, Jean (1990). „Zukunft im Vergangenen. Peter Szondis materiale Hermeneutik“. In: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 64, 1, 370-390.
- Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hrsg.) (2007<sup>3</sup>). „Poetizität“. In: Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart, Metzler, 595-596.
- Foschi Albert, Marina (2008). „Über Poetizität und Textualität. Vorläufige Überlegungen zum Thema“. In: Hornung, Antonie / Robustelli, Cecilia (Hrsg.). Vivere l'interculturalità – gelebte Interkulturalität. Studi in onore di Hans Drumbl. Tübingen, Narr, 285-294.
- Isenschmid, Andreas (2014). „Peter Szondi. Portrait des Literaturwissenschaftlers als junger Mann“. In: Berg, Nicolas / Burdorf, Dieter (Hrsg.). Textgelehrte. Literaturwissenschaft und literarisches Wissen im Umkreis der Kritischen Theorie, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 389-408.
- Jäger, Ludwig (2007). „Medium Sprache. Anmerkungen zum theoretischen Status der Sprachmedialität“. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 54, 1, 8-24.
- Jung, Matthias (2001). Hermeneutik zur Einführung. Hamburg, Junius.
- Koch, Walter A. (1978). „Poetizität zwischen Metaphysik und Metasprache“. In: Poetica, 285-341.
- König, Christoph (2015). „Philological Understanding. Ethics, Method and Style in the Work of Peter Szondi“. In: Zepp, Susanne (Hrsg.). Textual Understanding and Historical Experience. On Peter Szondi. Paderborn, Fink, 71-88.
- König, Christoph (unter Mitarbeit von Isenschmid Andrea) (2005). Engführungen: Peter Szondi und die Literatur [Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Schiller-Nationalmuseum, Marbach], Marbach [2005a].
- König, Christoph (2005). „Nachwort“. In: Paul Celan – Peter Szondi. Briefwechsel. Hrsg. von Christoph König, Frankfurt/Main [2005b], 107-128.
- Sparr, Thomas (2014). „Peter Szondi: Über philologische Erkenntnis“. In: Berg, Nicholas / Burdorf, Dieter (Hrsg.). Textgelehrte. Literaturwissenschaft und literarisches Wissen im Umkreis der Kritischen Theorie. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 427-438.
- Szondi, Peter (2011). „Traktat über philologische Erkenntnis“. In: Ders. Schriften I. Hrsg. von Jean Bollack u.a. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 261-286.
- Szondi, Peter (1993). Briefe. Hrsg. von Christoph König und Thomas Sparr. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Szondi, Peter (1978). „Durch die Enge geführt. Versuch über die Verständlichkeit des modernen Gedichts“. In: Ders. Schriften II. Hrsg. von Jean Bollack, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 345-389.
- Szondi, Peter (1975). Studienausgabe der Vorlesungen, Bd. 4: Das lyrische Drama des Fin de siècle. Hrsg. von Henriette Beese. Frankfurt a. M., Suhrkamp [1975a].
- Szondi, Peter (1975). Studienausgabe der Vorlesungen, Bd. 5: Einführung in die literarische Hermeneutik. Hrsg. von Jean Bollack, Frankfurt/Main, Suhrkamp [1975b].

POETIZITÄT/LITERARIZITÄT AUS  
SPRACHDIDAKTISCHER SICHT



# ASPEKTE EINER DIDAKTIK DER LITERARIZITÄT: LYRISCHES SCHREIBEN IM DAF-UNTERRICHT

*Renate RIEDNER (Stellenbosch)*

Im Deutschstudium an Universitäten außerhalb der deutschsprachigen Länder sind Kurse zur Sprachförderung und Literaturkurse zumeist sowohl vom Kursprogramm wie auch vom Selbstverständnis der in ihnen Lehrenden her klar getrennt. So geht es in den Sprachkursen in der Regel um die Vermittlung grundlegender kommunikativer Sprachkompetenzen (zunächst mit Fokus auf alltagssprachliche, in fortgeschrittenem Stadium ggf. auch mit einem Schwerpunkt auf studienrelevante textbezogene Kompetenzen), während die Literaturkurse auf die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Analysekompetenz und/oder literatur- und kulturgeschichtlicher Kenntnisse ausgerichtet sind und die entsprechenden Sprachkenntnisse schon voraussetzen (auch wenn diese in der Praxis oftmals noch nicht im ausreichenden Maße gegeben sind). Dementsprechend spielen in den grundlegenden Sprachkursen insbesondere da, wo sie in Deutschland konzipierte und am kompetenzorientierten Referenzrahmen ausgerichtete Lehrmaterialien zugrunde legen, literarische Texte so gut wie keine Rolle. Gleichzeitig bleiben Fragen des systematischen Sprachausbaus in der Regel aus den Literaturkursen ebenso ausgeschlossen wie Fragen danach, welche weitergehenden Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit Literatur und literarischer Sprache (wie z.B. der Aufbau einer umfassenden symbolischen Kompetenz im Sinne von Kramsch 2006) gewonnen werden könnten. Hier eine Brückenfunktion zu übernehmen, ist eines der Anliegen der Didaktik der Literarizität, die Michael Dobstadt und ich in den letzten Jahren in einer Reihe von Publikationen ausgearbeitet haben (Dobstadt 2009; Dobstadt/Riedner 2011a/b, 2013, 2014a/b, 2016, 2017). Dabei handelt es sich weniger um ein literaturdidaktisches Konzept im klassischen Sinne als um ein Konzept, das den spezifisch literarischen Umgang mit bzw. Zugang zu Sprache, der sich mit dem Begriff der Literarizität verbindet, für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erschließen will. Einen Kernpunkt der Didaktik der Literarizität bildet die Annahme, dass die Auseinandersetzung mit Literatur und literarischer Sprache eine wichtige Rolle beim systematischen Auf- und Ausbau auch nicht unmittelbar



literaturbezogener sprachlicher Fertigkeiten in der Fremdsprache einnehmen kann. Die wissenschaftlich fundierte (Weiter-)Entwicklung einer entsprechenden Methodik bildet deshalb ein ebenso wichtiges Desiderat der Didaktik der Literarizität wie z.B. die Untersuchung der Frage, welche Rolle deutungsbezogene symbolische Kompetenzen für den Auf- und Ausbau von Sprachkenntnissen in der Fremd- und Zweitsprache spielen.

Die vorliegende Untersuchung gilt dem lyrischen Schreiben als einer produktiven Form der Auseinandersetzung mit literarischer Sprache und Literatur. Ziel des Beitrags ist es, lyrisches Schreiben als Instrument der Sprachförderung und Sprachentwicklung zu profilieren und sein Potential für die Aneignung des Deutschen als Fremdsprache systematisch zu erkunden. Grundlage hierfür bildet die Didaktik der Literarizität, die zunächst in ihren theoretischen Grundlagen und Zielsetzungen kurz dargestellt werden soll. Dabei geht es nicht zuletzt darum, den Begriff der Literarizität unter fremdsprachendidaktischer Perspektive zu bestimmen. Im Anschluss daran soll das von dem Lyriker José F. A. Oliver entwickelte Konzept lyrischen Schreibens vorgestellt werden, das einen literarizitätsorientierten Zugang zu Sprache zugrunde legt und sich darin unmittelbar an die Überlegungen zu der Didaktik der Literarizität anschließen lässt. Entwickelt wurde es von Oliver für das Projekt „Unterricht im Dialog“ des Literaturhauses Stuttgart, das darauf ausgerichtet war, Workshops zum literarischen Schreiben in den Deutschunterricht auch an Förder-, Haupt-, Real- und Berufsfachschulen zu integrieren. Ausgehend von Olivers didaktischem Konzept werden im vorliegenden Artikel Vorschläge für konkrete Aufgabenstellungen zum lyrischen Schreiben für den spezifischen Lehr- und Lernkontext von Deutsch als Fremdsprache gemacht. Nach deren Potential für die Sprachförderung und -entwicklung von Deutsch als Fremdsprachenlernenden im universitären Kontext wird in der Auseinandersetzung mit Daten gefragt, die im Zusammenhang von Schreibworkshops mit Deutsch-Studierenden des 3. Studienjahrs an der *University of Arizona* erhoben wurden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Die Datenerhebung erfolgte im Frühjahrssemester 2014 im Rahmen einer Gastdozentur am *German Department* der *University of Arizona*. Sie wurde auf der Grundlage der Bestimmungen des *Human Subjects Protection Program* der Universität durchgeführt und von der Ethik-Kommission der Universität geprüft und genehmigt.

## 1. THEORETISCHE FUNDIERUNG: LITERARIZITÄT ALS LITERARISCHER ZUGANG ZU UND UMGANG MIT SPRACHE

Im Gegensatz zu den in den 1980er und 90er Jahren entwickelten Ansätzen zur Arbeit mit Literatur in Deutsch als Fremdsprache, die dem Ästhetischen zwar einen gewissen Stellenwert einräumten, jedoch primär literatur- und kulturdidaktisch und nicht sprachdidaktisch ausgerichtet waren,<sup>2</sup> aber auch zu Ansätzen zur Arbeit mit Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, die Literatur als authentische Texte zur Anregung der Sprachproduktion von Lernenden sahen und damit von deren ästhetischen Dimension absahen,<sup>3</sup> sieht die Didaktik der Literarizität gerade in der ästhetischen Dimension das entscheidende Potential für die Aneignung und den Ausbau einer Fremdsprache. So sei, wie Dobstadt (2009) hervorhebt, literarische Textualität in der Fremdsprachendidaktik (anders als in primär literaturwissenschaftlich ausgerichteten didaktischen Kontexten) zwar „nicht eigentliches Ziel der Erkenntnis [...], sondern primär in seiner Eigenschaft als Medium“ (ebd., 21) des Spracherwerbs von Interesse; die Frage nach dem spezifischen Potential von Literatur und literarischer Sprache hierfür lasse sich jedoch sinnvoll „nur über eine Reflexion auf das, was sie auszeichnet – das spezifisch Literarische nämlich – bestimmen, begreifen und [...] zur Entfaltung bringen [...].“ (ebd., 23)

Für die Bestimmung des spezifisch Literarischen im Kontext der Sprachdidaktik bietet es sich dabei an, auf die (bis heute für die wissenschaftliche Diskussion um Literarizität richtungsweisenden) Überlegungen Roman Jakobsons zur poetischen Funktion der Sprache (Jakobson 1960) zurückzugreifen. Von besonderem Interesse für den fremdsprachendidaktischen Zusammenhang sind sie nicht zuletzt auch deshalb, da sie einen interdisziplinären, sprachbezogenen Zugang zum Literarischen bieten. So knüpft Jakobson an Bühlers triadisches Sprachmodell und dessen Differenzierung einer emotiven, konativen und referentiellen Sprachfunktion an und erweitert es um eine phatische, metasprachliche und poetische Sprachfunktion. Dabei geht Jakobson davon aus, dass in sprachlichen Äußerungen grundsätzlich alle sechs Funktionen latent wirksam sind, wenn auch – je nach Art der Äußerung – in unterschiedlicher Dominanz. Dass Literarizität (so der von Jakobson an anderer Stelle verwendete, allgemeinere Begriff)<sup>4</sup> sprachlichen Äußerungen immer schon inhärent und damit keineswegs nur auf Literatur beschränkt und für ein grundlegendes Verständnis von Sprache

<sup>2</sup> So z.B. Ehlers hermeneutischer Ansatz des „Lesen[s] als Verstehen“ (Ehlers 1992).

<sup>3</sup> So die Vorschläge in Kast (1994).

<sup>4</sup> Während Jakobson in seinem Beitrag von 1960 den Begriff der poetischen Funktion bzw. der Poetizität verwendet, findet sich in dem Beitrag „Die neueste russische Literatur“ der allgemeinere Begriff der Literarizität, der an den Begriff der *literanost* des Russischen Formalismus anknüpft (Winko 2009: 377/378).

essentiell ist,<sup>5</sup> ist dabei für weitergehende fremdsprachendidaktische Überlegungen die eigentlich interessante Erkenntnis. Heißt dies doch, dass eine umfassende Sprachkompetenz immer auch eine literarische Kompetenz einschließen muss, zumal die literarische Dimension von Sprache auch in vermeintlich alltagssprachlichen Zusammenhängen wirksam ist.

Dass dieser Punkt in der Jakobson-Rezeption oftmals übersehen wurde,<sup>6</sup> dürfte wohl darauf zurückzuführen sein, dass Jakobsons Überlegungen in seinem berühmten Artikel zu *Linguistics and Poetics* (Jakobson 1960/1979) erklärtermaßen darauf ausgerichtet waren, ein eindeutiges Kriterium dafür zu bestimmen, was „eine verbale Botschaft zu einem Kunstwerk“ (Jakobson 1979: 84) macht. In der Bestimmung eines solchen Differenzkriteriums verstrickt sich Jakobson jedoch in Widersprüche. Denn anders als die Jakobson-Rezeption, aber auch seine eigenen Formulierungen zum Teil nahe legen, stellt bei ihm nicht die poetische Funktion bzw. die Literarizität als solche (die er ja als ein Merkmal von Sprache allgemein bestimmt), sondern deren Dominanz im Zusammenspiel der Funktionen das entscheidende Merkmal von Literatur dar. Dafür, wann diese vorliegt, lässt sich jedoch, wie die Jakobson-Rezeption inzwischen vielfach hervorgehoben hat, kein eindeutiges sprachliches oder textuelles Kriterium angeben (s. Winko 2009: 381). Als empirisch letztlich gerade nicht eindeutig belegbar hat sich auch das von Jakobson postulierte Kriterium der Äquivalenz erwiesen. Denn seine vielzitierte Bestimmung, im „Dichtwerk“ projiziere die poetische Funktion „das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination“ (Jakobson 1979: 94), lässt sich unter der Perspektive eines literarischen Blicks auf jegliche sprachliche Äußerung anwenden; zumal was als Äquivalenz bestimmt werden kann, nicht auf die lautliche Ebene beschränkt ist, sondern „alle möglichen Aspekte des Zeichens erfassen“ (Dobstadt 2009: 24) kann. Was als Äquivalenz anzusehen ist, ist letztlich also eine Frage der Interpretation (Winko 2009: 380/81). Während sich Jakobsons Anspruch eines empirisch objektiven Kriteriums der Bestimmung von Literatur als nicht haltbar erwiesen hat, bleiben Jakobsons Annahme einer poetischen Sprachfunktion und deren grundlegenden Bestimmung von der Kritik bis heute unangetastet (Winko 2009: 381).

Mit Jakobson kann die poetische Funktion und ihre Wirkung als ein Innehalten beschrieben werden, das sich aus der Wahrnehmung der Ausdrucksseite der Sprache, ihrer sinnlich wahrnehmbaren, materialen Gestalt (Jakobson führt hier z.B. die einprägsame Laut-

---

<sup>5</sup> „[...] the scrutiny of language requires a thorough consideration of its poetic function. Any attempt to reduce the sphere of poetic function to poetry or to confine poetry to poetic function would be a delusive oversimplification.“ (Jakobson 1960: 356)

<sup>6</sup> Dies gilt nicht zuletzt für die literaturwissenschaftliche Rezeption von Jakobson und deren Suche nach der „Weltformel“, mit deren Hilfe sich Dichtung und Nicht-Dichtung klar scheiden ließen (s. Winko 2009).

gestalt von Alliterationen an) bzw. ihrer Form ergibt, ohne diese sofort mit einer feststehenden Bedeutung zu verrechnen und zu vereindeutigen: „The set (Einstellung) toward the MESSAGE as such, focus on the message for its own sake, is the POETIC function of language. [...] This function, by promoting the palpability of signs, deepens the fundamental dichotomy of signs and objects.“ (Jakobson 1960: 356) Von der Akzentuierung der „fundamentalen Dichotomie von Zeichen und Objekten“ (Jakobson 1979: 93) und der grundlegenden Mehrdeutigkeit sprachlicher Äußerungen her ergeben sich dabei enge Berührungspunkte zu einer dynamischen Auffassung von Sprache wie der Bachtins, der von einer stetigen Umprägung von Sprache durch die Kontexte ihrer Verwendung ausgeht (s. Wutsdorff 2006: 194), wie auch zu grundlegenden Annahmen einer poststrukturalistischen Sprachauffassung, die an der auch von Jakobson akzentuierten Nicht-Identität von Zeichen und Bedeutung ansetzt (s. Dobstadt 2009: 24f.). Über einen literarischen Blick auf Sprache – so ist in Hinblick auf weitere sprachdidaktische Überlegungen festzuhalten – wird die in der scheinbaren Selbstverständlichkeit alltäglicher Verständigung in der Regel verdeckt bleibende Nicht-Identität von Zeichen und Objekt, von Gesagtem und Gemeintem und die Annahme der Eindeutigkeit von Aussagen ausgestellt und vorgeführt. Dabei handelt es sich um einen Blick, der die Mechanismen sprachlicher Bedeutungsbildung in ihrer komplexen Vielfalt einsehbar macht, diese aber auch auf immer neue Ausdrucksmöglichkeiten hin öffnet und für das eigene Sprechen nutzbar werden lässt. Ob und wie die poetische Funktion von Sprache wahrgenommen und damit auch wirksam werden kann, hängt – so legen auch Jakobsons in diesem Punkt relativ offen gehaltene Formulierungen nahe<sup>7</sup> – sowohl von der Einstellung des Produzenten wie dem Blick des Rezipienten ab, kann aber ggf. auch an Elementen der sprachlichen Gestaltung selbst (also an spezifischen Formen und Verfahren, die sich in der Institution Literatur im Laufe ihrer Geschichte ausgeprägt haben, oder auch an einem sprachspielerischen Umgang mit Sprache) festgemacht werden. Daraus lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen für eine Didaktik der Literarizität ziehen (s. hierzu auch den Beitrag von Dobstadt in diesem Band): So ist die Didaktik der Literarizität keineswegs auf die Arbeit mit literarischen Texten beschränkt, es geht mit ihr vielmehr um die Erschließung und Förderung einer spezifischen Form des Zugangs zu und des Umgangs mit Sprache überhaupt. Mit ihr verbindet sich eine besondere Art der Spracherfahrung ebenso wie die Möglichkeit eines reflexiven Einblicks in sprachliche Sinnbildungsprozesse und die Möglichkeit zur Einübung in sprachliche Komplexität und die Nutzung kreativer Spielräume von Sprache. Die poetische Funktion von Sprache erschließt sich dabei in ihrem Potential nicht zwangsläufig

<sup>7</sup> Siehe hierzu z.B. auch Wutsdorff (2006: 186).

von selbst; vielmehr bedarf es zu ihrer Entfaltung spezifischer didaktischer Settings. Als ein mögliches didaktisches Setting hierzu soll im Folgenden das Konzept des lyrischen Schreibens von José F.A. Oliver vorgestellt werden, das er in seinem 2013 erschienenen Buch „Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung“ ausgeführt hat.

## 2. DAS KONZEPT DES LYRISCHEN SCHREIBENS IM UNTERRICHT VON JOSÉ F.A. OLIVER<sup>8</sup>

Von seiner Entstehung im Zusammenhang schulischer Schreibworkshops für Jugendliche her ist das didaktische Konzept Olivers auf den institutionellen Kontext des (mit den üblichen Differenzierungskategorien der Bereiche des Deutschunterrichts gesprochen) „Deutschen als Muttersprache“ (DaM) und des „Deutschen als Zweitsprache“ (DaZ) ausgerichtet. Allerdings steht es in dem in ihm vertretenen Sprachbegriff, der konventionellen Bildungsvorstellungen zuwiderläuft, in seinem unkonventionellen Umgang mit vermeintlichen Fehlern und seinem mehrsprachigen Ansetzen quer zu den für den institutionellen Kontext der Schule in der Regel bestimmenden Normvorstellungen. So geht es bei Oliver – anders als in konventionellen Schreibschulen – dezidiert nicht um technische Hilfen und Tipps zur systematischen Schulung höherer Stufen sprachlicher Kunstfertigkeit. Ziel seiner Schreibschule ist vielmehr die Offenlegung und „Bergung“ einer dem Menschen immer schon innewohnenden, aber im alltäglichen Sprechen verschütteten Sprachmächtigkeit: „Ich will behaupten, dass jeder Mensch Poetisches und dessen Gesten in sich trägt.“ (Oliver 2013: 12) – so lautet die zentrale Grundannahme von Olivers Konzept. Diese koinzidiert mit der Annahme einer grundlegenden poetischen Sprachfunktion bei Jakobson ebenso, wie dem Wissen um die grundlegende Fähigkeit zu einem spielerischen Umgang mit Sprache bereits in frühen Stadien der kindlichen Sprachentwicklung, auf den sich u.a. Sprachdidaktiker\*innen wie Guy Cook (2000) und Gerlind Belke (2008) berufen. Ebenso wie diese setzt sich Oliver damit von den normorientierten und leistungsbezogenen Kompetenzstandards ab, die den schulischen Deutschunterricht prägen:

Jede scheinbar noch so „mangelhaft“ wahrgenommene und als solche sanktionierte Sprache birgt Schönheit und die Qualität des Abenteuers. Wie schön, dass der Ausdruck *Wortschatz* auch andere Blickweisen zulässt als lediglich die der rohen Quantität der Fehler. Ein einzelner Wortfund kann ein Schatz sein [...]. Deshalb wäre mein Vorschlag, die Sprache

---

<sup>8</sup> Die Darstellung von Olivers Konzept folgt in Teilen Riedner (2015).

jedes Einzelnen im Deutschunterricht mit einfachen Übungen nicht „abzurufen“, sondern zu erkunden [...]. (Oliver 2013: 12/13. Hervorhebungen im Original; rr)

Ziel von Olivers Schreib- (und Lese-)Didaktik ist es dementsprechend, Lerner\*innen den Weg zu ihrer ganz eigenen Sprache zu eröffnen und ihnen damit die Erfahrung ihrer individuellen Sprachmächtigkeit zu ermöglichen. Voraussetzung dafür bildet die Verschiebung (auch) des Blicks der Lehrenden auf Sprache: von der normativen Qualifizierung der Sprache der Lernenden und deren Sprachvermögen, die ja immer auch ein Stück grundlegender sprachlicher Über- bzw. Unterlegenheit transportiert, hin zu deren Wertschätzung als ein den Lernenden je eigenes Ausdruckspotential, das dieses aber erst über seine jeweils individuelle Erkundung entfalten kann.

Für die Lernenden nimmt der Weg der Spracherkundung, die das lyrische Schreiben bedeutet, seinen Ausgangspunkt in der Suche nach Wörtern, die jeweils für sie ganz individuell eine besondere Bedeutung haben, sie in irgendeiner Weise berühren und eine besondere Spur hinterlassen haben: „Fangen Sie mit dem Wort an. Dem Eigenen“ (ebd., 39), so die bündige Formulierung dieses grundlegenden Prinzips: „Das Wort ist ein Kleinod. Kuriosum, Halt, Verzicht. Manchmal Flucht und Bürde, mitunter Leid, Pein, Fluch. Immer aber ganz bestimmt ein Schlüssel zu uns selber, auch dort, wo es über uns hinausweist.“ (ebd.) Eine solche Herangehensweise setzt zwar am Ausdrucksbedürfnis des Einzelnen und dem individuellen Ausdruckspotential seiner Sprache an, setzt sich jedoch gleichzeitig klar von der Vorstellung eines unmittelbaren Ausdrucks des Eigenen im sprachlichen Handeln bzw. von der insbesondere auch für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht so prägenden Idee eines „authentischen“ Sprechens (s. hierzu Riedner 2018) ab. Der entscheidende Unterschied zum fremdsprachendidaktischen Prinzip der Authentizität liegt dabei in einem genuin literarischen Blick auf Sprache, der sich – ganz im Sinne von Jakobsons Bestimmung ihrer poetischen Funktion – aus einer Betrachtung und Prüfung der Wörter jenseits ihrer Einbindung in einen Satzzusammenhang ergibt. In der Lockerung der selbstverständlichen Verbindung von Ausdruck und Referenz, die Oliver auch im Umgang mit seiner didaktischen Beschreibungssprache, wie etwa in der Rede vom *Wort-Schatz*, immer wieder vorführt, werden die Wörter auf ihre individuell-emotionale wie auch auf ihre materiale, sinnliche Valenz hin befragbar und können darüber ein neues, über das selbstverständlich Assoziierte hinausgehende Bedeutungspotential entwickeln. Um Sprache für den Lernenden auf neue, eigene Ausdrucksmöglichkeiten hin zu öffnen und zugänglich zu machen, bedarf es also – wie Oliver eindrücklich zeigt – zunächst einer Bewegung des Fremdmachens und der Distanznahme, die

die Wahrnehmung des Wortes in seiner Materialität, aber auch ein Erkunden und Entdecken von Bedeutungen, die in den Wörtern stecken, überhaupt erst möglich macht.<sup>9</sup>

Eine Form der Worterkundung und -prüfung bildet z. B. das laute Aussprechen („Hat jede Schülerin, jeder Schüler ein Wort gefunden, wird das Wort ‚in den Raum entlassen‘, indem es reihum laut gesagt wird.“ – ebd., 45), aber auch der optische „Stolperstein“ der Einfügung von Spatien oder eines Doppelpunktes in Wörter, um so das Wort auf neue Bedeutungsnuancen hin zu aufzubrechen, die sich aus dem Spiel mit der Sprache selbst ergeben:

Nachdem ich das Wort ‚Gedichte‘ eine lange Weile betrachtet hatte, ging es mir nicht mehr aus dem Kopf. Ich schrieb das Wort nieder. Als das Wort (im Plural) auf dem Papier stand, fing es an, mit mir zu spielen. Oder spielte ich mit ihm? Ich dachte ja. Und nahm es buchstäblich. Will sagen, ich nahm es beim Wort. So wie man jemanden auf den Arm nimmt. Ich nahm zunächst die Hände und brach das Wort: Ge dich te. Es war schön, das Wort immer wieder von neuem zu brechen. Es war reizvoll, ein Wortbrecher zu sein:

Ge **dich** te

Ged **ich** te

Ge d **ich** te

**dich** te

d **ich** te

G e **dich** te

Ged **ich** t e

G e d **ich** te

**Das Wort im W:ort war ICH. So wie in N ich ts.**

Dies könnte schon eine Methode sein: Ich breche das Wort. (ebd., 43. Hervorhebungen im Original; rr)

Ausgehend vom Wort führt Olivers Schreibdidaktik Lernende über vielfältige Schritte und Übungen zu eigenen Texten: „[...] Vom w:ort in den Satz. Vom Satz in die Verdichtung. Aus der Verdichtung in den Vers. Vom Vers vielleicht in ein Gedicht.“ (ebd., 12 f.) Dabei handelt es sich um einen Weg, der immer wieder aufs Neue der abwägenden und prüfenden Be- und Überarbeitung und der geduldigen Erprobung von Möglichkeiten und Formen bedarf.

---

<sup>9</sup> Dass sich eine solche Bewegung der staunenden Distanznahme gerade auch in der Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache eröffnen kann, hat die Schriftstellerin Yoko Tawada hervorgehoben (Tawada 2008). Zur ihrer möglichen Relevanz für den Fremdsprachenerwerb siehe Weinrich (1985) und Dobstadt/Riedner (2011a).



Wichtige didaktische Schritte bilden z.B. der Wechsel zwischen individuellen, ungestörten Schreibphasen und kleinen Schreibkonferenzen, in denen die Lerner\*innen zunächst in kleinen Gruppen ihre Texte gegenseitig befragen (ebd., 52), aber auch die kontinuierliche (schriftliche) Kommentierung der Texte durch die Lehrenden, bei denen es aber gerade nicht um ein vorschnelles Dingfestmachen von (im Zusammenhang lyrischer Sprache manchmal eben nur vermeintlichen) Fehlern geht (ebd., 73), sondern um die Formulierung von Nachfragen und Vorschlägen, in welche Richtungen eine Weiterarbeit am Text erfolgen könnte. Sie sollten dem Gestus eines In-Dialog-Tretens mit dem Text folgen und die Lerner\*innen so „beim Wort“ (ebd., 12) nehmen: „Ich nehme sie mit und aus ihren Wörtern und Worten ernst.“ (ebd.) – so das grundlegende Prinzip im Umgang mit den Texten der Lernenden.

Neben den vom verfremdenden Blick auf den eigenen Wort-Schatz ausgehenden Schreibübungen nimmt auch die Auseinandersetzung mit Texten der deutschsprachigen Lyrik in Olivers didaktischem Konzept eine wichtige Rolle ein, der er unter der Überschrift „Gedichte als Dialog“ (ebd., 127) ein eigenes Kapitel widmet:

Jeder, der schreibt, steht im Dialog. Mit sich selber, mit der Welt. Mit der Welt im Dialog zu stehen, heißt aber auch, mit denjenigen ins Gespräch zu kommen, die uns Gedichte hinterlassen haben [...]. Ich darf in die Texte anderer einkehren, so wie ich eingeladen bin, an den Gedanken und Gefühlen von Freunden teilzunehmen. (ebd., 128)

Die Aufgaben hierzu reichen von der Formulierung eines kurzen Textes zu einem selbst gewählten Wort oder Vers aus dem Gedicht oder auch der assoziativen Auseinandersetzung mit einzelnen Textteilen bis zu Schreibübungen, die (ganz im Sinne des generativen Schreibens) die Form des Gedichts als strukturierende Folie für den eigenen Text nutzen. Dabei zeigt Oliver, wie aus der Bezugnahme auf bestehende Dichtung Eigenes, Neues entwickelt werden kann, der Weg ins Eigene also immer auch über eine intensive Auseinandersetzung mit dem „anderen“ Text führen kann: „Ein Erbe anzutreten, ist weder ein Plagiat, noch hat es etwas von einem Kopisten und beschreibt auch nichts Epigonales, wenn daraus etwas Eigenes entwickelt wird.“ (ebd., 129)

Mit Blick auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von besonderer Bedeutung ist, dass Oliver deutlich macht, dass die Herkunft von Lerner\*innen aus anderen Sprachen kein Manko darstellt, sondern als Surplus für das lyrische Schreiben genutzt werden kann. So heißt es z.B. im Anschluss an die oben zitierte Arbeit an dem Wort „Gedichte“, die unter der Überschrift „Aus dem Tagebuch eines Mehrsprachigen“ steht:



Dieser (konkreten) Methode liegt in meinem Fall ein umfassendere Verfahrensweise zu Grunde, da ich auch aus dem Spanischen komme: Die Methode der „Auch-noch-Sprache-die-ich-bin“. Im Spanischen heißt „te“ manchmal „dir“ und manchmal „dich“. Ich schreibe also: „te“ und reiche mir das Wort Gedicht:te. Ganz dicht beieinander ICH & DICH. Danach dachte ich, das Wort ist unerschöpflich, wenn es von mehreren Sprachen aus betrachtet wird, und schrieb: Ich bin Mehrere!

[...] **Gedichte werden mit Wörtern gemacht.** In jedem **w:ort** sind Geschichten. (ebd., 43. Hervorhebungen im Original; rr)

Sprache erweist sich so als von vielen Resonanzen geprägter Raum, der in den Möglichkeiten der Bedeutungsbildung nie völlig festzuschreiben ist.

Die Relevanz von Olivers Konzept lyrischen Schreibens für die Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache ergibt sich sowohl aus der von ihm vorausgesetzten bildungs- und sprachstandsunabhängigen Zugänglichkeit des Poetischen wie auch aus dessen sprachpraktischer Konkretisierung, die auf die Erkundung der in der Sprache liegenden „eigenen“ Ausdrucksmöglichkeiten gerichtet ist, wie auch aus seinem damit verbundenen spezifischen Konzept mehrsprachigen Schreibens. Wie sich das Konzept lyrischen Schreibens für Deutsch als Fremdsprache in internationalen Hochschulkontexten weiter konkretisieren lässt und wie es von Lernenden genutzt, reflektiert und beurteilt wird, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

### 3. LYRISCHES SCHREIBEN IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: AUFGABENSTELLUNGEN UND DATENAUSWERTUNG

Das Erlernen einer Fremdsprache ist deshalb gerade für erwachsene Lernende durch die Kluft zwischen potentielltem Ausdruckswunsch und tatsächlicher Ausdrucksmöglichkeit oftmals in besonderer Weise belastet. Die Einbeziehung von Formen des lyrischen Schreibens in den Prozess des Fremdsprachenlernens kann dagegen in doppelter Hinsicht auf die Schließung dieser Kluft ausgerichtet sein: Es bietet die Möglichkeit der Erfahrung, dass die Suche nach den ‚richtigen Worten‘ (im Sinne des Auslotens verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten) keineswegs muttersprachlicher Kompetenz vorbehalten, sondern auch in der Fremdsprache möglich ist; gleichzeitig verbindet sich mit dem lyrischen Schreiben das mnemotechnische Potential, im verfremdenden und Sprachgrenzen

überschreitenden Blick auf Wörter der Fremdsprache, den Wortschatz systematisch und effektiv zu erweitern. An die Stelle der Defiziterfahrung kann – so die erste These – im gelingenden Schreibprozess die Erfahrung der eigenen Sprachmächtigkeit treten. Ähnlich dürfte es sich in Bezug auf die viele Fremdsprachenlerner\*innen kontinuierlich begleitende Angst vor Fehlern in der eigenen Sprachproduktion verhalten, die den Lernprozess erheblich belasten kann. Über das lyrische Schreiben in der Fremdsprache kann diese Angst – so eine zweite These zum fremdsprachendidaktischen Potential lyrischen Schreibens – durch die literarische Erfahrung des Bedeutungspotentials bzw. der Ausdrucksmächtigkeit vermeintlicher Fehler und die Möglichkeiten eines spielerischen Umgangs mit vermeintlich unverrückbaren sprachlichen Normen immer wieder ausgesetzt und so an die Stelle eines angstbesetzten immer auch wieder ein lustvoller Zugang zur Fremdsprache treten. Literarizitätsorientierte Übungen zum lyrischen Schreiben erlauben es den Lernenden zudem – so die dritte These –, ein vertieftes sprachreflexives Bewusstsein auszubilden. Gefördert werden soll die Fähigkeit, „Sprache als einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess, in den die Sprachbenutzer selbst involviert sind, zu erkennen, zu begreifen und dann auch für die eigenen kommunikativen Zwecke zu nutzen.“ (Dobstadt/Riedner 2011b: 110; s. auch den Beitrag von Dobstadt in diesem Band).

In wieweit sich in den Arbeiten von Studierenden und deren Reflexion Belege für die hier formulierten Thesen finden lassen bzw. inwieweit sich aus ihnen weitere Thesen zum Potential lyrischen Schreibens für die Aneignung des Deutschen als Fremdsprache formulieren lassen, soll im Folgenden an Daten und Textbeispielen aus Seminaren und Workshops zum lyrischen Schreiben untersucht werden, die ich in den Jahren 2014 und 2015 an der *University of Arizona* in Tucson/USA und an der *Stellenbosch University* in Südafrika abgehalten habe. Bei dem im Rahmen eines Gastaufenthalts an der *Stellenbosch University* im Februar 2015 angebotenen Kurs handelt es sich um einen drei Unterrichtseinheiten umfassenden Schreibworkshop für Studierende des 2. Studienjahres mit variierenden Deutschkenntnissen auf der Niveaustufe B1/B2. In dessen Mittelpunkt standen auf der Basis von Olivers Konzept entwickelte Übungen zum lyrischen Schreiben, die durch die Auseinandersetzung mit ausgewählten sprachspielerischen Texten ergänzt wurden, die der konkreten Poesie zugeordnet werden können. Daten im eigentlichen Sinne wurden in diesem Kurs nicht erhoben. Allerdings liegen mir aus diesem Kurs einige interessante Studierendentexte vor, die in die Überlegungen zur Relevanz lyrischen Schreibens im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache einbezogen werden sollen.

Eine systematische Datenerhebung erfolgte dagegen im Rahmen des Kurses an der *University of Arizona*, an der ich von Januar bis Mai 2014 als DAAD-Kurzzeitdozentin tätig war. Die dort im Rahmen meines Semesterkurses zu „*Studies in Genre: Deutschsprachige Lyrik und lyrisches Schreiben*“ für Studierende im 3. Studienjahr am *Department of German Studies* der Universität erhobenen Daten sollen im Folgenden systematisch ausgewertet werden.<sup>10</sup> Ziel des in Tucson durchgeführten Kurses war es, in der Auseinandersetzung mit deutschsprachiger Lyrik verschiedener Epochen zum einen Einblick in die Vielfalt möglicher Formen des lyrischen Spiels mit der Sprache zu gewinnen und zum anderen auch unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten kennen zu lernen, darunter auch auf dem Weg eigener Schreibversuche. So galten vier der Seminarsitzungen ausschließlich der Erprobung der Möglichkeiten lyrischen Sprechens und Schreibens in der Fremdsprache, wobei diese von den Studierenden auch in den inhaltlich offenen Schreibportfolios, die eine der Prüfungsleistungen bildeten, zum Teil intensiv fortgeführt wurden. Diese wurden durch zwei Sitzungen mit dem österreichischen Schriftsteller Philipp Weiss ergänzt, der zu dieser Zeit als *Max Kade Writer-in-Residence* am *Department* zu Gast war. Er berichtete den Studierenden in einem Art Werkstattgespräch über eigene Schreiberfahrungen, diskutierte mit ihnen über die Möglichkeiten eines literarischen Weltzugangs und regte sie zudem zu weiteren eigenen Schreibversuchen in der Auseinandersetzung mit Musik- und Bildmaterial an. Über die ausschließlich dem lyrischen Schreiben gewidmeten Seminarsitzungen hinaus wurden die Studierenden durch verschiedene optionale Aufgaben für die Lese- und Schreibjournale, die sich vorwiegend am Aufgabenformat der Dialoggedichte bei Oliver orientierten, zum lyrischen Schreiben angeregt. An dem Kurs nahmen insgesamt 14 Studierende teil. Nur drei der Studierenden belegten Deutsch im Hauptfach, der größere Teil studierte Deutsch gemeinsam mit einem anderen Fach (Soziologie, Politologie u.a.) oder als Nebenfach (*Minor*) neben ihrem Hauptfach (vertreten waren im Kurs Ingenieurwesen, Wirtschaftswissenschaften, Neurobiologie, Architektur, Jura, Biologie, Physik und Psychologie). In den Fragebögen geben alle Teilnehmer\*innen, die diesen ausgefüllt haben (10 von 14), an, Literatur zu mögen (wobei die Formulierungen auf unterschiedliche Grade der Affinität zu Literatur schließen lassen). Allerdings geben nur vier der Studierenden an, den Kurs wegen eines dezidierten Interesses an Lyrik gewählt zu haben (zwei Studierende geben ein eher allgemeineres Interesse an den Kursinhalten an, bei vier Studierenden waren ausschließlich studienorganisatorische Notwendigkeiten Grund der Wahl). Die Sprachkenntnisse in Deutsch waren aufgrund der zum Teil sehr unterschiedlichen Sprachlernbiographien unter-

---

<sup>10</sup> Zur ethischen Prüfung der Datenerhebung siehe Anmerkung 1.

schiedlich ausgebaut, wobei sie bei den meisten Studierenden zwischen B1 und B2 variierten. Die Daten umfassen im Einzelnen:

1. die im Rahmen dieser Sitzungen entstandenen lyrische Texte der Studierenden;
2. Einträge aus den Lese- und Schreibjournalen der Studierenden, die eine der Prüfungsleistungen des Kurses bildeten; in ihnen sollten die Studierenden ein- bis zwei Mal pro Woche in offener Form, aber auch angeregt durch für jede Sitzung vorgegebene optionale Aufgabenstellungen Gedanken und Überlegungen zu im Kurs diskutierten literarischen und theoretischen Texten festhalten und eigene Schreibversuche dokumentieren und reflektieren;
3. die abschließenden Essays der Studierenden zu im Kurs diskutierten, selbstgewählten oder auch eigenen lyrischen Texten, die ebenfalls eine Prüfungsleistung des Kurses bildeten;
4. Fragebögen zu den Sprachlernbiographien der Studierenden;
5. die Ergebnisse der nach den Vorgaben der Universität anonym durchgeführten Kurs-evaluation.

Die Auswertung der Daten erfolgt ausschließlich qualitativ auf der Basis eines eher offen vorgehenden hermeneutisch-interpretativen Verfahrens (Volkmann 2016). So wurde das Korpus von mir auf Belege mit einem Fokus auf das lyrische Schreiben hin gesichtet, die eine möglichst hohe semantische Dichte ausweisen sollten, um interpretativ gewonnene tiefer gehende Rückschlüsse auf die Relevanz lyrischen Schreibens für die Untersuchungsteilnehmer\*innen zu erlauben. Die Daten wurden jeweils für sich genommen, aber – soweit möglich – auch in ihrem Bezug aufeinander interpretiert.

Die Darstellung orientiert sich im Folgenden an den drei Schreibvorgaben bzw. den aus ihnen resultierenden spezifischen Textformationen, die sich in den Schreibworkshops als besonders produktiv erwiesen haben. An die Ausführungen zu den Kursaktivitäten und Aufgabenstellungen schließt sich jeweils die Analyse und Auswertung von Textbeispielen und/oder Daten an, in denen die Studierenden ihren Schreibprozess, im Kurs entstandene Texte oder auch Teile des Kurses reflektieren und bewerten.

### 3.1 Offene Wortformationen: *w:ort*-Gedichte

Das Programm der Schreibworkshops orientierte sich am Konzept des lyrischen Schreibens von Oliver, wobei ich die dort vorgestellten Aufgabenstellungen für die spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten des Lehr- und Lernzusammenhangs von Deutsch als

Fremdsprache adaptiert und in der Arbeit im Kurs und im Austausch mit den Studierenden weitere Aufgabenstellungen entwickelt habe. Den Einstieg bildete die Vorstellung von Olivers Konzept der „Worterkundung“ über das „Aufbrechen“ von Wörtern am Beispiel des Wortes *Gedicht* und Olivers Überlegungen dazu. Diese dienten als Vorlage und Anregung für die eigene Arbeit an und mit Wörtern. Kriterium für die Wahl der Wörter sollte (mit Oliver) das je individuelle Berührtsein durch das Wort sein. Gezielt ermutigt wurden die Lernenden dabei, bei der Wahl der Wörter nicht primär oder zumindest nicht ausschließlich deren Semantik zum Kriterium ihrer Wahl zu machen, sondern auch ihren Klang oder andere Aspekte ihrer materialen Gestalt. Wie die Erfahrung auch aus weiteren Schreibkursen in Deutsch als Fremdsprache zeigt, haben Lerner\*innen in der Regel gerade in der Fremdsprache meist sehr spontan einen erlesenen Fundus an bemerkenswerten Wörtern parat; ein Fundus, in dem sich die Annahme Weinrichs bestätigt, dass das Erlernen einer Fremdsprache im Kern eine literarische Erfahrung in sich birgt, indem sie die Unselbstverständlichkeit der Verbindung der Wörter mit den „Sachen“ (Weinrich 1985: 236) augenfällig macht.<sup>11</sup> Im Rahmen des Kurskonzepts in Tucson hatte diese Form der Worterkundung, in deren Verlauf die Studierenden ihre Wörter zunächst „aufbrachen“, auf weitere Wortfunde hin erkundeten, diese dann in der Gruppe teilten und nach einer weiteren Einzelarbeitsphase, in der ein wesentlicher Gedanken zu den Wortfunden in einem oder auch mehreren Sätzen formuliert werden sollte, zu denen sich die Studierenden dann wiederum in Kleingruppen austauschten, primär die Funktion, die Studierenden an einen literarischen Modus für ihren eigenen produktiven Umgang mit der Fremdsprache heranzuführen und sie für das kreative Potential ihrer Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren. Im Zentrum stand dabei nicht die freie Textproduktion, sondern Schreibprozesse, die durch die dialogische Arbeit mit Gedichten angeregt wurden, auf die ich weiter unten näher eingehen werde.

Was für eindrucksvolle sprachreflexive Texte aber auch schon aus der unmittelbaren Weiterverfolgung dieser Aufgabenstellung entstehen können, macht der poetische Text einer südafrikanischen Studentin aus dem Schreibworkshop in Stellenbosch deutlich.<sup>12</sup> Für ihr Spiel mit der Sprache hatte die Studentin das zusammengesetzte Nomen *Radiergummi* gewählt, ein wunderbares Beispiel der Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen, das zudem in seiner

---

<sup>11</sup> Für die Möglichkeit dieser Erfahrung findet sich in den Essays der Schriftstellerin Yoko Tawada das folgende einprägsame Bild: „In der Muttersprache sind die Worte den Menschen angeheftet, so dass man selten spielerische Freude an der Sprache empfinden kann. Dort klammern sich die Gedanken so fest an die Worte, dass weder die ersteren noch die letzteren frei fliegen können. In einer Fremdsprache hat man aber so etwas wie einen Heftklammerentferner: Er entfernt alles, was sich aneinanderheftet und sich festklammert.“ (Tawada 2008: 15)

<sup>12</sup> Da die Studentin für eine Einverständniserklärung zur Veröffentlichung ihres Textes nicht mehr erreichbar ist, wird er im Text nicht als Ganzes wiedergegeben, sondern nur beschrieben.

lautlichen Gestalt durch die Vielzahl seiner Vokale und die Langgezogenheit des ersten Wortteils besticht, der mit dem kurzen kompakten zweiten Wortteil in Kontrast steht. Doch nicht daran arbeitete die Studentin im Folgenden weiter, sondern an einem Ausdruck der Verzweiflung über die Tücken des deutschen Artikelsystems und möglicher possessiver Begleiter des Nomens sowie an deren lautlichen Nähe zum Personalpronomen *er*, die ihr in der lautlichen Zerlegung von *der Radiergummi* in *d-er-Rad-ihr-Gummi* entgegengetreten waren. Diese wird im Text in der fragenden Suche nach der „richtigen“ Lösung (der? er? ihr? dir??) durchgespielt. Zunächst eingeleitet durch ein staunendes *O!* geht die Suche durch die Doppelung des Fragezeichens am Ende und den abschließenden Ausruf *Ach!* in ein Crescendo der Verzweiflung und Kapitulation über. Die Verzweiflung der Lerner\*innenstimme in ihrer poetischen Inszenierung findet jedoch vor der unerbittlichen Stimme des Lehrenden, als die die letzte Zeile des Textes durch ihre Absetzung und die direkte Anrede an die Lernende (*Sie*) gekennzeichnet ist, keine Gnade: Formuliert ist in ihr die trockene Anweisung an die Lernerin, zur Korrektur „Ihrer Fehler“ einen Radiergummi zu verwenden und so mit den Fehlern – so ließe sich in einer weitergehenden Interpretation schließen – auch das poetische Spiel auszuradieren. Der kleine Text zeigt sich darin nicht nur als ein feinsinniger ironischer Kommentar zu den Anfechtungen der deutschen Grammatik, sondern auch zum Verbot eines fehlerfixierten Fremdsprachenunterrichts, diese im lustvollen Spiel mit den Möglichkeiten der Sprache zu übersteigen. Das Spiel mit Wörtern und grammatischen Strukturen erweist sich dabei als Möglichkeit, das Ausdruckspotential zu erfahren, das auch schon begrenzten sprachlichen Mitteln entlockt werden kann.

### 3.2 Mehrsprachiges Schreiben

Im Rahmen des Kurses an der *University of Arizona* erwiesen sich vor allem Formen des mehrsprachigen und mehrstimmigen Schreibens als produktive Schreibanregung. Ausgangspunkt hierzu bildete – neben den Ausführungen zur Mehrsprachigkeit bei Oliver – die zunächst primär rezeptiv angelegte Auseinandersetzung mit dem Gedicht *De atra bile* von Ann Cotten (2010):

*De atra bile*

A terrible claw has hit me  
es wohnt in der fototapete  
frag mich nicht I don't know  
what it is aber es ist  
atrum ein schwarzes gerät  
es gibt weniger vokabel  
at the edge of cigarettes  
nett nur mehr furchtbar  
war der huf an der schläfe  
die kante von etwas less  
denn what I've ever been  
vornüber wenn ich sie zumache  
ein schlüssel zu was ich nicht  
wissen will at four at night in a dark rain  
lümmeln morgens reste davon am himmel  
und lachen die kinder die blätter platt  
ich glaub der natur kein einziges wort  
grab the grit from the pflastersteine  
regne terrible pures entsetzen meiner beiden  
zimmer seit meine nägel alle sämtlichen  
verschollen aufgequollen mit weißlichem aufschlag sind  
zu schrauben geworden in unverständlicher nacht

Präsentiert wurde Cottens Gedicht zunächst nur als Hörtext in Form der Lesung der Autorin aus der Literaturwerkstatt Berlin, die über Lyrikline.org frei zugänglich ist. Durch die Fragen *Welche Sprachen hören Sie?* und *Wie wirkt die Mischung der Sprachen auf Sie?* wurde die Aufmerksamkeit der Studierenden gezielt auf die Mehrsprachigkeit des Textes gelenkt, wobei sich die Studierenden sowohl von der Freiheit fasziniert zeigten, mit der sich Cotten über das vor allem in Bildungsinstitutionen in der Regel übermächtige Gesetz der Einsprachigkeit hinwegsetzt, wie auch von der Art, mit der die Sprachen des Textes Deutsch, Englisch, Französisch und Latein im rhythmischen und melodischen Fluss des Textes ineinander übergehen. Dies spiegelt auch der folgende Eintrag aus einem der Lese- und Schreibjournale der Studierenden des Kurses wieder:



Die Mischen von andere Sprachen gibt diesem Gedicht einen spezifische Stimme. Wir haben Deutsch, Englisch und Latein gehört. Die Gedicht fließt, wenn ich hat es gelest, Englisch und Deutsch geht schön mit einander. (*Lese- und Schreibjournal 11\_13-2-2014*)<sup>13</sup>

Auf die Sensibilisierung für das Ineinander-über-gehen der Sprachen wie auch für den Vorrang des Sprachflusses gegenüber den Versgrenzen und gegenüber dem Kriterium formal-grammatischer Konsistenz war in der Sitzung auch der zweite Hördurchgang gerichtet, zu dem den Studierenden der Text des Gedichtes jedoch nicht in Versform, sondern als Fließtext mit den folgenden Fragen bzw. Arbeitsanweisungen ausgeteilt wurde:

Hören Sie noch einmal und markieren Sie die Verse. Können Sie Sätze identifizieren? Wo würden Sie Satzzeichen einfügen? Wie deuten Sie das Fehlen von Satzzeichen? Finden Sie ‚ungrammatische‘ Formulierungen? Welche Bedeutung haben diese Formulierungen?

An die Diskussion der Fragen, für die der Text nun auch in seiner eigentlichen Versform präsentiert wurde, schloss sich noch einmal eine kurze Phase der individuellen Textaus-einandersetzung an („Wählen Sie einen Vers / einen Satz / eine Formulierung aus und schreiben Sie eine Überlegung / eine Idee / einen Gedanken dazu auf“), die in einen offenen Austausch über einzelne Textstellen und Begriffe (wie z.B. über mögliche Übersetzungen von *de atra bile*) im Plenum mündete. Als Anregung für einen Eintrag ins Lese- und Schreibjournal erhielten die Studierenden (neben einer Rechercheaufgabe zum 2014 an Cotten verliehenen Chamisso-Preis) unter anderem die folgenden optionalen Aufgabenstellungen:

- Suchen Sie ein weiteres Gedicht von Ann Cotten und/oder schreiben Sie Ihre Gedanken zum Gedicht auf.
- Schreiben Sie selbst einen kleinen mehrsprachigen Text.

Von den zehn Studierenden, die sich für einen Eintrag zu der Sitzung entschieden, ließen sich sechs durch die Auseinandersetzung mit dem Text zu eigenen mehrsprachigen Gedichten anregen. Als ein Beispiel sei hier das folgende Gedicht zitiert, in dem mit Französisch und Deutsch zwei vom Autor<sup>14</sup> als Fremdsprachen erlernte Sprachen dominieren:

---

<sup>13</sup> Zitate aus Texten der Studierenden werden – soweit sie nicht, wie einige der Gedichte, auf der Webseite des Deutschdepartments in den letzten Jahren namentlich veröffentlicht waren – anonym und im vorgefundenen Wortlaut wiedergegeben. Die Zahl steht für den Studierenden, das Datum für den Tag des Eintrags in das Lese- und Schreibjournal.

<sup>14</sup> Es handelt sich jeweils um die von dem Studenten öffentlich vorgetragene und zur Publikation auf der Instituts-Homepage freigegebene Fassung, die dementsprechend auch namentlich gekennzeichnet ist.



*Coke et Kohle // Alexander Miller*

Der Tag ist lang, im Tagebau sehr,  
les jeunes hommes ne travaillent pas sur l'herbe,  
denn da wächst kein Gras mehr.  
Mitgefühl verschwand, als er einfach da stand,  
il n'a pas compassion en esprit die Wand,  
steht á la tête, die Krähen sehen  
wie saignantes chausettes  
aus, in der Tiefe, Schlag und Klang,  
klingt comme corrosion der menschlichen Seele,  
en ville, je n'ai pas vu, mais je sais,  
den Umfang der Fehler.  
Wir shoppen und schreien, Durst für den Strom,  
wir haben vergessen, fraternité des Hommes,  
geräucherter Mann, fume á la main,  
für Koks und Kohle, sing den Refrain!

Prägend für das Gedicht ist wie bei Ann Cotten das rhythmische Ineinanderfließen der Sprachen und Bilder. Das Anregungspotential, das Cottens Gedicht für den Studierenden entfaltet hatte, wird auch aus dem folgenden Eintrag aus dem Lese- und Schreibjournal des Autors deutlich, das auf die entsprechende Seminarsitzung reagiert und die befreiende Wirkung des mehrsprachigen Schreibens („Ich muss nicht mehr...“), die Neuheit eines solchen Sprachzugangs und die mit ihm verbundene Erweiterung der Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten hervorhebt:

Ich muss nicht mehr die Vokalen und Laute aus Deutschen verwenden, sondern kann ich jetzt Reim und Assonanz und Metrum ganz neu begreifen. Es nimmt die Grenzungen der Sprache von der Kunst weg und erlaubt uns die Welt von Ausblick mehrerer Kulturen und Ausdrucksmethode anzusehen. (*Lese- und Schreibjournal 7\_13-2-2014*)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Im Fragebogen gibt der Studierende an, seither kontinuierlich an mehrsprachigen Gedichten zu arbeiten (*Questionnaire 7/8*), deren Bedeutung er wie folgt beschreibt: „Multilingual poetry: breaks barriers of communication, represents new phenomena in German-culture art, represents cultural synthesis and humans transcending traditional boundaries of understanding.“ (*Questionnaire 7/10*) Bei Angaben aus den Fragebögen steht die erste Zahl für den Studierenden, die zweite Zahl für die Frage, auf die sich die Äußerung bezieht.

### 3.3. Dialog- und „Versammlungsgedichte“

Als weitere für die Studierenden höchst produktive, neue Erfahrung der Erweiterung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten erwies sich ein von Olivers Konzept dialogischen Schreibens angelegtes schreibdidaktisches Unterrichtdesign, das ich in der Sitzung zum lyrischen Schreiben gegen Ende des Semesters erprobte. Hierzu hatte ich die Gedichte, die die Studierenden bis dahin im Seminar kennengelernt hatten, über den Seminarraum verteilt ausgelegt. Die Studierenden wurden aufgefordert, sich mit Papier und Stift durch den Raum zu bewegen, mit der Aufgabe, die Texte noch einmal durchzugehen und eine je ganz eigene Sammlung von für sie bedeutenden Versen und Formulierungen zusammenzustellen:

Notieren Sie fünf bis sieben Verse oder Sätze aus deutschsprachigen Gedichten (bzw. Texten), die Ihnen aufgefallen sind, die Sie berührt haben, die Ihnen etwas bedeuten.

Im Anschluss daran konnten sie sich in oder auch außerhalb des Seminarraums einen für sie möglichst angenehmen Schreibplatz suchen, um – angeregt durch ihre Auswahl – an einem eigenen Text zu arbeiten. Hierzu erhielten die Studierenden die folgenden zwei Aufgabenstellungen zur Wahl:

Aufgabe 1: Benutzen Sie die Wörter der Verszeilen, um ein neues, eigenes Gedicht zu schreiben. Dabei können Sie Zeilen aufbrechen, Wörter und Wortstellungen verschieben, verschiedene Verszeilen kombinieren. Sie dürfen aber keine neuen Wörter hinzufügen.

Aufgabe 2: Wählen Sie einen Vers oder Satz aus, der Ihnen am nächsten bzw. am wichtigsten ist. Lassen Sie sich von diesem Vers oder Satz (oder auch einem Wort in ihm) zu weiteren Sätzen anregen. Schreiben Sie den Vers / Satz um oder weiter.

Ein kurzer Erfahrungsaustausch im Plenum schloss die Seminarsitzung ab. Die Mehrzahl der Studierenden nutzte jedoch das Lese- und Schreibjournal, um an dem angefangenen Text weiterzuarbeiten und/oder ihre Erfahrungen ausführlicher zu dokumentieren. Der in der folgenden Seminarsitzung zur Verfügung stehende Raum, in dem die Studierenden ihre Texte vorstellen und vortragen konnten, wurde dann intensiv genutzt. Nur einer der Seminarteilnehmer\*innen hatte die zweite Aufgabenstellung gewählt, wobei der unten wiedergegebene Text entstanden war, der die Erfahrung mit Goethes Gedicht *Ein Gleiches (Wanderers Nachtlied)* – wir hatten uns mit dem Gedicht in einer der früheren Seminarsitzungen in einem an das

didaktische Design von Kramsch/Huffmaster (2008) angelehnten kleinen Übersetzungsprojekt auseinandergesetzt – in verblüffender und pointierter Weise darstellt. In dem die Datensammlung ergänzenden Fragebogen hatte der Student auf die Frage, ob der Kurs seine Erwartungen erfüllt hätte, angegeben, dass sie sich mehr als erfüllt hätten, da er den Kurs ursprünglich nur wegen der für den Studienabschluss noch notwendigen „Credits“ belegt hätte, er im Kurs für sich dann aber eine eigene „form of expression“ entdeckt hätte: „By the end of it though I had realized that I really enjoyed writing poetry and translating it as well.“ (Questionnaire 14/8) Das Gedicht gestaltet eben diese Spannung und verleiht der Plötzlichkeit als entscheidendem Moment ästhetischer Erfahrung / Berührtheit / Erkenntnis Ausdruck.

*Die Vögelein und Goethe // Xander Zinsmeier*  
Über allen Gipfeln ist Ruh  
Aber in meinen Herzen gibt es keine Ruh  
Am Ende meiner Zigarette  
Zwei Augen unten auf leeren Bierflaschen  
Da wohnt gar nichts mehr als Blut und Luft  
Ich bin kein Nachtwanderer und ich habe  
Kein wunderbares Lied  
Ich bin kein Heinrich Heine  
Das Vaterland hat mich schon weggeschmissen  
Und so, die Vögelein schweigen im Walde  
Und ich mit ihnen  
Zu anderen Zeiten  
Saß ich in der Klasse und sagte:  
Naja, schon gut. Wunderbar. Echt geil  
Und Goethe gab mir einen Schlag ins Gesicht

Einen besonderen Reiz übte auf die meisten Studierenden jedoch die erste Aufgabenstellung aus: Neun der Studierenden hatten sie gewählt und ihre Erfahrungen damit sowie mit Texten ihrer Kommiliton\*innen zum Teil ausführlich im Lese- und Schreibjournal dokumentiert. So waren einige der aus dem Schreibworkshop hervorgegangenen Texte in der folgenden Sitzung Gegenstand intensiver Diskussionen. Der von einem der Studierenden spontan in die Diskussion eingebrachte Begriff „Versammlungsgedichte“ fand als neuer „Fachbegriff“ für die aus der Aufgabenstellung hervorgegangene ganz eigene Textart allgemeinen Zuspruch.

Eine besonders interessante Diskussion ergab sich zu dem im Folgenden wiedergegebenen Gedicht:

*melancholie // lili steffen*  
 In this kingdom des todes:  
 warte  
 das ende was in träumen  
 auch rauscht du wie a child  
 she and I sind zu schrauben geworden  
 mensch bedenke:  
 a child in unverständlicher nacht  
 nimm sie doch  
 balde ruhest nur die erde  
 der tod by the sea

Gegenstand der Diskussion war der vorletzte Vers, der Wortmaterial aus Goethes Gedicht *Ein Gleiches (Wanderers Nachtlied)* („Warte nur, balde ruhest du auch“) mit *die Erde* aus Eichendorffs Gedicht *Nacht* („Rauscht die Erde wie in Träumen“) neu kombiniert hatte. So wurde die Frage aufgeworfen, ob *ruhest* hier grammatikalisch (auch gegen die Anweisung in der Aufgabenstellung, keine Wort-Veränderungen vorzunehmen) nicht an das als Subjekt ausgemachte *die erde* angepasst werden müsse, um diesen offenkundigen sprachlichen Fehler zu beheben, ein Ansinnen, das Lili klar ablehnte. Das *ruhest* eben in dieser Form zu belassen, sei für sie wichtig und bedeutend, da in ihm auch das englische Wort *rest* erscheine, so ihre Begründung. Lili hatte damit das Prinzip der lautlichen Äquivalenz und des mehrsprachigen Ausdruckspotentials – ganz im Sinne von Olivers Prinzip des Aufbrechens der Wörter – über die grammatische Kongruenz gestellt. Bestärkt wurde sie in ihrer Entscheidung zudem von der Beobachtung, dass nach *ruhest* auch eine intonatorische Pause gelesen werden könne, so dass eine Leerstelle den Platz des Subjekts einnehme, an welche sich „nur die Erde / der Tod by the sea“ durchaus als offene Möglichkeiten anschließen ließen. Die Diskussion und vor allem Lilis Entscheidung findet sich dann im Lese- und Schreibjournal einer Mitstudent\*in wieder aufgegriffen, in dem sich die Erkenntnis formuliert findet, dass der eigene Ausdruck von einem zu normativen Sprachverständnis eliminiert werden kann:

Unsere Diskussion über Lilis und Chase's Gedicht und die „Fehler“ darin fand ich besonders interessant und bedeutend. Lilis Gedicht war diesbezüglich hauptsächlich interessant. Die „Feh-

ler“ in ihrem Gedicht brachte mich auf den Gedanken, dass ich viel Grammatik in meinem eigenen Gedicht geändert habe, um besseren Sinn zu machen. Und meine Sorgen, dass ich die Zutaten zuviel geändert habe. Wie Lili gesagt hat, „ruhest“ klingt wie „rest“ auf Englisch und sie möchte das nicht ändern. Ich habe ähnlich über Teilen meines Gedichts fühlen. (*Lese- und Schreibjournal 4\_15-4-2014*)

Thematisiert ist hier zum einen die bestimmende Wirkung, die die bisher eingeübte Kategorisierung sprachlicher Unkonventionalität<sup>16</sup> als Fehler für das eigene Schreiben in der Fremdsprache hat, eine Kategorisierung, die sich – ausgelöst über die Seminardiskussionen – nun aber für die Student\*in als die einzige Kategorie, sprachlich „Sinn zu machen“, in Frage stellt. Sprachlich markiert findet sich dies über den Gebrauch der Anführungszeichen: dem (vermeintlichen) ‚Fehler‘ steht Lilis Beharren auf der ‚eigenen‘ Sprache und deren Beziehungssinn gegenüber, die deutlich als Position der (Ausdrucks-)Stärke – die wohl passend in Kramschs Begriff der „symbolic power“ (Kramsch 2006: 252) zu fassen wäre – wahrgenommen wird. Dass diese Position eines veränderten Umgangs mit Sprache übernommen und als wichtige Erkenntnis für das eigene Schreiben apostrophiert wird, ist dabei – und hier scheint mir der eigentlich interessante Punkt zu liegen – nicht als von außen kommende neue Regel, sondern als bisher nicht zulässiger („Fehler“), aber eigentlich dem eigenen Ausdrucksbedürfnis und Sprach-„Gefühl“ entsprechender Umgang mit Sprache thematisiert. Bestärkt durch die Diskussion und die „symbolic power“ der Mitstudentin kann sie nun – so die Botschaft – dem eigenen Ausdrucksbedürfnis folgen, ohne dieses vorschnell durch ein zu normatives Sprachverständnis eliminieren zu müssen.

Weitere interessante Erkenntnisse in den Schreib- und Lesejournalen zu Lilis Gedicht beziehen sich auf Fragen der komplexen Bedeutungsbildung, die sich vor dem Hintergrund mehrsprachiger Bezüge ergeben. So gibt Lili in ihrem eigenen Schreibjournal an, dass ihr Gedicht „auch von Ann Cotten selbst viel beeinflusst“ sei (*Schreib- und Lesejournal 12\_8-4-14*). Wie sich aus den in ihrem Schreib- und Lesejournal (ebd.) dokumentierten verschiedenen Phasen der Textentstehung ableiten lässt, bezieht sie nicht nur einen – vordergründig allerdings erst einmal als deutschsprachig zu kategorisierenden – Vers aus *De atra bile* mit ein („sind zu Schrauben geworden in unverständlicher Nacht“), sondern über die im Seminarraum ausliegenden Gedichte hinaus auch eine englischsprachige Verszeile aus Edgar Allen Poe’s Gedicht *Annabel Lee* („I was a child and she was a child / In this kingdom by the sea“).

---

<sup>16</sup> Zur Funktionalität von Unkonventionalität in Lernertexten siehe Kruse et al. (2014).

Dass die englischsprachigen Teile von Lilis Gedicht „für sie als Sprecherin des Englischen“ über die deutschsprachigen Textteile hinweg sich zu einem eigenen sinnvollen Text zusammenfügen, wird von einer anderen Studierenden hervorgehoben, die diesen dann auch wie folgt schriftlich festhält:

In this kingdom  
she and I  
a child by the sea (*Schreib- und Lesejournal 6\_15-4-14*)

Dabei äußert sie ebenso Zweifel, ob dies „Lili bewußt“ gewesen sei, wie der Studierende, der den folgenden Beitrag verfasst hat und seine Lesart ebenfalls mit seiner englischsprachigen Herkunft begründet:

Ich denke Lili hat einen guten interessante und gut gebaute Gedichte [...]. Viele Bedeutungen in dem Gedicht haben andere Bedeutungen, z.B. „zu schrauben geworden“ ist ein deutschsprachige Phrase, auf Englisch „to screw“ wie die direkt Übersetzung ist auch umgangssprachlich für Geschlechtsverkehr. Ich denke, Lili hat diese Bedeutung nicht geschrieben, aber wenn ein Englisch Mutterspracher wie man selbst diese Phrase lese ich denke an meine eigene Sprache und die Bedeutung in meine Sprache. (*Lese- und Schreibjournal 5\_undatiert*)

Die Formulierung des Studierenden geht in die Richtung einer Spracherfahrung, die als Erfahrung des Eigensinns von Sprache gefasst werden kann; ein ‚Eigen:sinn‘, der aus der für Sprache grundlegenden Spannung zwischen Konventionalität einerseits und ihrer letztlich nie zu kontrollierenden Bedeutungsvielfalt andererseits resultiert, die sich aus der potentiell unendlichen Kontextualisierbarkeit bzw. Beziehbarkeit sprachlicher Ausdrucksmittel ergibt. Diese Doppeltheit findet sich – etwas anders gewendet – auch in Lilis eigener Reflexion ihrer Schreiberfahrung thematisiert, die sie in ihrem Essay ausführt, der von zwei Collage-Gedichten Herta Müllers<sup>17</sup> ausgeht und diese zu ihrer Arbeit an dem oben stehenden Gedicht in Bezug setzt:

Ich habe mein eigenes Collagegedicht geschrieben. Es war interessant für mich die Prozess zu erfahren. Obwohl ich nicht mit Zeitungsausschnitte gearbeitet habe, habe ich ein Gedicht mit

---

<sup>17</sup> Bei Herta Müllers Collagen-Gedichten handelt es sich um Text-Bild-Collagen aus von der Autorin aus Zeitschriften ausgeschittenem, gesammeltem und neu zusammengefügtem Wort- und Bildmaterial, die Müller in mehreren Bänden veröffentlicht hat (u.a. Müller 2005). Die auf lyrikline.org stehenden Collage-Gedichte Müllers waren am Rande auch Thema im Seminar.

Wörtern, die nicht zu mir gehören geschrieben. [...] Alle die Wörter kommen aus sieben eigenständigen Zitaten. Es war komisch mit bestimmten Wörtern zu arbeiten, weil ich sie nicht ändern könnte. Wie Herta Müller geschrieben hat, die Wörter waren schon „festgeklebt“ und „kann man sie nicht mehr ändern.“ Alle die Wörter hat ihre eigene Bedeutungen und verschiedene Kontexte, genauso wie die Zeitungsausschnitte. Aber ich habe eine neue Bedeutung erschaffen durch die neue Gliederung. [...] Alle Wörter sind wertvoll und zusammen konstruieren sie etwas Neues. Ich denke, dass Collagentexte meine Lieblingsart von Gedichten sind. Ich fand es spannend, dass einzelne Wörter so bedeutend sind, aber trotzdem in so viele andere Kontexte passen können. (*Essay 12, S. 4/5*)

Interessant erscheint vor allem, dass hier offensichtlich über die Aufgabenstellung und die Arbeit an ihrem Gedicht eine spezifische Spracherfahrung ermöglicht wurde, die von Lili als eine Bewegung beschrieben wird, die vom Bewusstsein der Fremdheit des Wortmaterial („Wörter, die nicht zu mir gehören“) hin zu einer gerade daraus erwachsenden eigenen Ausdrucksmöglichkeit führt: „Aber ich habe eine neue Bedeutung erschaffen [...]“ - so der selbstbewusste Ausdruck der Erfahrung, eine ganz eigene symbolische Kraft gewonnen zu haben.

Nun handelt es sich bei dieser Seminarteilnehmerin um eine sprachlich relativ fortgeschrittene Studierende, deren Reflexionen auf ein bereits bestehendes poetisches Bewusstsein schließen lassen und die nach eigener Auskunft in das Seminar bereits einige lyrische Schreiberfahrung auf Englisch mitbrachte. Dass aber gerade auch für Studierende mit weniger ausgebildeten Sprachkenntnissen die Arbeit an einem ‚Versammlungsgedicht‘ mit der Erfahrung eines gelingenden eigenen Ausdrucks in der Fremdsprache verbunden sein kann, macht das folgende Zitat aus dem Lese- und Schreibjournal eines Studierenden deutlich, der dort an anderer Stelle anmerkt, sich im Kurs häufig wegen seiner „schlechten Grammatik“ (*Lese- und Schreibjournal 8\_24-4-14*) gestresst zu fühlen: „Das Gedicht, das ich heute geschrieben, wird den Titel ‚Weg‘. [...]. Ich fühle mich dieses Gedicht war eine gute Möglichkeit, etwas von diesem Stress mit den Worten von einigen wirklich renommierten Dichtern zu entlasten.“ (*Lese- und Schreibjournal 8\_8-4-14*). Die positive Spracherfahrung in der Fremdsprache, die aus der Möglichkeit erwächst, vorgängige poetische Wendungen und Verse zu einem neuen Text zu kombinieren, kommt auch in dem folgenden Eintrag einer weiteren Student\*in zum Ausdruck: „Ich bin kein Dichter wie Philipp, aber ich genieße es, wenn wir kann ein Gedicht schreiben von andere Gedichte.“ (*Lese- und Schreibjournal 11\_17-4-14*) Die Textart der Versammlungsgedichte ermöglicht – wie die Daten deutlich

machen – gerade auch sprachlich schwächeren Studierenden (aber nicht nur diesen) in besonderer Weise die Möglichkeit zum Ausdruck komplexer Bedeutungen und damit zu einer eigenen Sprachmächtigkeit und zu einem lustvollen Zugang zur Fremdsprache.

### 3.4 (Sprachliches) Lernen durch die Auseinandersetzung mit Lyrik und lyrischem Schreiben: Einschätzung der Studierenden und Resümee

Nach der bisher primär aufgabenbezogenen Auswertung der von den Studierenden formulierten Erfahrungen mit verschiedenen Formen lyrischen Schreibens, die sich vor allem in den Lese- und Schreibjournalen reflektiert finden, sollen abschließend die auf den Gesamtkurs bzw. insbesondere auf das lyrische Schreiben bezogenen Einschätzungen der Studierenden zur Entwicklung ihrer Sprachkompetenz und zu sprachbezogenen Lernprozessen ausgewertet werden, die sich in den Fragebögen und der anonym von der Universität erhobenen Kursevaluation finden.

Interessant erscheint zunächst vor allem, dass der Großteil der Studierenden – trotz des von allen angegebenen grundsätzlichen Interesses an Literatur – angibt, mit der Kursteilnahme nicht nur (zum Teil sogar nicht primär) literaturbezogene Lernziele zu verfolgen. So formulieren auf die Frage: „What did you hope to learn in the course GER 313?“ nur drei Studierende unmittelbar auf die Auseinandersetzung mit Lyrik bezogene Lernerwartungen („I hoped to learn more about German poetry“ – *Questionnaire 4/7*; „I hoped to learn about different styles of poetry and what makes each style/author unique“ – *Questionnaire 3/7*; „I hoped to practice close reading and textual analysis skills, as well as to gain exposure to German poets with whom I had been unfamiliar“ – *Questionnaire 13/7*). Drei Studierende nennen hingegen auch, vier weitere Studierende ausschließlich auf die Verbesserung ihrer allgemeinen Sprachfertigkeit bezogene Ziele. Diese reichen von Wortschatzerweiterung über Leseverstehen bis zur Sprech- und Schreibfertigkeit. Dabei geben alle Studierenden an, dass sich diese Erwartung auf die eine oder andere Weise im Kurs erfüllt hätten. Eine Reihe von Studierenden (wie z.B. auch die im Folgenden zitierte) führen dazu aus, ihre Sprachkompetenz vor allem in den Gruppendiskussionen und über die Lese- und Schreibjournale weiter ausgebaut zu haben:

I really enjoyed the group discussions. It helped me stay focused (since the class was at an early time), and it really improved my German speaking and listening skills. I also really enjoyed the



journal entries. I often get bored with homework assignments, since I am studying two different degrees, so the journal entries made doing homework enjoyable. (*Questionnaire 3/10*)

In einer Reihe von Fragebögen wird aber auch gezielt das Lernpotential der in den Kurs integrierten Schreibworkshops hervorgehoben, so auch in dem folgenden Beispiel: „Transformative course. Introduced me to multi-lingual poetry, which I have since been writing.“ (*Questionnaire 7/8*) und in dem folgenden Beleg: „I liked the assignments where we got to write our own poetry. I think learning to write in a foreign language is just as important as speaking it.“ (*Questionnaire 12/10*) Dass Formen lyrischen Schreibens sich jedoch nicht per se für Sprachlerner\*innen mit einer positiven Spracherfahrung verbinden müssen und sich nicht zuletzt auch über den Anspruch der „Dichtung“ ins Negative wenden können, wird aus der folgenden Fragebogenrückmeldung eines weiteren Seminarteilnehmers deutlich: „Enjoyed the Schreibjournal because gave me a chance to practice writing in German. Did not enjoy writing own poetry or composing poetry, I am no poet in my opinion.“ (*Questionnaire 5/10*) Allerdings handelt es sich um den einzigen Beleg im Korpus, der eine negative Erfahrung in Bezug auf das lyrische Schreiben formuliert.

Die spezifischen Lernmöglichkeiten, die sich aus der Auseinandersetzung mit Lyrik und lyrischem Schreiben für die Studierenden im Kurs ergeben haben, werden in den Fragebögen und Evaluationen dabei ausgesprochen vielfältig beschrieben. So hebt zum Beispiel eine Studierende hervor, dass sie im Kurs speziell ihre Fähigkeit zum kreativen Schreiben im Deutschen verbessern konnte („it really helped improve my creative writing in German“ – *Questionnaire 12/11*); die besondere Möglichkeit, mit einer kreativen Nutzung grammatischer Strukturen vertraut zu werden, betont ein anderer („grammar was often used in the poetry in inventive and untraditional fashions – *Questionnaire 7/11*) Die Fähigkeit, Sprache in einer anderen Weise verstehen und analysieren zu können als der bisher vertrauten, formuliert ein weiterer Studierender als besonderen Lerngewinn des Kurses („I was able to analyse the language in a different manner – *Questionnaire 4/8*). Auf die Erweiterung und Differenzierung des Wissens um verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und der eigenen Ausdrucksfähigkeit zielen die beiden folgenden Fragebogenantworten ab: „Included knowledge from several eras and registers of the German language.“ (*Questionnaire 7/11*) und konkreter: „I also learned how to formulate German sentences and words in various ways in how I can express thoughts and meanings.“ (*Questionnaire 4/11*) Auf den Ausbau des Verständnisses sprachlicher Bedeutungsbildung dürften sich die folgenden Formulierungen aus einem der Fragebögen: „For me it gave me a better idea of the significance of language“ (*Questionnaire*

14/10) und aus einer Kursevaluation beziehen, die auf die Frage „What did you especially like about this course?“ antwortet: „The depth of German that is being studied“ (*Kursevaluation* 7). Die Stärkung eines eher sinnlichen Sprachzugangs hebt dagegen die folgende Fragebogenantwort hervor: „I think that I learned much about the rhythm and flow of the German language, and at the very least have a greater appreciation for it.“ (*Questionnaire 10/8*)

Die Auswertung der Daten machen deutlich, dass sich für alle drei Thesen, die zu Beginn des empirischen Teils des Artikels formuliert wurden, vielfältige Belege finden lassen. Bemerkenswert ist zudem, dass die meisten Studierenden die Auseinandersetzung mit lyrischer Sprache als Stärkung ihrer sprachlichen Fertigkeiten allgemein verstehen. Auf welchen Aspekten für die Studierenden der jeweils besondere Lerngewinn liegt, gestaltet sich dabei jedoch durchaus individuell unterschiedlich. Deutlich geworden sein sollte aus der Untersuchung zudem die Relevanz von Konzepten, die auf eine Verzahnung von Sprachunterricht und Literaturkursen abzielen, anstatt beide kategorisch voneinander zu trennen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse erscheinen auf diese aufbauende weitergehende Studien sinnvoll, die das Lernpotential einer Didaktik der Literarizität für den Fremdspracherwerb auch über die spezifische Form des lyrischen Schreibens hinaus empirisch untersuchen und beschreiben. Methodisch erweist sich dafür ein Untersuchungsdesign als besonders ergiebig, das eine relativ breit angelegte Sammlung unterschiedlicher Daten zugrunde legt, zwischen denen vielfältige Querbezüge gezogen werden können.

#### LITERATUR

- Belke, Gerlind (2008). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Cook, Gay (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Cotten, Ann (2010). „De atra bile“. In: *Florida-Räume*. Berlin, Suhrkamp, 58. Gelesen von der Autorin online abrufbar unter: <https://www.lyrikline.org/de/gedichte/de-atra-bile-4410> [zuletzt abgerufen am 24.6.2019].
- Dobstadt, Michael (2009). „‚Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46,1, 21-30.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011a). „Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“. In: Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (Hrsg.). *Fremdsprache Literatur*. Heft 44 der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, München, Hueber, 5-14.

- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011b). „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermaier, Simone (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. München, Iudicium, 99-115.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2013). „Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache“. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 207-217 [= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in 11 Bänden*, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 10].
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014a). „*Dann machen Sie doch mal etwas anderes*. – Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion“. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen, Universitätsverlag, 19-33.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014b). „Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach“. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate et al. (Hrsg.). *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik*. Tübingen, Stauffenberg, 153-169.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2016). „Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hrsg.). *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 129-150.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2017). „Einführung“. In: Euba, Nikolaus / Warner, Chantelle (Hrsg.). *Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2*. Herausgegeben von Michael Dobstadt und Renate Riedner. Stuttgart, Klett, 6-13.
- Ehlers, Swantje (1992). *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. München, Langenscheidt.
- Jakobson, Roman (1960). „Linguistics and Poetics“. In: Sebeok, Thomas A. (Hrsg.). *Style in Language*. Cambridge, Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 350-377.
- Jakobson, Roman (1979). *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Herausgegeben von Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Kast, Bernd (1994). „Literatur im Anfängerunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 4-13.
- Kramsch, Claire (2006). „From Communicative Competence to Symbolic Competence“. In: *The Modern Language Journal* 90, 2, 249-252.
- Kramsch, Claire / Huffmaster, Michael (2008). „The Political Promise of Translation“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)*, 37. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten, 283-297.
- Kruse, Norbert et al. (2014). „Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit für Lernprozesse beim Schreiben am Schulanfang und in der Grundschule“. In: Dies. (Hrsg.). *Unkonventionalität in Lernertexten*. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 7-15.
- Müller, Herta (2005). *Die blassen Herren mit den Mokkatassen*. München, Hanser.

- Oliver, José F. A. (2013). *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*. Seelze, Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Riedner, Renate (2015). „Rezension zu José F. A. Oliver (2013): *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*, Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Dirk von Petersdorff (2013): *Wie schreibe ich ein Gedicht? Kreatives Schreiben: Lyrik. Mit 50 Schreibaufgaben*. Stuttgart: Philipp Reclam“. In: *Zielsprache Deutsch* 2015 2, 80-86.
- Riedner, Renate (2018). „Authentizität in der Fremdsprachendidaktik – kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 55,1, 34-43.
- Tawada, Yoko (2008). „Von der Muttersprache zur Sprachmutter“. In: *Talisman. Literarische Essays*. 6. Aufl. Tübingen, Konkursbuch-Verlag, 9-15.
- Volkman, Laurenz (2016). „Hermeneutische Verfahren“. In: Caspari, Daniela (et al.) (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen, Narr Francke Attempto, 229-243.
- Weinrich, Harald (1985). „Von der Langeweile des Sprachunterrichts“. In: Ders.: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 221-245.
- Winko, Simone (2009). „Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion“. In: Winko, Simone / Fotis, Jannidis / Lauer, Gerhard (Hrsg.). *Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*, Berlin / New York, de Gruyter, 374-396.
- Wutsdorff, Irina (2006). *Bachtin und der Prager Strukturalismus. Modelle poetischer Offenheit am Beispiel der tschechischen Avantgarde*. München, Fink.

## ANLAGE

Research Project: Second Language Acquisition and the Literary Dimension of Language

### Questionnaire

Name: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_ (optional)

E-Mail-Adress: \_\_\_\_\_ (optional)

1. Which is your first (or native) language?
2. Since when do you learn German?
3. Where did you learn it (In School, in University, in other Institutions - for example private language schools -, with parents/grandparents...)?
4. In which courses of German did you participate (at school, at university, at other institutions)?
5. For which reasons did you choose German at university?
6. Why did you choose the course GER 313?
7. What did you hope to learn in the course GER 313?
8. Were your expectations achieved by the course?
9. If not – can you give reasons?
10. Which activities did you like best, which did you like least? Please explain why.
11. Did you enhance your language competence in German in this course? If yes: How can you describe your learning progress?
12. Did you write Essays in German before?
13. In what situations and for what purposes do you use foreign languages (German or other languages)?
14. What other (foreign) languages have you studied?
15. Do you like literature? In which language(s) do you read literature?

**Thank you!**

VOM INSTRUMENTELL-HANDLUNGSORIENTIERTEN ZUM  
LITERARISCHEN SPRACHVERSTÄNDNIS UND VON DER SPRACHLICHEN  
HANDLUNGSFÄHIGKEIT ZUR POETISCH-KREATIVEN MITGESTALTUNG  
VON SPRACHE UND GESELLSCHAFT

DIE DIDAKTIK DER LITERARIZITÄT ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHENDIDAKTISCHES  
ANGEBOT FÜR DIE „VIELHEITLICHE“ UND MEHRSPRACHIGE GESELLSCHAFT DES 21.  
JAHRHUNDERTS

*Michael DOBSTADT (DRESDEN)*

1. DIE DIDAKTIK DER LITERARIZITÄT ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHENDIDAKTISCHES  
KONZEPT UND IHRE SPRACHTHEORETISCHE GRUNDLAGE

Die Didaktik der Literarizität (vgl. Dobstadt / Riedner 2011a, 2011b, 2013, 2016) versteht sich nicht – wie die Bezeichnung nahelegen könnte – als ein literaturdidaktisches, sondern als ein sprachdidaktisches Konzept. Denn es geht ihr im Kern um die Förderung der fremd- und zweitsprachlichen Sprach- und Kommunikationsfähigkeit. Dabei operiert sie mit dem Begriff der Literarizität, weil sie davon ausgeht, dass dieser – unabhängig davon, ob der Kontext erst-, zweit- oder fremdsprachlich ist – für die Bestimmung von Sprach- und Kommunikationsfähigkeit von Bedeutung ist; und zwar deshalb, weil er dies auch mit Blick auf Sprache und Kommunikation selbst ist. Denn in jeglicher Kommunikation, ob der/die Kommunizierende sich dessen bewusst ist oder nicht, spielen nicht nur der Inhalt, die zu übermittelnde Bedeutung, sondern auch die Materialität und die formalen Aspekte der Sprache, zu denen auch ihre textuellen, intertextuellen und diskursiven Konfigurationen gehören, eine Rolle. Deren Zusammenspiel – in dem sich das Literarische manifestiert – bedingt die partielle Intransparenz (vgl. Horn 2006), Selbstreferenzialität und Mehrdeutigkeit (vgl. Jakobson 1960) und somit nur begrenzte Beherrschbarkeit von Sprache (vgl. Jäger 2007); aber auch ihre Fähigkeit, mit zusätzlichem – über das Wörtliche hinausgehenden –

Sinn aufgeladene, komplexe, widersprüchliche, sogar „unsagbare“ Bedeutungen<sup>1</sup> zu realisieren (vgl. Dobstadt 2009). Zugleich garantiert der Umstand, dass die sprachlichen Formen wiederholbar sind und sein müssen – Derrida nennt dies die „iterative Struktur“ (Krämer 2001: 226) der Sprache –, ihre prinzipielle und d.h. nicht zuletzt ihre transkulturelle Zugänglichkeit; die aber nicht mit Verständlichkeit gleichzusetzen ist.<sup>2</sup> Dass jeder Text literarisch gelesen werden kann, dass es also keine kategorialen Unterschiede zwischen literarischer und nicht-literarischer Sprache gibt, sondern nur literarische oder nicht-literarische Perspektiven auf sie, hat Peter Handke mit seinem Gedicht *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg* gezeigt (Handke 1969: 59). Zentrale Referenz für diese Sicht auf Sprache und Kommunikation ist das Kommunikationsmodell von Jakobson (Jakobson 1960; siehe den Beitrag von Renate Riedner in diesem Band). Dieses ist für die Didaktik der Literarizität deshalb von zentraler Bedeutung, weil es Poetizität / Literarizität als eine eigenständige Sprachfunktion auffasst. Damit untermauert es aus der Perspektive linguistischer Theorie die Auffassung von der Relevanz des Literarischen für das Verständnis von Sprache und Kommunikation. Harald Weinrich, der in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts über die Relevanz des Literarischen für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache nachgedacht hat, bezieht sich ebenfalls auf Jakobson, wenn er in seinem Aufsatz *Von der Langeweile des Sprachunterrichts* (Weinrich 1988) feststellt, dass „der Sprachunterricht mit Notwendigkeit der ästhetischen Funktion der Sprache entgegen[laufe] und [...] auf diese Weise selber eine ästhetische Dimension“ ausbilde (Weinrich 1988: 236). Allerdings tue er dies nur vorübergehend, denn insofern es die „Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts“ sei, „Fremdheiten abzubauen“ (ebd.), liefen die „Intentionen der Didaktik denen der Ästhetik zuwider“ (Weinrich 1988: 239). Dass Weinrich seine bemerkenswerte fremdsprachen-didaktische Intuition nicht zu einer „Didaktik der Literarizität“ *avant la lettre* ausgebaut hat, wird vor dem Hintergrund dieses Verständnisses vom Fremdsprachenunterricht und seiner Zielsetzungen nachvollziehbar: Wenn man davon überzeugt ist, dass das Ästhetische ab einem bestimmten Punkt im Prozess der Sprachvermittlung zurückzutreten habe, weil das Ziel des Spracherwerbs die „muttersprachliche“ Beherrschung der Zielsprache sei, muss die Rolle und der Stellenwert des Literarisch-Ästhetischen begrenzt werden. Im Hintergrund steht ein Sprachverständnis, das von den für das Fach Deutsch als Fremdsprache in seiner frühen Phase

<sup>1</sup> „Wenn wir die Bedeutung von Zeichen als das Sagbare definieren, so können wir ihre spezifische – von keinem Bezeichnungssystem der Welt ersetzbare – Poetizität das Unsagbare nennen“ (Frank 1984: 594).

<sup>2</sup> „Jeder Code ist – im Prinzip – lesbar. Allerdings: Eine Identitätsgarantie ist dabei ausgeschlossen. Es gibt kein Kriterium für die Identität dessen, was jeweils wiederholt wird: Daher erschöpft Iterabilität sich nicht in Reproduktion. Vielmehr ist jede Wiederholung zugleich mit einer Andersheit verbunden; diese Andersheit eröffnet die Möglichkeit zu Veränderung und Innovation.“ (Krämer 2001: 226)



und für den Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vielfach bis heute konstitutiven Dichotomien Eigenes-Fremdes und Muttersprache-Fremdsprache geprägt ist (vgl. Dobstadt 2018). Umso bemerkenswerter – und ein Hinweis auf Weinrichs tiefgehende Affinität zum Literarischen – ist es, dass er am Ziel der „Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts“ als einem „Gebot realistischer Didaktik“ (Weinrich 1988: 241) festhält. Eine solche Literarisierung – die aus heutiger Sicht eine Revolution des Fremdsprachenunterrichts bedeutet hätte – fand bekanntlich nicht statt. Stattdessen wurde mit dem 2001 veröffentlichten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (vgl. Europarat 2001) eine Rahmenrichtlinie für die Fremdsprachenvermittlung in Europa verabschiedet (und 2018 um einen „Companion“-Band ergänzt, vgl. Council of Europe 2018), die das Ästhetisch-Literarische vollends zur Leerstelle der Fremdsprachendidaktik hat werden lassen; wie das sehr kurz ausgefallene Kapitel 4.3.5. des GeR zur *Ästhetische[n] Sprachverwendung* (so der Titel) zeigt.<sup>3</sup> Es unterstreicht zwar die Bedeutung und den Wert der Literatur für den Fremdsprachenunterricht, vermag ihr aber – anders als das noch Weinrich konnte – keinerlei sprachdidaktische Funktion mehr zuzuweisen (vgl. Dobstadt / Riedner 2011b). Vor diesem Hintergrund lese ich die Kapitelüberschrift *Ästhetische Sprachverwendung* als eine Anspielung auf Jakobson und als Hinweis, dass der GeR sich von seinem Sprachmodell und dem damit verbundenen Poetizitätsverständnis abzugrenzen bestrebt ist. Unabhängig davon, ob diese Deutung zutrifft oder nicht: Weinrichs ambivalente Positionierung zur Rolle der literarischen Sprachfunktion im Fremdsprachenunterricht und die Distanzierung des GeR von ihr machen beide auf ihre Weise deutlich, dass die Auffassung von der Rolle und der Funktion des Literarischen im Fremdsprachenunterricht in einem engen – und bisher, so weit ich sehe, von der fremdsprachendidaktischen Forschung übersehenen – Zusammenhang steht mit dem Unterricht jeweils zugrundegelegten Sprach- und Kommunikationsverständnis. Was heißt dies nun für den heutigen Fremdsprachenunterricht? Sofern er auf der Grundlage und entsprechend den Vorgaben des GeR organisiert ist, folgt er einem dezidiert nicht-literarischen Sprachkonzept. Was das bedeutet und wie dieses aussieht, soll im Folgenden anhand eines Beispiels erläutert werden.

<sup>3</sup> Der 2018 zum Referenzrahmen erschienene „Companion“-Band bietet keinen Anlass, diese Einschätzung zu korrigieren. Zwar rückt er die Literatur stärker in den Fokus als es der GeR tut; aber nur als kulturell codierte Textart, nicht als Ausdrucksform ästhetischer Sprachverwendung im Sinne Jakobsons.



## 2. DAS SPRACH- UND KOMMUNIKATIONSVERSTÄNDNIS DES AKTUELLEN DAF/DAZ-UNTERRICHTS AM BEISPIEL VON DEUTSCH LEHREN LERNEN 3: DEUTSCH ALS FREMDE SPRACHE

Gegenstand meiner Analyse ist der Band 3 der vom Goethe-Institut und dem Klett Langenscheidt-Verlag seit 2013 gemeinsam herausgegebenen Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* (dll). Der Sprach- und Kommunikationsbegriff, der in dem 2014 erschienenen Band mit dem Titel *Deutsch als fremde Sprache* (Barkowski et al. 2014) profiliert und expliziert wird, kann angesichts der Bedeutung dieser Fortbildungsreihe, des sie verantwortenden Goethe-Instituts und der wissenschaftlich ausgewiesenen Verfasser\*innen des Bandes als von hoher Verbindlichkeit und Aussagekraft für das Fach und den Unterricht in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angesehen werden.

Im Kapitel 1 von *Deutsch Lehren Lernen 3* wird Kommunikation als eine „soziale Handlung mithilfe des Werkzeugs Sprache“ (Barkowski et al. 2014: 13) beschrieben. Der Begriff *Werkzeug* macht deutlich, dass Sprache hier von ihrem Gebrauch her betrachtet wird. Diese Vorstellung ist erklärtermaßen der Sprechakttheorie verpflichtet (vgl. Barkowski et al. 2014: 16), die sich mit „Äußerungen, d.h. [...] situierten Sätzen als den pragmatisch-semantischen Einheiten der Rede“ (Frank 1989: 497) beschäftigt. Mit dieser Sicht auf die Sprache ordnet sich das Fortbildungslehrwerk der kommunikativen Didaktik zu, die den Fremdsprachenunterricht im Zuge der kommunikativen Wende Jahrzehnte zuvor tiefgreifend verändert hat. An die Stelle des Memorierens von isolierten Vokabeln und Grammatikregeln trat die Beschäftigung mit den passenden „sprachlichen Mitteln“ (Barkowski et al. 2014: 10) im Kontext von alltagsnahen Kommunikationssituationen. Diese Mittel können durchaus formelhaft sein, weshalb *Die formelhaften Wendungen* ein eigenes und gar nicht so kleines Kapitel in dll 3 ausmachen (vgl. Barkowski et al. 2014: 26-47). Sprachlich kompetent ist demnach der- oder diejenige, der oder die mit Blick auf seine bzw. ihre Äußerungsabsicht die richtigen sprachlichen Mittel wählt. Und für den Fremdsprachenunterricht heißt dies wiederum, dass „der Fokus nicht auf der Vermittlung der Formen, sondern auf der situationsangemessenen Verwendung von Sprache“ (Barkowski et al. 2014: 31) liegt. Dieser Fokus ist für die Lerner\*innen einer Fremdsprache in der Regel attraktiv.<sup>4</sup> Aber er bringt auch Probleme mit sich. So hat etwa Weinrich diagnostiziert, dass durch diesen handlungsorientierten und instrumentellen Fokus die Aufmerksamkeit zu sehr von der Sprache weg- und auf die

<sup>4</sup> Dies gilt allerdings nicht für die weltweit – gar nicht so wenigen – Lernenden, die in einer Sprachlerntertradition sozialisiert worden sind, in der der kommunikative Austausch keinen hohen Stellenwert genießt.

„Sachen“ hingelenkt werde (vgl. 1988: 231). Es stellt sich eine weitere Frage: Ist die Sprache tatsächlich so transparent, eindeutig und fungibel, d.h. gegenüber ihren Formen so neutral, wie dies die kommunikative Didaktik postuliert?

Sehen wir uns dazu ein Telefongespräch an, mit dem das Lehrwerk sein Konzept von Sprache und Kommunikation zu demonstrieren sucht:

### Telefongespräch

- [1] Silvia: Schneider?
- [2] Peter: Hallo, Silvia. Bist du's? Hier ist Peter.
- [3] Silvia: Bitte wer? Welcher Peter?
- [4] Peter: Ooh, entschuldige, hier ist Peter, Peter Stein ...
- [5] Silvia: Ach so, ja klar. Mensch - von dir hab ich ja ewig nichts gehört ... Geht's Dir gut?
- [6] Peter: Ja super ... Und dir?
- [7] Silvia: Auch gut, hab gerade ziemlich viel um die Ohren, aber sonst ...
- [8] Peter: Du Silvia, ich organisiere gerade unser Klassentreffen ...
- [9] Silvia: Oh, super. Schön, dass wir uns alle mal wieder sehen.
- [10] Peter: Das find ich eben auch ...
- [11] Silvia: Na, wann soll's denn diesmal stattfinden?
- [12] Peter: Also, ich hab da an Ende Juni gedacht ...
- [13] Silvia: Mmh, tja, schade irgendwie, Ende Juli bin ich im Urlaub.
- [14] Peter: Nee, du, Ende Juni, nicht Juli.
- [15] Silvia: Ah super, na dann bin ich natürlich dabei.
- [16] Peter: Du, ich ruf an, weil - ich bin noch auf der Suche nach Adressen und manche von uns haben ja inzwischen geheiratet ...
- [17] Silvia: Na, bei einigen kann ich dir bestimmt weiterhelfen - nur, du, ich bin gerade auf dem Sprung, ich muss meine Tochter von der Kita abholen ...
- [18] Peter: Was, du hast ein Kind? Das wusste ich ja noch gar nicht ...
- [19] Silvia: Du, da bin ich nun wirklich nicht die Einzige. Anne und Tom haben, soweit ich weiß, Zwillinge bekommen, Theresa hat einen Jungen, Judith ist seit Neuestem Mama, ja, und du wirst es nicht glauben - sogar Karsten ist vor 4 Monaten ...
- [20] Peter: Sag bloß! Unser Karsten? Wer hätte das gedacht! Erzähl mal ...
- [21] Silvia: Du, im Moment ist grad echt schlecht - aber wollen wir uns vielleicht mal treffen? Wo steckst du denn überhaupt? Bist du irgendwann mal wieder in Berlin?
- [22] Peter: Ja, im Moment schon. - Hab hier ma' wieder beruflich zu tun.
- [23] Silvia: Ach so, na dann - wie sieht's denn aus? Haste Zeit für ein kurzes Treffen?
- [24] Peter: Na ja, ich bin nur noch bis morgen da, aber wart mal, morgen Mittag ginge so zwischen zwölf und zwei? Würde dir das passen?
- [25] Silvia: Mmh, also gleich um zwölf wäre o.k., sagen wir für 'ne Stunde? Länger kann ich nicht weg.
- [26] Peter: Na, das passt doch! Und wo wollen wir uns treffen? Hast' ne Idee?
- [27] Silvia: Mmh, wir könnten im „Stilbruch“ was essen.
- [28] Peter: Das „Stilbruch“, das gibt's auch noch? Ja klar, gerne!
- [29] Silvia: O.k., na dann ...

- [30] Peter: Karsten ist Vater, also ich fasse es nicht ... Hast du seine Nummer?  
[31] Silvia: Nee, aber die lässt sich bis morgen vielleicht auftreiben. Du, aber jetzt muss ich echt los ...  
[32] Peter: O.k., sorry. Also, dann bis morgen um 12 im „Stilbruch“, ich freu mich!  
[33] Silvia: Ich mich auch, bis dann.  
[34] Peter: Tschau.“

(Barkowski et al. 2014: 12)

In dll 3 wird dieses Gespräch folgendermaßen kommentiert:

Wir haben es mit zwei Ebenen der Kommunikation zu tun: zum einen hören wir, was Wort für Wort gesagt wird, also die sprachlichen Äußerungen von Silvia und Peter, und zum anderen erkennen wir, was Silvia und Peter bei dem anderen bewirken, was sie „tun“, welche sprachliche Handlung sie ausführen: Sie verabreden sich, ohne dass das Wort verabreden überhaupt fällt. Dafür hören wir Äußerungen, in denen Verabredungen sprachlich realisiert werden wie z.B. „Wollen wir uns vielleicht mal treffen?“. Silvia und Peter benutzen in diesem Telefongespräch die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel, um ihre Mitteilungsabsicht zu verfolgen. Sie knüpfen z.B. an eine gemeinsame Vorgeschichte an, Silvia kann sich trotz des für sie überraschenden Anrufs schnell orientieren; sie kann sofort mit Peter kommunizieren und das Missverständnis am Anfang des Telefonats klären. Sie weiß, was der Anrufer beabsichtigt, beide müssen vieles nur andeuten, um zu verstehen, was der/die andere meint. Für diese Kommunikationssituation, ein Telefonat zwischen zwei Menschen nach einer langen Zeit, in der es keinen Kontakt gab, kennen also beide ein Handlungsmuster. (Barkowski et al. 2014: 12f.)

Wir verstehen also, was hinter den Äußerungen von Peter und Silvia steckt, d.h. wir können sie „entschlüsseln“ (ein wichtiger Begriff für das in dll 3 vertretene Sprachkonzept); und die beiden Protagonist\*innen des Dialogs können dies offenbar auch, denn sie verstehen einander blind, folgen einem – so wird es den Leser\*innen suggeriert – eingespielten Handlungsmuster. Handelt es sich hier also um ein Vorzeigebispiel gelingender, fluider Kommunikation zwischen zwei Muttersprachler\*innen? So soll es scheinen. Der Text hält jedoch einige Stolpersteine bereit, die sich allerdings erst dann zeigen, wenn man ihn liest, anstatt ihn zu hören. Dann können z.B. die folgenden Formulierungen auffallen:

- [5] „Mensch - von dir hab ich ja ewig nichts gehört ...“: Das *ewig nichts gehört* könnte als verklausulierter Vorwurf an die Adresse Peters verstanden werden.
- [13] „Mmh, tja, schade irgendwie“: Das relativierende *irgendwie* könnte darauf hindeuten, dass Silvia so traurig nicht ist, dass aus dem geplanten Klassentreffen nichts zu werden scheint.

In diesen Sätzen scheint also eine gewisse Distanz zu Peter auf. Folgt man dieser Spur, rückt auch Silvias Aussage in Zeile [9] in ein anderes Licht, artikuliert sie doch nicht etwa die Freude, Peter wiederzusehen, sondern „alle“. Woher aber diese Distanz ihm gegenüber? Sie könnte vielleicht auf den Umstand zurückgeführt werden, dass sich Peter in diesem Gespräch als eine wahrhaft unsensible Nervensäge präsentiert. Denn er ignoriert mit einer erstaunlichen Hartnäckigkeit Silvias mehrfache Hinweise (vgl. Zeile 17, 21, 31), dass ihr das Telefonat in diesem Moment gar nicht so recht ist. Aber warum zeigt er sich so insistent? Vielleicht, weil er sich mehr für seine Gesprächspartnerin interessiert, als es auf den ersten Blick den Anschein hat? Auffällig ist jedenfalls, wie emotional er auf ihre Bemerkung reagiert, sie sei Mutter geworden. Vor dem Hintergrund dieser Befunde finde ich es durchaus gewagt, zu behaupten, dass Silvia wisse, „was der Anrufer beabsichtigt“ (Barkowski et al. 2014: 13). Und wissen wir, was in ihr vorgeht, wenn sie sich mit Peter in einem Lokal namens „Stilbruch“ verabredet? Könnte die Wahl einer Lokalität mit einem solch sprechenden Namen nicht ein subtiler Hinweis darauf sein, dass sich so ein aufdringliches Verhalten wie seines auf gar keinen Fall gehört? Diese Deutungen stellen – das räume ich sofort ein – eine gewollte Überinterpretation dar (so ist es Silvia, die das Treffen im Restaurant vorschlägt – aber es soll ein „kurzes Treffen“ sein! – und nicht Peter; und Peter scheint diese Begegnung nicht unbedingt forcieren zu wollen). Aber sie sind weder offensichtlich absurd noch unmöglich; und dies verweist auf den Umstand, dass dieses Telefongespräch auch anders gelesen werden kann, als es dll 3 tut. Dass sich diese Möglichkeit nicht aufdrängt, ist erstens einer Inszenierung geschuldet, die durch eine monosemierende Intonation mögliche Mehrdeutigkeiten zu eliminieren versucht; und die zweitens durch das geschickte Setzen von entsprechenden Signalen auf der graphischen Ebene umgangssprachliche Authentizität suggeriert und somit das Künstliche und Arrangierte dieses Textes überspielt. Dazu passt, dass dieser Text als „[r]eale Kommunikation“ (ebd.) etikettiert wird: „Reale Kommunikation wie die im Telefongespräch zwischen Silvia und Peter“ (ebd.). Doch es sind nicht Silvia und Peter, die einen füreinander verständlichen Text produziert haben; diese – vorgebliche – Verständlichkeit ist vielmehr der Effekt eines kalkulierten Arrangements durch das Lehrwerk. Es argumentiert daher zirkulär, wenn es behauptet, wir hörten einem verständlichen Gespräch zu, ohne dabei offenzulegen, dass dieses Gespräch mitsamt den beiden Kunstfiguren Silvia und Peter auf diesen Zweck hin gestaltet worden ist. Potentiell Widersprechendes wird durch die Interpretation, zu der auch die Inszenierung als Hörtext gehört, verdeckt. So liegt der Fokus der Erläuterung nicht auf der strukturellen Mehrdeutigkeit des Textes, sondern stellt seine Verständlichkeit, Regelmäßigkeit, Transparenz und Eindeutigkeit heraus; dafür stehen Begrif-

fe wie Entschlüsselung (vgl. Barkowski et al. 2014: 13, 14, 38, 39) und sprachliche Angemessenheit (Barkowski et al. 2014: 16). Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang auch der Begriff des Kontexts, den es ebenfalls „richtig zu entschlüsseln gilt“: „Um kommunikativ erfolgreich zu sein, braucht man möglichst deutliche Hinweise auf den Kontext und die Fähigkeit, diesen wahrzunehmen und richtig zu entschlüsseln.“ (Barkowski et al. 2014: 13) Dahinter steht der für die Sprechakttheorie grundlegende Gedanke, dass Sprachgebrauch grundsätzlich „beherrschbar“ ist „für jeden Teilnehmer der betreffenden Konvention.“ (Frank 1989: 497). Dementsprechend heißt es in dll 3: „Die Mitteilungsabsicht und Wirkung einer Äußerung wird in der Regel intuitiv und problemlos erkannt, wenn sprachlich kompetente Menschen kommunizieren.“ (Barkowski et al. 2014: 16) Der Zusatz „in der Regel“ macht allerdings deutlich, dass Störungen zumindest nicht ausgeschlossen sind; und ich möchte behaupten, dass diese Störungen nicht etwas sind, was eine im Kern funktionierende Kommunikation zufällig und punktuell irritiert, sondern dass sie im Gegenteil der Kommunikation immer schon eingeschrieben sind; eben weil diese nicht ausschließlich nach dem Muster von Ver- und Entschlüsselung funktioniert (siehe auch Anm. 2). Denn dies würde einen Konventionsbegriff voraussetzen, der „jeder Ausdrucksmaterie [...] einen und nur einen ganz bestimmten Verwendungssinn zuordnet.“ (Frank 1989: 510). Wir haben aber gesehen, dass selbst ein vermeintlich so transparenter und eindeutiger Text wie das Gespräch zwischen Peter und Silvia Mehrdeutigkeitspotenzial birgt.

Damit ist das oben skizzierte Sprach- und Kommunikationsverständnis des modernen kommunikativen Fremd- und Zweitsprachenunterrichts in zweierlei Hinsicht in Frage gestellt. Diese Infragestellung betrifft erstens die von ihm vorausgesetzte und für ihn konstitutive binäre Unterscheidung zwischen Muttersprachler\*innen, die die lokalen Konventionen beherrschen – „Kommunikationsteilnehmende, die einer bestimmten gemeinsamen Kultur angehören, teilen dieses kulturspezifische Wissen, wodurch in der Regel eine problemlose Kommunikation möglich wird.“ (Barkowski u.a. 2014: 32) – und Fremdsprachenlernenden, die dies nicht tun: „Bei Fremdsprachenlernenden ist diese Kompetenz in der neuen Sprache nicht vorauszusetzen. Sie muss daher im Unterricht vermittelt und trainiert werden.“ (Barkowski 2014: 16). Das Telefongespräch hat aber gezeigt, dass die lokalen Konventionen nicht (mehr) so klar, eindeutig und vor allem so stabil sind wie behauptet. Dafür gibt es auch einen systematischen Grund: „[A]lle Regeln [tragen] einen Index von Vergangenheit: so wurde bis zum Zeitpunkt der Regelformulierung gesprochen – nichts folgt daraus für die Zukunft des Sprachgebrauchs. Sie ist freie Iteration – und also, vielleicht, Transformation – des status quo der Konvention. Wer dies leugnet, muß die Macht der Tradition zur Norm der Zukunft erhe-

ben: so wurde (bis jetzt) gesprochen, so soll hinfort weiter gesprochen werden.“ (Frank 1989: 513). Dass Sprache in ständiger Veränderung begriffen ist und demzufolge weder der Code noch die Kontexte stabil sein können, liegt eigentlich auf der Hand. Neu ist, dass diese kreativen Transformationen verstärkt im Alltag begegnen (und nicht nur in wissenschaftlichen Texten oder in experimenteller Literatur): im Spiel der sich entwickelnden Soziolekte, in den expandierenden und sich diversifizierenden Gruppensprachen, in den urbanen Ethnolekten wie dem Kiezdeutschen, im Poetry Slam, im HipHop, im Rap, in den sprachspielerischen Formen der SMS- und Messengerkommunikation. Sprache ist nicht zuletzt durch die epochalen Prozesse von Globalisierung und Migration auf allen Ebenen sicht- und spürbar in Bewegung geraten: „Die Fehler von heute sind vielleicht die Regeln von morgen“ (Hinrichs 2016: 153). Auch die sog. Muttersprachler\*innen werden nunmehr als das erkennbar, was sie schon immer waren: als (Weiter-)Lernende ihrer eigenen Sprache. Auch ihnen kann diese nie vollständig transparent werden; auch für sie ist und bleibt sie in gewisser Weise eine Fremdsprache (vgl. Muschg o. J.). Der Begriff *eigene Sprache* ist dabei missverständlich, denn niemand kann einen Besitzanspruch auf Sprache geltend machen; vielmehr entscheiden über ihre Weiterentwicklung alle diejenigen, die sie sprechen und lernen. Die Differenz zwischen den Deutschlernenden (im Sinne von Nicht-Muttersprachler\*innen) und den Deutschsprechenden (im Sinne von Muttersprachler\*innen) löst sich damit zwar nicht völlig auf, sie verliert aber ihre für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht konstitutive kategoriale Qualität. Statt von einer binären Opposition zwischen sog. Mutter- und sog. Fremdsprachler\*innen ist von Übergängen und Abstufungen im Rahmen eines Kontinuums auszugehen, das – im Prinzip – kein Außen (mehr) kennt.

In Frage gestellt ist zweitens die für den modernen Fremd- und Zweitsprachenunterricht ebenfalls konstitutive binäre Opposition zwischen einer authentischen, eigentlichen Sprache, die sozusagen unverstellt Mitteilungsabsichten ausdrückt und versprachlicht, und Ausdrucksweisen, die uneigentlich sind, nicht-authentisch, fingiert, fiktiv; nicht ein-, sondern mehrstimmig. Der heutige kommunikative Fremdsprachenunterricht hält an dieser – problematischen, wenn schematisch behaupteten – Unterscheidung nach wie vor fest, geht es ihm doch seinem Selbstverständnis gemäß vor allem um die Sprache der ersten Kategorie (vgl. Riedner 2018); sie glaubt daher von der „literarischen“ Sprache der zweiten Kategorie, die er mit dem Companion in den Bereich „Leisure“ abdrängt (vgl. Council of Europe 2018: 65), säuberlich abtrennen und unterscheiden zu können und zu müssen. Aber dll 3 zeigt eindrucksvoll, dass

diese Trennung nicht funktioniert<sup>5</sup>: Ausgerechnet der Text, an dem die Transparenz und Eindeutigkeit der Sprache demonstriert werden soll, entzieht sich diesem Kalkül und erweist sich als Exempel für die unkontrollierbare Anwesenheit des Literarischen in ihr (vgl. auch Jäger 2007).

### 3. VON DER SPRACHLICHEN HANDLUNGSFÄHIGKEIT ZUR POETISCH-KREATIVEN MITGESTALTUNG VON SPRACHE UND GESELLSCHAFT

Doch wieso ist der unliterarische Sprachbegriff des kommunikativen Fremd- und Zweitsprachenunterrichts noch immer in Kraft und Geltung, wenn er doch so offensichtlich prekär ist? Und wie kommt es, dass er in keiner der gängigen Einführungen in das Fach DaF/DaZ thematisiert wird (vgl. Rösch 2011; Rösler 2012; Ahrenholz / Oomen-Welke 2013; Huneke / Steinig 2013)? Die m. W. letzte systematische Reflexion der *Sprachbegriffe im Fremdsprachenunterricht* datiert aus den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. Bausch 1987). Mit anderen Worten: Das Fach DaF / DaZ sieht in Bezug auf seinen Sprach- und Kommunikationsbegriff keinen Rede- und Reflexionsbedarf mehr (von einem „Gesamtverständnis von Sprache“ spricht zwar Fandrych 2010: 180, ohne dies freilich zu konkretisieren). Der instrumentelle, unliterarische Sprachbegriff ist zu seiner selbstverständlichen, unhinterfragten und als alternativlos positionierten Grundlage geworden. Eine solche Alternativlosigkeit wird bekanntlich auch dem ökonomischen System zugeschrieben, in dem Europa und die Welt sich bewegen. M.E. spricht daher einiges dafür, dass das instrumentelle, handlungsorientierte und un- bzw. sogar antiliterarische Sprach- und Kommunikationsverständnis des modernen Fremdsprachenunterrichts so ist, wie es ist, und so erfolgreich ist, wie es ist, weil es mit diesem ökonomischen System verzahnt und auf es ausgerichtet und abgestimmt ist. Und offenbar teilt es mit diesem ökonomischen System, auf das es abgestimmt ist, die Selbstverständlichkeit; eine Notwendigkeit, es zu hinterfragen, wird daher nicht gesehen. Diese These bedarf der weiteren Ausarbeitung, Differenzierung und Überprüfung. Aber man wird sicherlich sagen können, dass Fremdsprachen in der Europäischen Union nicht zuletzt deshalb gelernt werden sollen und ihr Lernen deshalb gefördert wird, weil es darum geht, die EU-Bürger\*innen auf Tätigkeiten im ökonomisch zusammenwachsenden Europa und der sich ökonomisch globalisierenden Welt vorzubereiten und – wie man heutzutage sagt – für diese

<sup>5</sup> Vgl. auch Frank (1989: 509): „Die seriöse, d.h. die nicht-metaphorische oder die nicht-fiktive Rede ist [...] ein theoretisches Konstrukt“.



fit zu machen. Die Attraktivität und Überzeugungskraft der modernen kommunikativen Didaktik mitsamt ihres Sprachkonzepts dürfte sich also nicht zuletzt aus ihrer Kompatibilität mit dieser sich internationalisierenden und globalisierenden Ökonomie ergeben.<sup>6</sup>

Steht die Didaktik der Literarizität mitsamt ihrem literarischen Sprachbegriff damit auf verlorenem Posten? Nicht unbedingt, denn sie wendet sich – das mag nach dem bisher Ausgeführten vielleicht überraschen – keineswegs einsinnig und schematisch gegen den von ihr kritisierten instrumentellen, nicht-literarischen Sprach- und Kommunikationsbegriff. Vielmehr knüpft sie in gewissem Sinne sogar an ihn an, aber mit dem klaren Ziel, eine Perspektive für seine Transformation zu eröffnen, und zwar im Sinne einer Überbietung. Dazu schlägt sie eine Neubestimmung seiner Position im Verhältnis zum literarischen Sprachbegriff vor<sup>7</sup>. Dabei sind die Überlegungen des Linguisten Jürgen Trabant zum Verhältnis zwischen poetischer Rede und alltäglichem Sprechen ein wichtiger Ausgangs- und Bezugspunkt, insofern er das geläufige Verhältnis zwischen der literarischen und der nicht-literarischen Sprache provokativ umkehrt: „Nicht die poetische Rede, das normale Sprechen weicht ab“ (Trabant 2008: 292). Ihm gilt nicht mehr das alltägliche, instrumentelle, nicht-literarische, vermeintlich eindeutige Sprechen als Maßstab und Grundlage für das Verständnis von Sprache, sondern umgekehrt das mehrdeutige, sprachspielerische, uneigentliche, literarische Sprechen. Diesem gegenüber erscheint das nicht-literarische Sprechen als reduzierter, weil es ein an bestimmte orthographische, grammatische, textsortenspezifische, pragmatische, diskursive usw. Regeln, Normen, Vorgaben und Vorschriften gebundener Sprachgebrauch ist. Dieser Sprachgebrauch beschränkt die literarische Sinnfülle, aber er kann in bestimmten Kontexten und in bestimmten Situationen nichtsdestotrotz sinnvoll, notwendig oder auch einfach nur erwartet und verlangt sein; wobei er – und das ist der springende Punkt – in jedem Moment auf ein freieres, kreativeres, spielerisches, subversives, mehrstimmiges, literarisches Sprechen hin überschritten werden kann (bzw. immer schon überschritten ist; die Frage ist nur, ob es sinnvoll ist, diese Überschreitung zu realisieren – und wenn ja, wie? – oder im Gegenteil zu ignorieren). Aus der Perspektive der Didaktik der Literarizität steht daher nicht das Ziel im Vordergrund, die konventionelle Hierarchie der Sprach- und Kommunikationsmodi durch eine neue, in der das Literarische dem Nicht-Literarischen vor- und übergeordnet ist, zu ersetzen; es geht ihr vielmehr darum, durch die Einführung des literarischen Sprachbegriffs in den Fremdsprachenunterricht den Lernenden insgesamt mehr

<sup>6</sup> Kramersch weist darauf hin, dass die kommunikative Didaktik ursprünglich unter anderen, kritischen und emanzipatorischen Vorzeichen angetreten war, sich der Ökonomisierung aller Lebensbereiche aber zunehmend angepasst hat; vgl. Kramersch (2006).

<sup>7</sup> Vgl. Riedner/Dobstadt (2019).



Möglichkeiten für einen flexibleren, spielerischeren, ironischeren, (angst-)freieren, aber auch „mächtigeren“ Umgang mit der „fremden“ Sprache (im doppelten Sinne: souveräner ihr gegenüber und souveräner durch sie) zu eröffnen als dies unter rein kommunikativem Vorzeichen denkbar und möglich ist (für eine methodisch-didaktische Konkretisierung dieser Zielsetzung siehe den Beitrag von Riedner in diesem Band). Dazu gehört neben dem Verzicht auf den Authentizitätszwang auch der Verzicht auf den Zwang, sich mit der einen oder der anderen Option zu identifizieren (also beispielsweise orthographisch „korrektes“ Schreiben als „richtiger“ und daher als wertvoller zu empfinden als ein Schreiben, das gegen die etablierten Normen verstößt, vgl. Dobstadt / Riedner 2017). Impliziert ist allerdings die nachhaltige Relativierung der bisherigen Ansprüche an den Fremdsprachenunterricht auf Vermittlung von eindeutigen, dauerhaft stabilen und transparenten Bedeutungen und Regeln; dies gilt auch für die Kontexte, in denen entweder ein nicht-literarisches oder ein literarisches Sprechen als angemessen oder als vorgesehen gilt; denn auch diese stehen weder ein für allemal fest, noch können sie völlig trennscharf voneinander differenziert werden. Daher sollte der Begriff *Entschlüsselung* in fremdsprachendidaktischen Kontexten allenfalls noch in (mindestens virtuellen) Führungsstrichen gebraucht werden, weil es eine gesicherte Letztbestätigung für Verstehen und Verstanden-Werden nicht geben kann. Was zweifellos für jedes fremd- und zweitsprachendidaktische Konzept ein heikler Punkt ist, zumindest auf den ersten Blick; denn suchen Lernende nicht in erster Linie Sicherheit in der neuen Sprache, wozu auch die Garantie gehört, zu verstehen und verstanden zu werden? Ich bin mir da zwar nicht so sicher (vgl. Riedner/Dobstadt 2019; Kramsch 2009). Aber es ist zweifellos wichtig und hilfreich, dem unvermeidlichen Verlust von Sicherheit den Zugewinn an Optionen und Möglichkeiten gegenüberzustellen, der sich ergibt, wenn im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Sprache und Kommunikation (auch) aus einer literarischen Perspektive betrachtet werden. In didaktischer Terminologie ausgedrückt: Wenn das Ziel der Befähigung zu kompetentem sprachlichen Handeln erweitert und transformiert worden ist zum Ziel der poetisch-kreativen Mitgestaltung von Sprache und Gesellschaft. Die Didaktik der Literarizität schlägt damit keinen radikalen Bruch mit den Zielsetzungen der kommunikativen Didaktik vor, denn sie teilt mit ihr das Motiv, Fremd- und Zweitsprachenlernende dabei zu unterstützen, sprachlich-kulturell handlungsfähig(er), also sprachmächtig(er) zu werden. Allerdings verschiebt und erweitert sie diese Zielsetzung durch die programmatische Einbeziehung des Literarischen auf eine grundsätzliche und daher folgenreiche Weise. Ihr selbstbewusster Anspruch lautet dabei, mit dieser Einbeziehung den sprachlich-kulturellen Gegebenheiten und Bedürfnissen einer „vielheitlichen“ (vgl.

Terkessidis 2017) und mehrsprachigen Gesellschaft – mehrsprachig im doppelten Sinne von vielsprachig und „komplexer sprachig“ – besser Rechnung tragen zu können (vgl. Kramsch 2006; siehe auch den Beitrag von Riedner in diesem Band); im Interesse der Lernenden, aber auch der amtlich deutschsprachigen Gesellschaften und ihrer Sprachen; beide – die Gesellschaften wie ihre Sprachen – können und sollen durch diese poetisch-kreative Mitgestaltung bereichert werden. Diese Bereicherung muss indes auch als solche erkannt und anerkannt werden; derzeit wird sie vielfach noch als Bedrohung wahrgenommen. Hier zeichnet sich eine politische Aufgabe für das Fach DaF / DaZ ab. Verbündete der Didaktik der Literarizität für eine sprachdidaktische Arbeit in diese Richtung sehe ich nicht nur in den Vertreter\*innen literarisch-ästhetischer Ansätze in DaF / DaZ (siehe z.B. die Aufsätze in Bernstein / Lerchner 2014, Neidlinger / Pasewalk 2014; Schweiger 2013; Baumann 2018; siehe auch die Aufsätze zum Thema *Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ*, die in den Ausgaben 1/2014 – 1/2016 der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* veröffentlicht worden sind<sup>8</sup>), sondern auch in einigen neueren, dabei keineswegs marginalen Strömungen der Zweitsprachendidaktik (im weitesten Sinne), die die Themen Sprache und Macht, sprachliche Ermächtigung, Sprachreflexion und Sprachsensibilisierung miteinander verknüpfen (vgl. Tajmel / Hägi-Mead 2017; Dirim et al. 2013; Dirim / Mecheril 2010).

## LITERATUR

- Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren [Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10].
- Barkowski, Hans/ Grommes, Patrick (2014). *Deutsch als fremde Sprache*. Stuttgart, Klett [Deutsch Lehren Lernen 3].
- Baumann, Beate (2018). *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Frank & Timme.
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) (1987). *Sprachbegriffe im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere d. 7. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Narr.
- Bernstein, Nils/ Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen, FaDaF [Materialien Deutsch als Fremdsprache 93].

<sup>8</sup> Recherchierbar über die Webseite der Zeitschrift: <http://home.uni-leipzig.de/daf/> (Letzter Zugriff: 20. August 2019).

- Council of Europe (2018). CEFR Companion Volume with New Descriptors. Abrufbar unter <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.  
Letzter Zugriff: 20.08.2019.
- Dirim, İnci / Eder, Ulrike (2013). „Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe“. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina; Gawlitzek Ira (Hrsg.). Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Freiburg i. Breisgau, Filibach, 121-142.
- Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2010). „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In: Mecheril, Paul u.a. Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel, Beltz, 99-120.
- Dobstadt, Michael (2009). „„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“. In: Deutsch als Fremdsprache 46, 1, 21–30.
- Dobstadt, Michael (2018). „Plädoyer für ein neues Verständnis des Begriffs ‚Fremd‘ in Deutsch als Fremdsprache“. In: Dirim, İnci / Wegner, Anke (Hrsg.). Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF-DaZ. Opladen, Barbara Budrich, 111-125.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011a). „Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“. In: Fremdsprache Deutsch 44, 5-14.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011b). „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“. In: Ewert, Michael/ Riedner, Renate (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe – Themenfelder – Perspektiven. München, Iudicium, 99-115.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2013). „Grundzüge einer Didaktik der Literarizität“. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren [Deutschunterricht in Theorie und Praxis. DTP 10], 231-241.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2016). „Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Brüggemann, Jörn/ Dehrmann, Mark-Georg (Hrsg.). Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2017). „Von der Literatur lernen / Learning from literature“. In: Magazin Sprache (<https://www.goethe.de/de/spr/mag/idt/von.html>). Letzter Zugriff: 20.08. 2019.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. <<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>>. Letzter Zugriff 20.08.2019
- Fandrych, Christian (2010). „Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, de Gruyter, 173-188.
- Frank, Manfred (1989). Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Frankfurt/Main, Suhrkamp. [Erweiterte Neuausgabe].
- Frank, Manfred (1984). Was ist Neostukturalismus? Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Handke, Peter (1969). Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Frankfurt/Main, Suhrkamp.

- Hinrichs, Uwe (2016). Wurmlöcher. Wie sich unser Sprechen verändert. In: Schmitz, Colleen / Weiss, Judith Elisabeth (Hrsg.). Sprache. Ein Lesebuch von A-Z. Perspektiven aus Literatur, Forschung und Gesellschaft. Begleitbuch zur Ausstellung „Sprache. Welt der Worte, Zeichen, Gesten“. Deutsches Hygiene-Museum (24. September 2016 - 20. August 2017). Göttingen, Wallstein, 150-153.
- Horn, Eva (2008). „Gibt es Gesellschaft in Texten?“ In: Reckwitz, Andreas / Möbius, Stephan (Hrsg.). Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 363-381.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2013<sup>6</sup>). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin, Erich-Schmidt-Verlag.
- Jäger, Ludwig (2007). „Medium Sprache. Anmerkungen zum theoretischen Status der Sprachmedialität“. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 54, 1, 8-24.
- Jakobson, Roman (1960). „Linguistics and Poetics“. In: Sebeok, Thomas A. (Hrsg.). Style in Language. Cambridge, Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, 350-377.
- Krämer, Sybille / Derrida, Jacques (2001). „Die Schrift als Bedingung der Möglichkeit und der Unmöglichkeit von Sprache“. In: Dies. Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 217-240.
- Kramsch, Claire (2006). „From Communicative Competence to Symbolic Competence“. In: The Modern Language Journal 90, 249–252.
- Kramsch, Claire (2009). The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters. Oxford, University Press.
- Mecklenburg, Norbert (2008). Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München, iudicium.
- Muschg, Adolf (o.J.). Plädoyer für die erste Fremdsprache – die Eigene. Abrufbar unter <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/de3052630.htm>. Letzter Zugriff: 20.08.2019.
- Neidlinger, Dieter / Pasewalck, Silke (2014). „Das Potential literarischer Sprache und Form im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Plädoyer für Komplexität im Fremdsprachenunterricht“. In: Altmayer, Claus/ Dobstadt, Michael (Hrsg.). Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Tübingen, Stauffenburg, 141-152.
- Riedner, Renate (2018). „Authentizität in der Fremdsprachendidaktik. Kritische Anmerkungen zu einem problematischen Konzept“. In: Deutsch als Fremdsprache 55, 1, 34-43.
- Riedner, Renate / Dobstadt, Michael (2019). „Winks upon winks upon winks – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 42, 39–61.
- Rösler, Dietmar (2012). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart, Metzler.
- Tajmel, Tanja / Hägi-Mead, Sara (2017). Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster, Waxmann.
- Rösch, Heidi (2011). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin, Akademie.
- Schweiger, Hannes (2013). „Kulturbezogenes Lernen mit Literatur“. In: ÖDaF-Mitteilungen 29, 2, 61-77.
- Terkessidis, Mark (2017). Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft. Stuttgart, Reclam.

Trabant, Jürgen (2008). Was ist Sprache? München, C.H. Beck.

Weinrich, Harald (1988). „Von der Langeweile des Sprachunterrichts“. In: Ders. Wege der Sprachkultur. München, dtv, 221-245.

# LITERARIZITÄT UND PERFORMATIVITÄT ALS ÄSTHETISCHE STRATEGIE VON *SLAM POETRY* IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

*Nils BERNSTEIN (Hamburg)*

## 1. EINLEITUNG

Die Entstehung von *Slam Poetry* im engeren Sinne, wie wir sie heute beim Besuch eines Poetry Slams wahrnehmen können, lässt sich relativ genau auf das Jahr 1986 datieren, in dem Mark Kelly Smith den ersten Slam mit bekannten Regeln (Zeitlimit, eigener Text selbst vorgetragen, Verbot von Requisiten) in der Bar *Green Mill* in Chicago organisierte (vgl. Anders 2019: 13). Im weiteren Sinne ist der Fokus der Präsentation fiktionaler Literatur bei gleichzeitiger Partizipation des Publikums so alt wie die Menschheitsgeschichte: Zahlreiche Texte wurden gesungen oder vorgetragen, bevor sie schriftlich fixiert wurden. Teilweise findet eine schriftliche Fixierung einiger mündlich präsentierter Texte gar nicht statt und ist auch nicht beabsichtigt. Mittlerweile ist *Slam Poetry* mit einer breiten Slam-Szene in deutschsprachigen Ländern gut vertreten, heutzutage sicherlich kein Geheimtipp mehr und verfügt auch nicht mehr unbedingt über das Skandalpotenzial, das zur Gründungszeit noch vorlag. Es liegen Didaktisierungen für den Fremdsprachenunterricht vor, in literaturdidaktischen Seminaren wird *Slam Poetry* thematisiert, Slams füllen sowohl Theatersäle als auch universitäre Hörsäle und finden schließlich einen Sendeplatz im öffentlich-rechtlichen Fernsehen. Ansprechend und effizient am kulturellen Ereignis *Poetry Slam* ist, dass es schnell und finanziell wenig aufwendig zu organisieren ist. Das Ansprechende und Außergewöhnliche der Gattung *Slam Poetry* wiederum ist, dass bei ihr Laienhaftes neben Virtuosem stehen kann. Es gibt keinerlei Anspruch auf Perfektionismus.

Während Gottfried Benn – natürlich unter ganz anderem Vorzeichen – 1951 in seinem berühmten Vortrag *Probleme der Lyrik* festhielt, Lyrik müsse „entweder exorbitant sein oder gar nicht“ (Benn 1977: 505) und das Mittelmaß kategorisch aus lyrischer Produktion ausschloss (wohingegen dies seiner Meinung nach in Prosa erlaubt sei), zelebriert Stephan Porombka im Vorwort zur *Poetry Slam Fibel* den „Dilettantismus als ästhetische Strategie“

(2014 : 13). Bei einem Slam hat man also alles zu gewärtigen. Es besteht nicht allein formale Offenheit, auch die Themenwahl ist nicht festgelegt. Neben banalen oder erhellenden Schilderungen des Alltags, Reiseerlebnissen oder (Sprach-)Komischem finden sich immer wieder metasprachliche Gedichte (vgl. hierzu exemplarisch die Kapitel *Redehandwerk*, *Spielwiesenwörterpriessen* und *Lingualiebelei* der genannten *Poetry Slam Fibel*). Ganz im Sinne von Jakobsons (1979: 92) poetischer Funktion von Sprache wird dabei Sprache um ihrer selbst willen thematisiert, dies teils mit ludischem Impetus, teils mit sprachkritischen Reflektionen. Darüber hinaus gibt es – neben Prosatexten – auch immer wieder lyrische Slamtexte, die lyriktypischen Eigenschaften gezielt einpflegen, etwa Reim, Vers, Wiederholungen, Kürze, Liedhaftigkeit und eine unterschiedlich erreichte Abweichung von Alltagssprache.

Die Verwendung von *Slam Poetry* im Fremdsprachenunterricht erfüllt mehrere didaktische Ziele. Zunächst ist zu klären, welcher ästhetische Mehrwert durch das Performative von *Slam Poetry* entsteht. Anschließend wird reflektiert, welche didaktischen Möglichkeiten *Slam Poetry* im Fremdsprachenunterricht bietet und welchen Beitrag ein Umgang mit *Slam Poetry* zu literarischer Kompetenz und/oder sprachlicher Kompetenz leisten kann. Dies wird am Beispieltext *Halt meine Hand* von Dalibor Marković und verschiedenen Arbeitsaufträgen diskutiert werden.

## 2. SLAM POETRY UND IHR ÄSTHETISCHER MEHRWERT DURCH PERFORMATIVITÄT

Der Slam-Text *Halt meine Hand* von Dalibor Marković illustriert beispielhaft die Relevanz des Performativen von *Slam Poetry*. Performativität wird hier mit Bezug auf Austins Sprechakttheorie verstanden als die Hauptfunktion der Sprache, auf die Welt einzuwirken, statt sie mithilfe von Sprache zu beschreiben (vgl. Fleiner 2016: 37ff). Von der Sprechakttheorie losgelöst enthalten performative Lehr- und Lernszenarien generell den Appell der Handlungsorientierung von Unterricht. Denn dadurch werden „Lernende aktiv und gelangen zu einem tieferen Verstehen durch das handelnde Tun im Klassen- oder Seminarraum“ (Even/Schewe 2016: 12). Bezogen auf den Text von Dalibor wirkt eine um das Performative verkürzte Lektüre, also ein ausschließlich stilles Lesen, defizitär. Der Text ist ein charakteristisches Beispiel für die für *Slam Poetry* übliche „Mischform zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Hille / Lughofer 2014: 71). Damit Lernende dies herauszufinden vermögen, bietet sich der Arbeitsauftrag an, in einer Gruppe allein den Text lesen zu lassen, in einer

anderen hingegen die Rezitation des Autors anzuhören oder anzusehen. Der Text bedarf zur Entfaltung seiner vollen Wirkung zumindest der akustischen Realisation des Autors oder eines versierten Vortragenden. Aus diesem Grund ist der Buchpublikation eine CD beigelegt, auf der der Autor die eigenen Texte selbst vorträgt. Bereits der Titel mit dem erläuternden Untertitel macht das Defizitäre der stillen Lektüre offenbar. Denn der Titel ist als romantische Aufforderung *Halt' meine Hand!* oder aber als panischer Ausruf *Halt! meine Hand* umsetzbar, „je nachdem, ob man an einem Strand nett entlanggeht oder ein Schrankbrett entlangsägt“.

Die solchermaßen bei Teilen der Zuhörerschaft evozierte Komik ist für den weiteren Textverlauf weder relevant noch charakteristisch, sondern schlicht als *captatio benevolentiae* aufzufassen. Komik oder Wortwitz sind im darauffolgenden Text kaum auszumachen, stehen zumindest nicht im Fokus. Auch ein inhaltlicher Bezug ist einzig zur romantischen Lesart des Titels herstellbar, keineswegs aber zur Variante des am Schrankbrett entlang Sägens. Die lyrische Sprechinstanz apostrophiert an einer Stelle ein Du mit einer Liebeserklärung. Auch hierbei wird die Relevanz des Performativen deutlich, also die Wichtigkeit, dass der Text durch den Verfasser selbst vorgetragen wird. Die Verse lauten „Du bist in diesem Leben erwiesen- / ermaßen das, was ich suche und / hoffe die fiesen Worte verziehen / zu bekommen das fänd ich supergut.“

Text		Du bist	in diesem	Leben er-	wiesen-
Hihat	$\frac{4}{4}$				
Snare		X		X	
Bass		■		■	

Text		er-	maßen	das, was ich	suche und
Hihat	$\frac{7}{8}$			$\frac{9}{8}$	
Snare		X		X	
Bass		■			

Text		hoffe	die fiesen	Worte ver-	ziehen
Hihat	$\frac{4}{4}$				
Snare		X		X	
Bass		■		■	

Text		zu be-	kommen	das fänd' ich	supergut
Hihat	$\frac{7}{8}$			$\frac{9}{8}$	
Snare		X		X	
Bass		■			

Abb. 1 Marković 2016: 87f, mit freundlicher Genehmigung des Autors

Eine solche Apostrophe ist zumindest ungewöhnlich: Zunächst einmal wirkt die Beteuerung, jemand sei das, was man im Leben suche, sehr konventionell. Dies zumal, da das



Adverb *erwiesenermaßen* im Zusammenhang mit einer Liebeserklärung unpassend erscheint, da es eine hoch emotionale Anrufung offenbar faktual untermauern soll. Durch welche Fakten ließe sich so etwas hoch Subjektives wie Liebe belegen? Auch die Hoffnung der Sprechinstanz, die „fiesen“ Worte verziehen zu bekommen, erstaunt, da zunächst nicht ersichtlich ist, warum das Gesagte fies sein könnte. Schließlich ist der emotiv aufgeladene Zusatz durch das saloppe Adverb *supergut* für das Register eher untypisch, eventuell in diesem Kontrast gar komisch. Vergleicht man darüber hinaus diese Liebeserklärung mit anderen der Literaturgeschichte, so unterstreicht dies den ungewöhnlichen Charakter der hier vorliegenden. Man denke etwa an in höchstem Maße originelle, gelungene und kanonisierte Beispiele wie den Vers Else Lasker-Schülers „Deine Seele, die die meine liebet, / Ist verwirkt mit ihr im Teppichtibet.“ (in Brode 1990 :253) oder an Joachim Ringelnatz mit „Ich habe dich so lieb! / Ich würde dir ohne Bedenken / Eine Kachel aus meinem Ofen schenken.“ (ebd. 279). Denkt man wiederum an andere hoch einflussreiche lyrische Texte, die Liebeserklärungen enthalten und bei denen Performativität ebenso wie bei Marković relevant ist, so zeigt dieser Vergleich, dass allein der Text einer Liebeserklärung nicht zwingend originell sein muss, sondern der Performativität bedarf. *The Beatles* etwa sangen 1963 „She loves you yeah yeah yeah [...] / Yeah yeah yeah yeah yeah yeah yeah.“ Bei den *Rolling Stones* heißt es 1967 „Let's spend the night together / Now I need you more than ever.“ Ohne musikalische Begleitung, ohne das Performative, wäre ein solcher lyrischer Text womöglich nicht kanonisiert und verlöre seine Einflusskraft. So muss auch der Text von Marković nicht zwingend auf Originalität hin betrachtet werden. Denn auch dieser Text kommt erst durch die Realisation des Autors zur Geltung, da er synchron von Beatboxrhythmen begleitet ist. Der Autor begleitet den eigenen Text selbst durch das Erzeugen von Rhythmen, die vor allem eine Bassdrum, ein offenes und geschlossenes HiHat und eine Snare Drum eines Schlagzeugsets imitieren. Im Originaltext ist diese Begleitung notiert. Bei stiller Lektüre ist diese Notation nur schwer erkennbar, zumal diese auch keineswegs den Anspruch musikwissenschaftlicher Exaktheit erhebt, was offenbar wird, wenn man sie mit Schlagzeugnotationen vergleicht. Wie bei den Notationen dadaistischer Gedichttexte unternimmt auch Marković allein den Versuch, durch die drei Linien von Bassdrum, HiHat und Snare eine visuelle Unterstützung des Rhythmes einzuflechten. Notation, Gedichttext und erzeugte Rhythmen funktionieren allein durch den Vortrag des Autors. Und genau in dieser Kombination erfüllen sie das Kriterium lyriktypischer Originalität<sup>1</sup>. Der ästhetische Mehrwert des Textes entfaltet sich durch die Performativität, durch die Vortragskunst des Urhebers, bei der Produktion und Rezeption zeitgleich erfolgen und darüber hinaus,

<sup>1</sup> Vgl. zu Originalität als lyriktypisches Kriterium Carrasco (1990: 90-95).

gemäß Lessings Prinzip des *Transitorischen* aus der *Hamburgischen Dramaturgie* (Lessing 1999 :12), sich jeder einzelne Vortrag von einem anderen unterscheidet.

### 3. SPRACHERWERB, KOMPETENZORIENTIERUNG UND SLAM POETRY

Zentrale These der folgenden Ausführungen ist, dass ein intrinsisch motivierter ludischer Umgang wie das Lesen und Verfassen von *Slam Poetry* im Fremdsprachenunterricht sich mit bildungssprachlichen Lernzielen, die die generelle Sprachkompetenz fördern, verknüpfen lässt. Lernende, die kreative Texte selbst produzieren oder fremde fiktionale Texte zu analysieren vermögen, haben gleichzeitig eine erhöhte Kompetenz bei Sprachhandlungen im Bildungsbereich wie „berichten, beschreiben, begründen, argumentieren, versprachlichen modellieren, diskutieren, erläutern, protokollieren, lesen, schreiben, [...]“ (Leisen 2018 :11). Anders gesagt: Wer kreative Texte zu schreiben und zu analysieren vermag, ist auch in der Lage bei akademischen Texten wie etwa Hausarbeiten auf Treffsicherheit der Formulierungen zu achten.<sup>2</sup>

Der Kompetenzbegriff ist in der Fachdebatte allerdings zurecht keineswegs frei von Kritik. Zunächst fällt auf, dass eine Erläuterung häufig auf den schulischen Kontext und nicht die Erwachsenenbildung zugeschnitten ist. So ist auch der umfassende Überblicksartikel von Studer, der Kompetenzmodelle und Bildungsstandards sowohl für Deutsch als Fremd- als auch Zweitsprache beleuchtet, auf „schulisches Lernen“ (2012: 1264) fokussiert. Zudem beruft sich Studer auf die allein im schulischen Bereich erhobenen Daten der innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft nicht unumstrittenen PISA- und TIMSS-Studie (ebd., 1267). In diesen Studien wird das angelsächsische Konzept der *reading literacy* sowohl auf literar-ästhetische als auch auf Sachtexte angewandt, was gleich zu mehreren Problemstellungen führt. Diese hat Heynitz (2012: 54-62) genauer analysiert und abgewogen, unter anderem etwa mit einer „Kritik an rein psychometrisch ausgerichteten Modellierungen“ (ebd., 43).

Der Kompetenzbegriff ist also in der Tat in höchstem Maße problematisch, zumindest missverständlich. Wenn er im Folgenden Berücksichtigung findet, so in einer allgemein gefassten Definition. Mit Berufung auf Kliemes et al. Untersuchung „Zur Entwicklung natio-

<sup>2</sup> Der Professor für Literaturwissenschaft und Kommunikationstheorie Siegfried J. Schmidt etwa unterschied nicht zwischen seinen akademischen Publikationen und literar-ästhetischen Schriften, wie die Einträge 99, 125, 185, 346, 544, 636, 689 und 763 seiner veröffentlichten Publikationsliste belegen (vgl. [https://www.unimuenster.de/imperia/md/content/kowi/personen/publikationsliste\\_sjs\\_gesamt.pdf](https://www.unimuenster.de/imperia/md/content/kowi/personen/publikationsliste_sjs_gesamt.pdf). Zuletzt abgerufen am 11.2.2019).

naler Bildungsstandards“ fasst Studer drei Kriterien für Kompetenzen im Kontext des Fremdsprachenerwerbs zusammen: (1) Sie sind etwas Erlerntes und Erlernbares. (2) Kompetenzen sind „auf wissensbasierte Fähigkeiten in bestimmten Handlungsbereichen (Domänen) und Kontexten bezogen (im Gegensatz zur klassischen Vorstellung von Intelligenz als kontextfreier kognitiver Disposition)“. (3) Schließlich „bedeutet Kompetenz eine Verbindung von Wissen und Können, die mit Einstellungen, Werten und Motiven interagiert“ (Studer 2010: 1265). Vor diesem Hintergrund – dem Erlernten und Erlernbaren, dem Handlungsbereich und der Verbindung von Wissen und Können – soll im Folgenden anhand eines Beispiels erläutert werden, auf welche Weise kreatives Schreiben zur Vertiefung bildungssprachlicher Sprachkompetenzen jenseits eines zu kritisierenden *teaching to the test* verwendet werden kann.

In der Qualifikationsprüfung *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang* (DSH) gibt es innerhalb des Leseverstehens den Testteil der so genannten Wissenschaftssprachlichen Strukturen. Bei diesem Testteil werden explizit Kompetenzen mit dem Fokus auf grammatische Themen abgeprüft, bei dem beispielsweise syntaktische Modifikationen oder Satzkonnectoren eine zentrale Rolle spielen. Ein klassischer Arbeitsauftrag lautet dabei, einen Satz syntaktisch und/oder lexikalisch nach vorgegebener Struktur zu modifizieren, ohne dabei die Satzaussage zu verändern. Beispielsweise soll ein Relativsatz („eine Kulturleistung [...], die nicht zum ‘natürlichen’ angeborenen Inventar menschlicher Fertigkeiten gehöre“; FaDaF 2012: 77) durch ein Partizipialattribut ersetzt werden („eine nicht zum ‘natürlichen’ angeborenen Inventar menschlicher Fertigkeiten gehörende Kulturleistung“ (ebd., 79). In Bezug auf vor allem lexikalische Modifikation ist eine solche Aufgabenstellung auch einem Lehrwerk zum Thema *Wissenschaftssprache verstehen* zu entnehmen (Abb. 2).



Abb. 2 Fügert / Richter 2015: 37

Eine solchermaßen vorgenommene lexikalisch-syntaktische Modifikation wirkt sich auf Register und Adressatenspezifität aus. Eine weitere vergleichbare Aufgabe trainiert das registerspezifische Wissen um die Differenz von alltäglichem Sprachgebrauch und Bildungssprache und illustriert zugleich die Kreativität der Herangehensweise von Lernenden. Die Aufgabenstellung lautete: Lernende sollten zunächst eine Aussage in informellem Register formulieren und diese dann in formellem, bildungssprachlichem Register erneut wiedergeben. Der Vorschlag eines Lernenden im Seminar *Wissenschaftssprache für internationale Studierende* im Wintersemester 2016/17 an der Universität Hamburg lautete dabei: „Obwohl die Mensa verschiedene Hauptgerichte anbietet, kann Tanja nichts auswählen. - Trotz eines großen Hauptgerichtangebots kann man in der Universitätsverpflegungseinrichtung keine Wahl treffen.“

Hierbei wurde zunächst die syntaktische Struktur (obwohl – trotz) verändert. Darüber hinaus wurde nominalisiert (anbietet – Angebot), wurden Komposita gebildet (Hauptgerichtsangebotes, Universitätsverpflegungseinrichtung), anstelle eines Vollverbess ein Funktionsverbgefüge gewählt (auswählen – Wahl treffen) und ein Aktivsatz in eine Passivsatzform umgewandelt. Neben einer erhöhten grammatischen Kompetenz bedarf es für eine solche Leistung eines ausgesprochen breiten Wortschatzes sowie schließlich auch der Kreativität, dies auszuprobieren. Die solchermaßen erworbene Kompetenz der Registermodifikation entspricht der poetischen Funktion Jakobsons. Letzteres illustriert vor allem das eigentlich schon neologistische Kompositum *Universitätsverpflegungseinrichtung*.

Ein weiterer Arbeitsauftrag, der Kreativität mit Textsortenkompetenz und bildungssprachlichem Register verknüpft, stammt von Dalibor Marković. Mit einer Gruppe von Lernenden werden anhand von Fragestellungen drei Kategorien erarbeitet: Welche (nicht allein fiktionalen) Textsorten gibt es? Welche Themen werden in Literatur klassischerweise verarbeitet? Hier werden häufig „anthropologische Grundthemen“ (Engel 2001: 21) wie etwa Liebe, Tod, Wahnsinn, Traum usw. genannt. Und schließlich: Welche einfachen Stilmittel gibt es in literarischen oder speziell lyrischen Texten? Per Zufall erhält dann ein/e Lernende/r oder eine Lerngruppe je eine Textsorte, ein Thema und ein Stilmittel zugeordnet. Im Seminar *Zeitgenössische Literatur und Musik aus deutschsprachigen Ländern* im Sommersemester 2015 erarbeitete ein Student mit der Herkunftssprache Polnisch dabei die Textsorte wissenschaftlicher Artikel über das Thema Erwachsenwerden mit dem Stilmittel Reim. Anfang und Ende des insgesamt 18 Verse umfassenden kreativen Textes *Erwachsenwerden mit tausend Beschwerden* lauteten:

Pubertät ist ein komplexes Thema  
und passt in kein festes Schema.  
Im vorliegenden Artikel werden wir versuchen,  
diesen Zustand zu untersuchen. /  
[...] Obwohl manche Teenager gemein  
sind, sind sie auf 'ner bösen Welt nicht allein.  
Die Folge ist simpel und relativ klar –  
– Probleme der Jugend sind völlig lösbar.

An diesem kurzen Textauszug fallen unter anderem drei Dinge ins Auge: Zum einen fällt der versierte Umgang mit dem den Reim generierenden Enjambement „gemein / sind“ auf. Ein irritierendes Spiel mit Ambiguitäten enthält der Abschlussvers mit dem Fazit, dass die Probleme „völlig lösbar“ seien, da Betroffene in der Situation sicherlich genau das Gegenteil behaupten würden. Und schließlich lässt sich dokumentieren, dass die ungewöhnliche Kombination wissenschaftlicher Artikel mit Reimen zum Abrufen und zur Vertiefung registerspezifischer Redemittel wie „im vorliegenden Artikel“ sowie zur Reflektion der bildungssprachlichen Textsortenspezifika führte – dies ein zentrales Definitionskriterium kompetenter Schreibender.<sup>3</sup>

Insgesamt lässt sich anhand der beiden Beispiele auf der einen Seite zeigen, dass es eines erweiterten Begriffes der literarischen Kompetenz bedarf und sich anhand literarischer Texte generell Lernziele vermitteln lassen, ohne dass literarische Texte dabei um ihren ästhetischen Mehrwert verkürzt werden oder im Zuge didaktischer Instrumentalisierung ihre Literarizität einbüßen. In einer umfangreicheren Aufzählung in dem Aufsatz *What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant* nennt Bredella ein zentrales Lernziel innerhalb dieses erweiterten Begriffes literarischer Kompetenz: „In this broader context literary competence means that [...] readers become aware of the semantic significance of stylistic and structural features.“ (2010: 52) Diese interpretatorische Sensibilität bei literarisch-ästhetischen Texten lässt sich gewinnbringend auf andere Textsorten ummünzen. Wer den je eigenen Verstehensprozess bei literarischen Texten argumentativ veranschaulichen kann, ist auch in der Lage, dies bei bildungssprachlichen Sachtexten zu tun. Didaktisch sinnvoll ist dieser Weg der Vermittlung insbesondere deshalb, weil dabei der Faktor der Motivierung

<sup>3</sup> In dem Positionspapier zu „Schreibkompetenz im Studium“ werden kompetente Schreibende mit drei Kriterien folgendermaßen definiert, wobei das letzte auch auf Textkonventionen eingeht: „Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen“. (gefsus 2018: 7)

zentrale Berücksichtigung erfährt (vgl. Riemer 2012: 1152), dies bei gleichzeitiger Erhöhung der Transparenz des Lernzieles. Viele Lernende – natürlich dem Lerntyp und individuellen Vorlieben entsprechend – empfinden es als motivierend, literarische Texte zu lesen, zu analysieren und/oder darüber zu sprechen. Weiterhin sind diese Analysekontexte auch auf andere Texte des Alltages anwendbar, etwa nach poetischen Kriterien gestaltete Werbetexte. Gegen das Argument, hier werde über den Umweg, bildungssprachliche Kompetenz zu vermitteln ein literarischer Text thematisiert, lässt sich einwenden: Viele Lernende werden durch ein womöglich intrinsisch motiviertes Lernziel (die Thematisierung literarischer Texte, das Schreiben kreativer Texte) ein womöglich extrinsisch motiviertes Lernziel (das Verfassen und Analysieren wissenschaftssprachlicher Texte) erreichen. Die solchermaßen verknüpfte didaktische Vermittlung – gepaart mit dem ästhetischen Mehrwert, den möglicherweise zu beleuchtenden interkulturellen Aspekten und dem mehrperspektivischen Zugang, der literarischen Texten eigen ist (vgl. Rösler 2012: 232) – macht den Lernenden transparent, dass bildungssprachliche Kompetenz nicht allein im Zusammenhang von Bildungssprache anwendbar ist, sondern auch darüber hinaus Verwendung finden kann. Lernende, die literarische Texte schreiben und analysieren können, vertiefen bildungssprachliche Kompetenzen, um diese vertieften Kompetenzen wiederum innerhalb des kreativen Schreibens einzubringen.

Auf der anderen Seite ist die Verbindung von Literatur im Fremdsprachenunterricht mit Kompetenzorientierung eine Wanderung auf einem schmalen Grat. Sobald die Auseinandersetzung mit Literatur zu stark auf eine Messbarkeit erlernter Kompetenzen ausgerichtet ist, lässt sich belegen „dass die Zurückstellung fachdidaktischer hinter psychometrische Gütekriterien zu einer unangemessenen Fokussierung leicht testbaren Reproduktionswissens“ (Heynitz 2012: 262) führt. Die Outputorientierung der Bewertbarkeit spricht im Grunde gegen die Natur literarischer Texte, die sich gerade durch Vagheit und Offenheit auszeichnen. Im Sinne Spinners widerspricht hier die „zweckorientiert-pragmatische“ (2008: 9) Wahrnehmung einer ästhetischen Wahrnehmung. Literarische Texte werden um ihren ästhetischen Mehrwert willen gelesen, da ihre Literarizität an erster Stelle steht. Dadurch wiederum sind sie umgekehrt für didaktische Szenarien im höchsten Maße geeignet. Wenn die poetische Funktion, wie sie Jakobson (1979: 92) definiert, als die Verwendung von Sprache um der Sprache willen verstanden wird, so sind durch Literarizität charakterisierte Texte prädestiniert für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht und die Vermittlung von Fremdsprachen.

Weitere didaktische Vorteile kommen bei performativen Lehr- und Lernszenarien ins Spiel. *Slam Poetry* wird performativ präsentiert, wodurch nicht allein der Inhalt, sondern auch

die Vortragsweise relevant ist. Diese Bewusstheit des eigenen Vortragens, das Abgleichen von Selbst- und Fremdwahrnehmung bei der Präsentation literar-ästhetischer Texte, lässt sich auch ummünzen auf bildungssprachliche Handlungen wie etwa Referate, Diskussionsbeiträge im Seminar oder aber Situationen in Bewerbungsgesprächen. Hierin entspricht die Thematisierung von *Slam Poetry* mit der Verknüpfung von Literarizität und Performativität *par excellence* den „Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen“, die auf der 6. Szenario-Konferenz erarbeitet wurden (Stöver-Blahak / Jogschies / Schewe 2018).

Darüber verspricht performatives Lernen höhere Behaltensleistungen bei Lernenden, was sich neurowissenschaftlich belegen lässt:

Lernen mit Bewegung kann zu gesteigerten Lernerträgen führen, die sich erfreulich vergessensresistent zeigen. Anders gesagt, es scheint schwieriger, etwas wieder zu vergessen, was mit Körper und Geist, also multisensorisch, gelernt wurde, als etwas, das ausschließlich über die akademischen Kanäle des Hörens und Sehens aufgenommen wurde. (Sambanis 2016: 51)

Die genannten Argumente und Beispiele der Literarizität als ästhetische Strategie speziell von *Slam Poetry* sprechen für eine Berücksichtigung von Literatur im Fremdsprachenunterricht generell und für eine stärkere Berücksichtigung performativer Lehr- und Lernszenarien auch in bildungssprachlichen Kontexten. Die didaktische Wirksamkeit rechtfertigt einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht. Um diesem höheren Stellenwert zu verleihen, soll zum Abschluss mit einem angemessen pathetischen Zitat ein Lyriker zu Wort kommen. Joachim Sartorius schreibt als Herausgeber im Vorwort des *Atlas der neuen Poesie*: „Das Gedicht [...] muß in die Subway, in die großen Tageszeitungen, es muß im Radio zu hören sein, im Fernsehen muß es aufleuchten.“ Wenn Gedichte aufleuchten sollen, so sollten sie in der Fremdsprachendidaktik unbedingt eine zentrale Rolle spielen.

## LITERATUR

- Anders, Petra (2019). Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien. In: Deutschdidaktik aktuell, Bd. 34, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Benn, Gottfried (1977). „Probleme der Lyrik“. In: Benn, Gottfried: Gesammelte Werke in vier Bänden. Hg. von Dieter Wellershoff. Bd. 1: Essays, Reden, Vorträge. Stuttgart, Klett Cotta, 494-532.

- Bredella, Lothar (2010). Das Verstehen der Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen, Narr Francke Attempto.
- Brode, Hanspeter (1990). Deutsche Lyrik. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Carrasco, Iván (1990). La Escritura Antipoética. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Engel, Manfred (2001). „Kulturwissenschaft/en – Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft – kulturgeschichtliche Literaturwissenschaft“. In: KulturPoetik 1, 8-36.
- Even, Susanne / Schewe, Manfred (2016). „Einleitende Gedankensammlung zum performativen Lernen und Forschen“. In: Diess. (Hrsg.). Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Berlin, Schibri Verlag, 10-26.
- Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (Hrsg.) (2012). Handbuch für Prüferinnen und Prüfer. Berlin / Kiel / Göttingen.
- Fleiner, Micha (2016). Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Berlin / Strasburg (Um.) / Milow, Schibri-Verlag.
- Fügert, Nadja / Richter, Ulrike A. (2015). Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien. Stuttgart, Klett.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018). Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg.
- Verfügbar unter: [https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus\\_2018\\_positionspapier.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf), Stand 16.10.2019.
- Hille, Almut / Lughofer, Johann Georg (2014). „Einfach mal dichten. Slam Poetry im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.). Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. Göttingen, Universitätsverlag, 61-74.
- Jakobson, Roman (1979). „Linguistik und Poetik“. In: Holenstein, Elmar / Schelbert Tarcisus (Hrsg.). Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 83-121.
- Leisen, Josef (2018). „Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht“. In: Fremdsprache Deutsch 58, 10-23.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1999). Hamburgische Dramaturgie. Stuttgart, Reclam Universal Bibliothek.
- Marković, Dalibor (2016). Und Sie schreiben auf Deutsch? Dresden, Voland & Quist.
- Porombka, Stefan (2014). „Vorwort“. In: Böttcher, Bas et al. (Hrsg.). Poetry Slam Fibel. Berlin, Satyr Verlag, 12-18.
- Riemer, Claudia (2012). „Motivierung“. In: Krumm, Hans Jürgen u.a. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, de Gruyter, 1152-1156.
- Sambanis, Michaela (2016). „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht“. In: Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg.). Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Berlin, Schibri-Verlag, 47-66.
- Sartorius, Joachim (1995). Atlas der neuen Poesie. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Spinner, Kaspar H. (2008). „Perspektiven ästhetischer Bildung. 12 Thesen“. In: Vorst, Claudia u.a. (Hrsg.). Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte



Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt/Main, Peter Lang, 9-23.

Stöver-Blahak, Anke/Jogschies, Bärbel/Schewe, Manfred (2018). Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. Abrufbar unter: [https://www.fsz.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Aktuelles/6\\_Scenario\\_Forum\\_Symposium\\_Empfehlungen.pdf](https://www.fsz.uni-hannover.de/fileadmin/institut/Aktuelles/6_Scenario_Forum_Symposium_Empfehlungen.pdf) (zuletzt abgerufen am 11.2.2019).

Studer, Thomas (2012). „Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, Hans Jürgen u.a. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, de Gruyter, 1264-1271.

POETIZITÄT/LITERARIZITÄT AUS  
SPRACHWISSENSCHAFTLICHER SICHT



# SPRACHLICHE „INDIKATOREN“ VON POETIZITÄT: DAS BEISPIEL VON KONNEKTOREN<sup>1</sup>

*Miriam RAVETTO (Vercelli) & Sabrina BALLESTRACCI (Firenze)*

## 1. EINFÜHRENDE BEMERKUNGEN

Der Begriff *Poetizität*<sup>2</sup> beruht auf der Annahme, dass es Texte gibt, in denen formale Elemente identifiziert werden können, die als „poetisch“ erfahren werden bzw. Poetizität vermitteln (Foschi 2009) und die in anderen Textsorten nicht vorkommen. Unter *Poetizität* versteht man die Besonderheit poetischer Texte den nichtpoetischen gegenüber. Diese Betrachtungsperspektive hat zwei wichtige Implikationen.

Erstens erfolgt die Identifizierung der Poetizität (nur) aus der Gegenüberstellung von poetischen und nichtpoetischen Texten. In diesem Zusammenhang sind die miteinander verwandten Begriffe *Norm* und *Abweichung* von Bedeutung: Poetizität zeigt sich als eine systematische bzw. konsistente Abweichung von der allgemeinen Norm (Spitzer 1948: 11). Poetische Texte weichen von der Norm der nichtpoetischen Texte ab und nichtpoetische Texte entfernen sich umgekehrt von den textuellen und sprachlichen Normen der poetischen Texte. Es ist aber fraglich, ob und wie die zwei textuellen Gegenpole klar getrennt werden können<sup>3</sup>.

Zweitens ist Poetizität nicht nur ein literarischer Begriff und eine Grundkategorie des Literarischen, sondern auch vor allem eine besondere Dimension der „Sprachverwendung“ (vgl. Detering 2011: 73). Frank (1984: 598) weist darauf hin, dass bei der Identifizierung von poetischen Texten „nicht so sehr auf den referentiellen Aspekt – also auf den Aspekt der besten

---

<sup>1</sup> Beide Autorinnen haben gemeinsam die verwendete Fachliteratur gelesen, die Texte untersucht und die Analyse durchgeführt. Miriam Ravetto hat die Abschnitte 1, 2 und 3 geschrieben; Sabrina Ballestracci hat die Abschnitte 4 und 5 verfasst.

<sup>2</sup> In unserem Beitrag verwenden wir den Begriff *Poetizität*, der in seinem umfassenden Sinne mit dem der *Literarizität* austauschbar ist (vgl. Winko 2009: 376; van Peer 2003: 111).

<sup>3</sup> De Beaugrande / Dressler (1981: 8) weisen auf die Schwierigkeit hin, poetische Texte von nichtpoetischen zu unterscheiden, da auch nichtpoetische Texte die poetische Funktion nutzen können, was man z.B. an der Sprache der Werbung allenthalben beobachten kann.

Objektbezeichnung –“ geachtet werden sollte „,sondern darauf, ob das gewählte Wort ästhetisch im Kontext der Wörter befriedigend ist, mit denen es kombiniert ist“. In Anlehnung an Trojahn (1988: 165) werden in poetischen Texten sprachlich kreative bzw. metasprachliche Operationen realisiert, die in nichtpoetischen Textvarianten fehlen. Poetizität wird daher auf den Sprachgebrauch bezogen und dient dazu, die Sprache der Poesie bzw. der Literatur von der Alltagssprache oder der Gebrauchssprache abzugrenzen (Winko 2009: 375-376). Es ergibt sich somit ein Kontinuum, bei dem das Poetische als Gegenpol zu anderen Sprachvarianten gilt.

Die Beschreibung der Poetizität ist aus deskriptiver Sicht im Rahmen aller Spracheinheiten möglich (Laut, Morphem, Wort, Phrase, Satz, Text) und auf allen sprachlichen Beschreibungsebenen (Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik, Pragmatik) (Fricke 1981: 16-62; vgl. auch Winko 2009). Es lässt sich hier fragen, ob gewisse linguistische Phänomene und Mittel als bevorzugte Indikatoren von Poetizität betrachtet werden können, von denen angenommen wird, dass ihre Verwendung bzw. Kombination zur Poetizität in Texten beiträgt.

Im vorliegenden Aufsatz wird besonders diese letzte Fragestellung bearbeitet. Um zu versuchen, sie zu beantworten, werden Sprachzeichen der deutschen Sprache genau betrachtet, die oft in der Lage sind, ein breites semantisches Spektrum zu zeigen bzw. unter sehr verschiedenen Gebrauchsbedingungen verwendet zu werden, d.h. die Konnektoren. Die Analyse, die sich beispielhaft auf den Konnektor *also* konzentriert, stützt sich auf den Vergleich zwischen einem literarischen Text, der als solcher poetische Sprachmerkmale aufweisen soll, und nichtpoetischen Texten. Als Beispiel für den literarischen/poetischen Text ziehen wir den Roman *Der Prozess* von Franz Kafka heran, ein Meisterwerk der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts (71.846 laufende Textwörter)<sup>4</sup>. Den textuellen Gegenpol stellen ein Teilkorpus schriftlicher Texte, das aus geisteswissenschaftlichen Fachartikeln besteht (ca. 146.000 laufende Textwörter), und ein zweites Teilkorpus mündlicher Texte aus spontanen Gesprächen (ca. 27.576 Tokens) dar<sup>5</sup>. *Also* kommt in allen ausgewählten Texten relativ häufig vor, in den Vergleichskorpora sogar öfter: 101mal in *Der Prozess* (ca. einmal alle 711 Wörter), 251mal in den

---

<sup>4</sup> Die Wortanzahl bezieht sich auf die erste Auflage des Romans (1925), deren digitalisierte Fassung aus der Datenbank *Deutsches Textarchiv* stammt (vgl. Kafka 1925).

<sup>5</sup> Die wissenschaftlichen Aufsätze stammen aus dem Blühdorn / Ballestracci-Korpus (vgl. Blühdorn / Ballestracci 2018), die spontanen Dialoge aus dem FOLK-Korpus des *Instituts für Deutsche Sprache (IDS – Mannheim)* (vgl. IDS, *Datenbank für Gesprochenes Deutsch*). Letztere sind fünf Alltagsgespräche: *FOLK\_E\_00081\_SE\_01\_T\_01* (1074 Tokens), *FOLK\_E\_00308\_SE\_01\_T\_01* (2791 Tokens), *FOLK\_E\_00346\_SE\_01\_T\_01* (7792 Tokens), *FOLK\_E\_00346\_SE\_01\_T\_02* (8011 Tokens), *FOLK\_E\_00346\_SE\_01\_T\_03* (7908 Tokens). Obwohl das Teilkorpus von spontanen Dialogen aus nicht einmal halb so vielen Wörtern als das Korpus von wissenschaftlichen Texten besteht, kommt *also* darin mehr als doppelt so oft vor wie in *Der Prozess* von Kafka.

wissenschaftlichen Texten (ca. einmal alle 560 Wörter) und 266mal in den spontanen Dialogen (ca. einmal alle 104 Wörter). Die Analyse wird aber zeigen, dass der Gebrauch von *also* nur im literarischen Text von Kafka einen hohen Variabilitätsgrad aufweist.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt. Im Abschnitt 2 werden die Konnektoren als „Indikatoren“ von Poetizität behandelt: Es wird gezeigt, dass ihre konstitutiven Eigenschaften den Merkmalen entsprechen, die laut der Fachliteratur zum Thema für die poetischen Texte relevant sind (Mehrdeutigkeit, Ambiguität, Variabilität, Verknüpfung). Abschnitt 3 bietet die Analyse des Gebrauchs von *also* in *Der Prozess* von Franz Kafka. Abschnitt 4 beschreibt die Verwendung von *also* in den ausgewählten wissenschaftlichen Texten und in den mündlichen Texten aus spontanen Gesprächen. Eine Reflexion über die Ergebnisse der Analyse und über den Begriff *Poetizität* schließt die Arbeit ab (Abschnitt 5).

## 2. KONNEKTOREN ALS INDIKATOREN VON POETIZITÄT

Die Verknüpfungseinheiten, die in der Fachliteratur als *Konnektoren* bezeichnet werden, dienen unserer Meinung nach als gutes Beispiel für sprachliche Indikatoren von Poetizität (für eine umfassende Definition und eine detaillierte Betrachtung der Konnektoren vgl. Pasch et al. 2003 und Breindl et al. 2014). In ihrem syntaktischen Verhalten, ihrer Funktion und Semantik weisen die Konnektoren nämlich Eigenschaften auf, die mit den für poetische Texte als typisch betrachteten Merkmalen zusammenfallen und die im Folgenden aufgelistet werden:

- (i) Konnektoren zeigen funktionale und semantisch-lexikalische Mehrdeutigkeit, die als eine grundlegende Eigenschaft der poetischen Texte im Sinne von Jakobson (1979: 111) gilt (vgl. auch Koch 1978; Gumbrecht 1978). In Anlehnung an Dobstadt (2009: 24) manifestiert sich Poetizität darin, dass „vielschichtige, bisweilen widersprüchliche [...] Bedeutungen erzeugt werden“. Konnektoren bilden eine semantisch und funktional reiche bzw. differenzierte Klasse. Viele Konnektoren des Gegenwartsdeutschen sind „funktional hoch belastet“ (Breindl / Volodina / Waßner 2014: 101) und weisen Polysemie bzw. Mehrdeutigkeit auf. Ein Beispiel ist *nachdem*, das in der Regel eine temporale Lesart erlaubt bzw. einen zeitlichen Übergang von einem Ereignis zu einem anderen markiert. In manchen Kontexten kann die *nachdem*-Verknüpfung aber auch als kausal (im Sinne einer Ursache-Wirkung-Relation) bzw. konditional (Bedingung-Folge-Relation) weiterinterpretiert werden (vgl. Blühdorn 2004: 196ff.). In einem Satz wie „Nachdem diese

Kreuzfahrt in den Sommerferien stattfindet, wird ein besonderes Familienservice geboten: Kinder bis 18 Jahre sind [...] frei!“ (vgl. *nachdem* in IDS *grammis*) kodiert der *nachdem*-Satz die (logische) Ursache für das Angebot von besonderem Familienservice. *Nachdem* kann hier durch Kausalkonnektoren wie *da* oder *weil* ersetzt werden.

- (i) Mit der semantischen Mehrdeutigkeit ist die Eigenschaft der Ambiguität verbunden. In Anlehnung an Jakobson (1960: 110f.) ist Ambiguität ein wichtiges Kennzeichen der poetischen Funktion eines Textes (vgl. auch Scheffel 2009: 89ff.; Foschi 2016). Wegen des polysemischen Charakters einiger Konnektoren können ambige Interpretationen den Satzverknüpfungen zugeordnet werden. Ambiguität zeigen gewisse Konnektoren auch in ihrem syntaktischen Verhalten bzw. in ihrer grammatischen Funktion, indem sie zwischen Subordination und Koordination schwanken (vgl. Blühdorn / Ravetto 2014: 36-38) bzw. zur Klasse der Konjunkturen, Adverbkonnektoren, Subjunkturen oder Partikeln zählen können. Als Beispiel gilt der Konnektor *nun*, der typischerweise als Adverbkonnektor vorkommt, der aber auch Sätze mit Letztstellung des finiten Verbs einleitet bzw. als Subjunktor verwendet wird (Bsp.: „Nun die Ernte eingebracht war, begannen stillere Tage“; Pasch et al. 2003: 689).
- (i) Poetische Texte zeichnen sich durch einen hohen Variabilitätsgrad bzw. ein großes Variationsspektrum des lexikalischen und strukturellen Sprachgebrauchs aus (vgl. Detering 2011: 74ff.; Flecken-Büttner 2011). Ebenso bilden sie eine breite Gruppe von formal und semantisch verschiedenen Einheiten (vgl. oben) und tragen daher zur lexikalischen und syntaktischen Variabilität der poetischen Texte bei.
- (ii) Poetische Texte definiert Jakobson (1960: 358) als ein komplexes Geflecht von vielfältigen Ähnlichkeits- und „Kontrastbeziehungen“, von Sinnstiftungen und Bedeutungsebenen; Poetizität entfaltet sich demnach als Kombination von Bildern (vgl. Teige 1924). Zentral für die poetischen Texte sind also die Vernetzungen von evozierten Bildern, die Verknüpfungen von Wörtern, Sätzen und Textausschnitten. Als verknüpfende Einheiten sind Konnektoren wichtige und nützliche Mittel, die dazu beitragen, die Beziehungen bzw. die Relationen zwischen den Texteinheiten explizit herzustellen und so das gesamte poetische Geflecht zu konstituieren und zu entfalten.

Bei der Definition und Beschreibung der Konnektoren lassen sich die wichtigsten Merkmale und Schlüsselwörter der Poetizität erkennen: Mehrdeutigkeit, Ambiguität, Variabilität und Textverknüpfung.

Als Kohäsionsmittel mit (Satz-)Verknüpfungsfunktion werden sie aber auch in nichtpoetischen Texten verwendet. In diesem Zusammenhang stellen sich u.a. die folgenden Fragen: Unterscheiden sich Gebrauchsbedingungen von Konnektoren in poetischen und nichtpoetischen Texten und, wenn ja, wie? Weichen die Verwendungen der Konnektoren in poetischen Texten von der (grammatischen) Norm ab? Können Konnektoren dabei helfen, die Unterscheidung von poetischen und nichtpoetischen textuellen Formen zu klären?

Mit dem Ziel, diese Fragen zu beantworten, wird im Folgenden der Gebrauch des Konnektors *also* in den von uns ausgewählten Texten untersucht.

### 3. *ALSO* IN KAFKAS *DER PROZESS*<sup>6</sup>

In Kafkas Roman *Der Prozess* profilieren sich eine erhebliche Deutungsvielfalt (vgl. Schmidt 2007: 9f. und Müller 2006) und unauflösliche Ambiguitäten, die sowohl die inhaltlich-thematische Dimension als auch die sprachliche Ebene betreffen (vgl. Foschi 2009; Sanna 2013) und die sich – wie oben gesagt – als konstitutive Aspekte eines poetischen Textes erweisen.

Zu den Konnektoren, die in *Der Prozess* häufig vorkommen und verschiedene Interpretationen ermöglichen bzw. zur semantischen Ambiguität beitragen, zählt besonders *also* (101 Gesamtbelege im Text).

In den grammatischen Beschreibungen der deutschen Sprache wird *also* als ein nicht positionsbeschränkter Adverbkonnektor beschrieben, da es verschiedene Stellungen im deutschen Satz einnehmen kann (vgl. *also* in IDS *grammis*). In *Der Prozess* sind die vier Stellungsvarianten belegt: die Vor-Vorfeld- (Beispiel 1), die Vorfeld- (Beispiel 2), die Mittelfeld- (Beispiel 3) und die Nachfeldstellung (Beispiel 4):

- (1) „Also, Josef“, begann der Onkel, während er die Verbeugungen der Umstehenden durch leichtes Salutieren beantwortete, „jetzt sag mir offen, was es für ein Prozeß ist.“

---

<sup>6</sup> Der vorliegende Abschnitt gibt teilweise die Ergebnisse einer vorhergehenden Untersuchung der zwei Autorinnen zur Polysemantizität des literarischen Sprachzeichens wieder, bei welcher der Gebrauch der Konnektoren *also*, *dann* und *nun* in *Der Prozess* von Franz Kafka betrachtet wurde (vgl. Ballestracci / Ravetto 2015). Es werden aber auch weitere Beispielfälle und Aspekte diskutiert. Für die verschiedenen semantischen Funktionen und Verwendungen des Konnektors *also* sei auch auf Ravetto / Ballestracci (2013) verwiesen.



- (2) „Was du sagst, klingt ja glaubwürdig“, sagte der Prügler, „aber ich lasse mich nicht bestechen. Ich bin zum Prügeln angestellt, also prügle ich.“
- (3) Der Text für eine solche Bestätigung ist mir von meinem Vater überliefert und ganz unangreifbar. Mit dieser Bestätigung mache ich nun einen Rundgang bei den mir bekannten Richtern. Ich fange also etwa damit an, daß ich dem Richter, den ich jetzt male, heute abend, wenn er zur Sitzung kommt, die Bestätigung vorlege.
- (4) Der Advokat vergaß nie zu bemerken, daß es sich nur um niedrige Beamte handelte, also um Beamte in sehr abhängiger Stellung.

Im Text ist auch ein Beleg vorhanden (Beispiel 5), in dem der Konnektor einen unvollständigen bzw. verblosenen Satz einleitet. Das ist eine Verwendung, die für die spontan gesprochene Sprache besonders typisch ist (vgl. unten Abschnitt 4)<sup>7</sup>.

- (5) „Es ist natürlich möglich, daß in allen mir bekannten Fällen keine Unschuld vorhanden war. Aber ist das nicht unwahrscheinlich? In so vielen Fällen keine einzige Unschuld? Schon als Kind hörte ich dem Vater genau zu, wenn er zu Hause von Prozessen erzählte, auch die Richter, die in sein Atelier kamen, erzählten vom Gericht, man spricht in unseren Kreisen überhaupt von nichts anderem; kaum bekam ich die Möglichkeit, selbst zu Gericht zu gehen, nützte ich sie immer aus, unzählbare Prozesse habe ich in wichtigen Stadien angehört und, soweit sie sichtbar sind, verfolgt, und – ich muß es zugeben – nicht einen einzigen wirklichen Freispruch erlebt.“ „Keinen einzigen Freispruch also“, sagte K., als rede er zu sich selbst und zu seinen Hoffnungen.

Es werden zudem auch besondere Sonderfälle unterschieden, d.h. das Auftreten von *also* in Konnekten mit besonderem Format: in Frage-, Imperativ- und Verbletztsätzen (Beispiele 6-8).

- (6) „Sie sind sehr vorsichtig“, sagte K., „aber ich werde Ihnen ein Geheimnis sagen, das Sie vollständig beruhigen wird. Worin besteht also Ihre Untreue gegenüber dem Advokaten?“
- (7) „Sie wollten mir noch ein Geheimnis sagen.“ „Wahrhaftig“, sagte K. und streifte auch Leni, die ihn aufmerksam ansah, mit einem Blick, „also hören Sie: es ist allerdings fast kein Geheimnis mehr. Ich gehe jetzt zum Advokaten, um ihn zu entlassen.“

---

<sup>7</sup> Belege wie (5) sind aus der semantischen Untersuchung ausgeschlossen worden.

- (8) Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz. Aber der Türhüter sagt, daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne. Der Mann überlegt und fragt dann, ob er also später werde eintreten dürfen.

Bei den Fragesätzen handelt es sich oft um Echo-Fragesätze:

- (9) „Sie glauben wohl nicht, daß ich angeklagt bin?“ fragte K. „O bitte, gewiß“, sagte der Mann, und trat ein wenig zur Seite, aber in der Antwort war nicht Glaube, sondern nur Angst. „Sie glauben mir also nicht?“ fragte K. und faßte ihn, unbewußt durch das demütige Wesen des Mannes aufgefordert, beim Arm, als wolle er ihn zum Glauben zwingen.

In Kafkas Texts sind *also*-Verknüpfungen auch innerhalb adjektivaler (Beispiel 10), nominaler (Beispiel 11), präpositionaler (Beispiel 12) und konjunktionaler Klausen oder Phrasen (Beispiel 13) möglich:

- (10) Wie er uns auch erscheinen mag, ist er doch ein Diener des Gesetzes, also zum Gesetz gehörig, also dem menschlichen Urteil entrückt.
- (11) Man fügt, wenn der Petent dringlich wird, hinzu, daß man vor der Entscheidung, sobald alles Material gesammelt ist, im Zusammenhang natürlich, alle Akten, also auch diese erste Eingabe, überprüfen wird.
- (12) Außerdem ist er zwar im Dienst des Gesetzes, dient aber nur für diesen Eingang, also auch nur für diesen Mann, für den dieser Eingang allein bestimmt ist.
- (13) K. stieg nun über das Bett, der Maler folgte ihm mit den Bildern. Sie trafen bald einen Gerichtsdieners – K. erkannte jetzt schon alle Gerichtsdieners an dem Goldknopf, den diese an ihrem Zivilanzug unter den gewöhnlichen Knöpfen hatten – und der Maler gab ihm den Auftrag, K. mit den Bildern zu begleiten. K. wankte mehr, als er ging, das Taschentuch hielt er an den Mund gedrückt. Sie waren schon nahe am Ausgang, da stürmten ihnen die Mädchen entgegen, die also K. auch nicht erspart geblieben waren. Sie hatten offenbar gesehen, daß die zweite Tür des Ateliers geöffnet worden war und hatten den Umweg gemacht [...].

Darüber hinaus sind Verknüpfungen zwischen Konnekten vorhanden, die verschiedene Form haben, z.B. Verknüpfungen zwischen Nominal- bzw. Präpositional- und Adjektivphrasen (Beispiel 14) sowie zwischen Verbletztsatz und Präpositionalphrase (Beispiel 15):

- (14) „Der Advokat empfängt ihn auch noch aus anderen Gründen. Sein Fall ist nämlich interessanter als der meine. Außerdem aber ist sein Prozeß in den Anfängen, also wahrscheinlich noch nicht sehr verfahren, da beschäftigt sich der Advokat noch gern mit ihm. Später wird das anders werden.“
- (15) „Ich weiß nicht, wie Sie es meinen“, sagte der Kaufmann, „in geschäftlichen Rechtsangelegenheiten – ich habe ein Getreidegeschäft – vertritt mich der Advokat schon, seit ich das Geschäft übernommen habe, also etwa seit zwanzig Jahren, in meinem eigenen Prozeß, auf den Sie wahrscheinlich anspielen, vertritt er mich auch seit Beginn, es ist schon länger als fünf Jahre. Ja, weit über fünf Jahre“ [...].

In semantischer Hinsicht hat also zwei Grundbedeutungen. Es wird als Prototyp der Klasse der konklusiven bzw. der konklusivitätsmarkierenden Konnektoren im Sprachsystem des Deutschen angesehen (Konerding 2004: 204ff.), kann aber auch als zusammenfassender und erläuternder Konnektor verwendet werden (Waßner 2004: 390f.). In einer konklusiven Verknüpfung vom Typ ‚p also q‘ kennzeichnet also das Konnekt *q* als logische Schlussfolgerung aus dem Konnekt *p*, das eine spezifische Prämisse beschreibt, wie Beispiel (16) aus dem Text von Kafka zeigt:

- (16) Sie machte, die flachen Hände tief an die Hüften gelegt, einen Rundgang durch das Zimmer. Bei der Matte mit den Photographien blieb sie stehen. „Sehen Sie doch!“ rief sie. „Meine Photographien sind wirklich durcheinandergeworfen. Das ist aber häßlich. Es ist also jemand unberechtigtweise in meinem Zimmer gewesen.“ K. nickte und verfluchte im stillen den Beamten Kaminer, der seine öde, sinnlose Lebhaftigkeit niemals zähmen konnte.

In (16) wird aus der Aussage des Konnektivs *Meine Photographien sind wirklich durcheinandergeworfen* eine Folgerung gezogen (‚jemand war in dem Zimmer‘).

Als zusammenfassender Konnektor wird also besonders in Umformulierungen mit der Bedeutung von ‚das heißt, nämlich‘ verwendet.

- (17) An der Fensterklinke hängt, was ich nur nebenbei erwähne, eine weiße Bluse. Und jetzt fängt es an. Ja, ich vergesse mich. Die wichtigste Person, also ich, stehe hier vor dem Tischchen. Der Aufseher sitzt äußerst bequem, die Beine übereinandergelegt, den Arm hier über die Lehne hinunterhängend, ein Lämmel sondergleichen.

Im gegebenen Beispiel (17) dient *also* der Einleitung einer Präzisierung des im vorhergehenden Text verwendeten Ausdrucks *Die wichtigste Person*.

Wie in der sprachwissenschaftlichen Literatur gezeigt, kann *also* auch die Funktion einer Diskurs- oder Gesprächspartikel ausüben, d.h. als Mittel zur Verknüpfung von Sprechakten, von Beiträgen in Gesprächssequenzen vorkommen (vgl. Deppermann / Helmer 2013: 8). In *Der Prozess* wird *also* als Gesprächspartikel besonders in den Dialogen zwischen den Figuren verwendet. Zur Illustration das folgende Beispiel:

- (18) Die Tür hatte sich noch kaum geschlossen, als der Onkel ausrief: „Endlich ist der Hampelmann weggegangen, jetzt können doch auch wir gehen. Endlich!“ Es gab leider kein Mittel, den Onkel zu bewegen, in der Vorhalle, wo einige Beamte und Diener herumstanden und die gerade auch der Direktor-Stellvertreter kreuzte, die Fragen wegen des Prozesses zu unterlassen. „Also, Josef“, begann der Onkel, während er die Verbeugungen der Umstehenden durch leichtes Salutieren beantwortete, „jetzt sag mir offen, was es für ein Prozeß ist.“

Hier zieht der Sprecher aus der Situation, in der er sich befindet, den Schluss, einen Gesprächsbeitrag abliefern zu müssen (vgl. Konerding 2004: 215). Diese Interpretation der Situation wird mit der äußerungsinitialen Verwendung von *also* indiziert.

Kafka verwendet *also* manchmal auch mit „retraktiver“ bzw. „retrospektiver“ Funktion im Sinne von Auer (2000: 49) und König (2012: 47), wie im Beispiel (19):

- (19) „Ihr habt uns nämlich überrascht“, sagte der Advokat zur Erklärung und winkte dabei dem Herrn aufmunternd zu, näherzukommen, was dieser langsam, zögernd herumblickend und doch mit einer gewissen Würde tat, „der Herr Kanzleidirektor – ach so, Verzeihung, ich habe nicht vorgestellt – hier mein Freund Albert K., hier sein Neffe, Prokurist Josef K., und hier der Herr Kanzleidirektor – der Herr Kanzleidirektor also war so freundlich, mich zu besuchen. Den Wert eines solchen Besuches kann eigentlich nur der Eingeweihte würdigen, welcher weiß, wie der Herr Kanzleidirektor mit Arbeit überhäuft ist.“

Im gegebenen Textausschnitt stellt *also* eine retraktive Bezugnahme auf das vor dem parenthetischen Einschub Gesagte her und projiziert gleichzeitig die Äußerungsfortsetzung des Sprechers bzw. sichert das Rederecht für eine längere argumentative Ausführung. Hier deckt *also* das Funktionsspektrum von anderen Konnektoren des Deutschen wie zum Beispiel *nun*.

In Kafkas Werk zeigt *also* ein noch breiteres semantisches Spektrum auf, als jenes, das in den sprachwissenschaftlichen Untersuchungen normalerweise definiert wird. Manche durch

*also* ausgedrückte Relationen sind als (logische) konklusive Verknüpfungen nur schwer zu interpretieren. In solchen Fällen führt der Gebrauch von *also* zu semantischen Ambiguitäten wie im folgenden Beispiel:

- (20) Benützten sie vielleicht den Advokaten dazu, um solche für den Angeklagten natürlich immer ungünstige Wendungen zu erzielen? Vielleicht taten sie das nicht in jedem Prozeß, gewiß, das war nicht wahrscheinlich, es gab dann wohl wieder Prozesse, in deren Verlauf sie dem Advokaten für seine Dienste Vorteile einräumten, denn es mußte ihnen ja auch daran gelegen sein, seinen Ruf ungeschädigt zu erhalten. Verhielt es sich aber wirklich so, in welcher Weise würden sie bei K.s Prozeß eingreifen, der, wie der Advokat erklärte, ein sehr schwieriger, also wichtiger Prozeß war und gleich anfangs bei Gericht große Aufmerksamkeit erregt hatte? Es konnte nicht sehr zweifelhaft sein, was sie tun würden.

Im Beispiel (20) dient *also* der Verknüpfung von zwei Attributen *schwierig* und *wichtig*, die sich beide auf den *Prozess* beziehen. Dabei verknüpft *also* zwei Begriffe (Schwierigkeit und Wichtigkeit): Der Eine wird als die Schlussfolgerung des Anderen dargestellt (*Was schwierig ist, soll wichtig sein*). Die durch *also* ausgedrückte Relation zwischen diesen zwei Begriffen ist aber nur schwer als logische konklusive Verknüpfung zu verstehen.

*Also* tritt in *Der Prozess* manchmal auch in Relationen auf, die eine kausale Interpretation erlauben (Beispiel 21):

- (21) „Ich erklärte Ihnen doch, Fräulein“, sagte K. und ging auch zu den Photographien, „daß nicht ich es war, der sich an Ihren Photographien vergangen hat; aber da Sie mir nicht glauben, so muß ich also eingestehen, daß die Untersuchungskommission drei Bankbeamte mitgebracht hat, von denen der eine, den ich bei nächster Gelegenheit aus der Bank hinausbefördern werde, die Photographien wahrscheinlich in die Hand genommen hat. Ja, es war eine Untersuchungskommission hier“, fügte K. hinzu, da ihn das Fräulein mit einem fragenden Blick ansah.

*Also* wird im Beispiel (21) zusammen mit dem Adverbkonnektor *so* am Anfang des Konnektivs verwendet. Der Gebrauch von *also* kann hier auf seine konklusive Grundbedeutung zurückgeführt werden. Die Feststellung, dass die angesprochene Person nicht glaubt, dass der Sprecher die Photographien nicht in die Hand genommen hat, rechtfertigt die folgende Aussage, dass die Untersuchungskommission drei Bankbeamte mitgebracht hat, von denen einer diese Bilder berührt hat. Die Relation kann aber auch als kausal weiterinterpretiert und folgendermaßen paraphrasiert werden: 'weil die angesprochene Person dem Sprecher nicht glaubt, muss der



In den Fällen, in denen *also* im Mittelfeld steht, können beide Konnekte zwei Sätze (Beispiele 22 und 23) sein, aber oft betrifft die Verknüpfung längere Textpassagen (Beispiel 24):

- (24) Natürlich wirft diese Theorie eine Reihe von Fragen auf. Plotin nennt das höhere, „wahre“ Selbst zwar auch den wahren Menschen; aber kann auf der Ebene des reinen Intelligiblen, wo das Selbst mit dem gesamten Intellekt und der intelligiblen Welt eins wird, noch sinnvoll von menschlichen Individuen gesprochen werden? Und in welchem Sinne kann zwischen den beiden Stufen des „Wir“ eine Kontinuität des Ich-Bewußtseins bestehen? Einerseits muß es eine solche Kontinuität geben, wenn der ethische Imperativ des Aufstiegs der Seele zu ihrem Ursprung sinnvoll sein soll, der ja laut Plotin eine Rückkehr zum eigenen ursprünglichen Selbst ist. Andererseits ist es schwer zu verstehen, wie das menschliche Selbst dasselbe bleiben kann, wenn es beim Aufstieg nahezu alle Züge hinter sich läßt, die es in der Erfahrungswelt zu einem Individuum machen – Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Emotionalität und sogar die Erinnerung daran. Der Begriff der Individualität ist in Plotins Philosophie des „Wir“ also durchaus problematisch.

Im Beispiel (24) verknüpft *also* einen einfachen Deklarativsatz (*Der Begriff der Individualität ist in Plotins Philosophie des „Wir“ durchaus problematisch*) mit dem ganzen vorhergehenden Textausschnitt, in dem mehrere Fragesätze auftreten bzw. gegensätzliche Positionen und Thesen formuliert werden. Genauer gesagt: Das *also* enthaltende Konnekt fasst die ganze Textpassage zusammen<sup>9</sup>.

Ebenfalls häufig steht *also* innerhalb von (Teil-)Satzgliedern wie Adjektiv-, Nominal-, Präpositional- bzw. Adverbialphrasen oder Teilnebensätzen (insgesamt 37% der Vorkommnisse). Anders als im Text von Kafka verbindet dieses *also*-Verknüpfungsformat fast immer Konnekte mit derselben Form, d.h.: zwei Adverbialphrasen (Beispiel 25), zwei Nominalphrasen (Beispiele 26-27) oder zwei *dass*-Sätze (Beispiel 28) (kursiv in den Beispielen)<sup>10</sup>:

- (25) Die bisher betrachteten Beispiele eines angedeuteten kollektiven Gebrauchs von *alle* ließen sich allerdings noch *quantorenlogisch*, also *letztlich distributiv*, einholen.
- (26) Wenn man Mengen bzw. Klassen auch als Gegenstände ansieht, wie es Frege tut, so muss man auch die Menge *aller Gegenstände*, also *den Individuenbereich selbst*, als Gegenstand ansehen.

---

<sup>9</sup> Zur zusammenfassenden Funktion von *also* in den analysierten wissenschaftlichen Texten s.u.

<sup>10</sup> Ausnahmen sind sehr selten. Hier ein Beispiel, in dem das erste Konnekt eine Präpositionalphrase, das zweite ein *wenn*-Nebensatz ist: „In Reihen von Quantoren der gleichen Art, wenn die Folgen *also* entweder ausschließlich aus Allquantoren oder ausschließlich aus Existenzquantoren bestehen, ist die Reihenfolge der Quantoren beliebig“.

- (27) Daß man das wörtlich nehmen darf, zeigt eine Passage wie VI 7 [38], 9,25-38, wo *das Denkobjekt* (also *die Form*) klar als der sie denkende Teil-Geist und als Denkakt beschrieben wird.
- (28) Gemäß der angesprochenen gemischten Lesart, besagt dann (I) kollektiv, *daß es ein Bier für die Gesamtheit gibt, daß also alle zusammen mit einem Bier auskommen müssen*, während (II) distributiv die beschriebene Lokalrunde auszurufen scheint. Quantorenlogisch betrachtet stellt sich die Sachlage allerdings komplizierter dar. Schauen wir uns die beiden Fälle genauer an.

Andere Positionsvarianten kommen sehr selten vor; nur sechsmal steht *also* in Vorfeld- und noch seltener (zweimal) in Nacherstposition (Beispiele 29 bzw. 30):

- (29) Denn jeder Staat muß freie Menschen als mechanisches Räderwerk behandeln; und das soll er nicht; also soll er aufhören.
- (30) Was also gehört heute unbedingt in eine Logik für Philosophen?

Auch in den analysierten spontanen Dialogen sind weniger Stellungsvarianten von *also* beobachtbar als im Kafkas Text. Die häufigste Variante ist die Vorvorfeldposition (49,6% der Fälle), wobei zwei Untertypen unterscheidbar sind: *Also* kann am Anfang eines neuen Gesprächsbeitrags stehen wie im Beispiel 31 (Z. 0191) (ca. 18% der Vorkommnisse) oder innerhalb einer erzählerischen Sequenz wie im Beispiel 32 (Z. 0583) (ca. 32% der Fälle):

- (31)
- |         |  |
|---------|--|
| 0177 MT | [habt ihr (.) habt ihr ne ahnu]ng warum ich so ungerne mit laura   |
| 0178    | ((LH, SD und LD lachen, 2.51s))  |
| 0179 LH | [des is] alles zuf[all]  |
| 0180 MT | [h°]   |
| 0181 MT | [spiele spiele]  |
| 0182 LD | [((lacht))]  |
| 0183    | (0.31)   |
| 0184 LH | guck (.) ma (.) jetzt hier °hh (.) weil du anfangs immer regeln schon vorher auf zu[stelln ((Lachansatz)) die nichts]timmen °h |
| 0185 SD | [he he he]   |
| 0186    | (0.81)   |
| 0187 SD | hm   |
| 0188    | (0.28)   |
| 0189 LH | muss man wirklich schmeißen  |
| 0190    | (0.52)   |
| 0191 LD | °h also es kommt [ja dra]uf an m[an kann]  |
| 0192 MT | [ich]  |
| 0193 SD | [kann man s]o s[pieln oder wie immer]  |
| 0194 LD | [ka_man nich auch ins ha]us gehn wolln   |

(32)



- 0581 SF schmatzt)) in bieiefeld gibt\_s halt (.) eine so paderborn  
gibt\_s halt au noch was (.) ich glaub düsseldorf
- 0582 (0.29)
- 0583 SF köln vielleicht auch noch und in marl gibt\_s halt au ne schule  
ne also da is sie au so\_n bisschen damit in kontakt gekommen  
weil °hh äh gegenüber von (.) deren haus
- 0584 (0.29)
- 0585 SF is halt direkt da die (.) diese schule (.) halt ne und die hat  
da früher in dieser turnhalle so (.) schwimmunterricht gegeben  
und solche sachen und °hh

Im Beleg (31) (Z. 0191) tritt *also* am Anfang des Turns von LD nach den Gesprächsbeiträgen von LH und SD auf, d.h. nach einer relativ langen Sequenz, während der LD kein Wort sagt. Der Beitrag von LD enthält einen Verbzweitsatz mit Subjekt, Verb und Komplement (*es kommt ja darauf an*), d.h. einen vollständigen Satz. Solche Strukturen werden in der Literatur auch Operator-Skopus-Strukturen genannt: *Also* ist Operator, die nachfolgende Aussage ist Operand und nimmt Skopus-Funktion ein (vgl. Fiehler et al. 2004: 244f.; Blühdorn 2017: 317). Auch im Beispiel (32) (Z. 0583) steht *also* im Vorvorfeld und fungiert als Operator zum nachfolgenden vollständigen Verbzweitsatz, der Skopus-Funktion hat (*da ist sie auch so ein bisschen damit in Kontakt gekommen*).

Häufig (48% der Vorkommnisse) steht *also* auch in der Mitte einer erzählerischen Sequenz, entweder innerhalb eines (Teil-)Satzgliedes wie im Beispiel (33) (Z. 0144) oder in Beitragssequenzen, in denen der Sprecher sich unterbricht, um sich zu korrigieren (Beispiel 34, Z. 0265):

(33)

- 0144 SF ich muss halt schon so anderthalb wochen vorher bescheid sagen es  
gibt so ne online[plattf]orm wo man halt so die zeiten angeben kann  
wann man arbeiten möchte [°hh] das kann ich ganz gut mit der uni  
halt ab abs[au ab] abstimmen so ne un dann kann man ich hab jetz  
vormittags immer uni hätte jetz immer vormittags uni °h dannkann  
ich halt immer sagen so ich möcht jetz von (.) ich kann nur arbeiten  
von vierzehn bis (.) zwanzig uhr oder so °h des heißt e (.) alle  
schichten also diese fünfzehn stunden die ich hab °h die würden (.)  
halt auch immer nurin diesen zeitraum (.) fallen d in diesen rahmen  
den ich angebe das heißt immer nur zwischen vierzehn undz[wanzig  
uhr oder so] °hh das is halt okay ne damit kann ich dann halt ganz  
gut (.) äh (.) planen so n[e oder ich] kasach halt ich kann nur  
morgens von °h jetz arbeit ich ma von (.) nächste woche zum beispiel  
ma von sechs biszehn oder [so ne vier stunden °hh]

(34)

- 0265 SF [°h ja hausarbeiten jetz] nich unbedingt aber (.) schon so (.)  
klassenarbei[ten und so was ne] hhm ((schmatzt)) °h ja sie is jetz  
äh (.) g also sie hat jetz ne (.) klasse also die ham ja da (.) in  
dem bereich sekundarstufe eins halt also fünf bis zehnte klas[se so  
is] maximal bei denen aber auch im grundschulbereich (.) also so im  
primarbereich °hh und da is sie jetz halt also sie hat da ne klasse  
ne d erste klasse hat sie jetz übern also sozusagen übernommen halt  
un dann is sie da jetz klassenlehrerin halt °hh

Im Beispiel (33) verbindet *also* zwei Nominalphrasen: *alle Schichten* und *diese fünfzehn Stunden*.<sup>11</sup> Die fettmarkierten *also* im Beispiel (34) sind dagegen in Beitragssequenzen enthalten, bei denen kein vollständiger Satz sowie kein vollständiges (Teil-)Satzglied erkannt werden können.

Schließlich steht *also* selten (siebenmal) allein in einem eigenständigen Gesprächsbeitrag, der keinen Satz enthält (Beispiel 35, Z. 0170):

(35)  
 0168 SF ((schmatzt)) °h ja w ((Sprechansatz)) ja mein vadder ja eigentlich  
 auch  
 0169 (0.64)  
 0170 SF also  
 0171 GK ((schmatzt)) ja d maximilian der d [(ich) frach ja] dann auch schon  
 mal ne °h wo das damals is ja au äh is (.) äh hatte simon denn (.)  
 no kontakt zu s[eim vat]er no man fracht ja dann schon mal maximilian  
 erzählt ja nich so [v(.) v]iel °h  
 0172 SF [äh ja]  
 0173 SH ((atmet ein, 1.09s))  
 0174 SF [(schneift)]  
 0175 SF [mja] °h also zumindest meine ((Sprechansatz)) meine urgroßeltern  
 (.) die ham dann da gewohnt [...]

Im Beispiel (35) kommt *also* nach einer Pause vor (Z. 0169), am Anfang eines Gesprächsbeitrags von SF (Z. 0170), der von GK unterbrochen wird und erst in Z. 0175 weitergeführt wird.

Auch die Semantik von *also* zeigt in beiden Vergleichskorpora ein sehr beschränktes Gebrauchsspektrum. Das semantische Potenzial von *also*, das in *Der Prozess* beobachtet werden kann, ist sowohl in den wissenschaftlichen Texten als auch in den Dialogen stark reduziert.

In den wissenschaftlichen Fachartikeln lassen sich ausschließlich epistemische Lesarten<sup>12</sup> erkennen: *Also* nimmt vorwiegend konklusive, deduktiv-erläuternde und konklusiv-resumptive Funktionen (29%, 35% bzw. 34% der Vorkommnisse) ein. Konklusive Funktion hat *also* z.B. im Beleg (36):

<sup>11</sup> Bei diesem Format stehen die zwei verknüpften Phrasen oft auf Distanzstellung, wie im folgenden Beispiel, in dem *also* die Adverbialphrasen *dahinter* und *hinter dem Haus* in Verbindung bringt: 0237 SF [°h so mittig so ne (.) hmhm (.) s]o mittig [dann (.) in etwa] so zur rechten seite °h un dann is *dahinter* is ja dann direkt schon (.) so feld un [so mein va]ter hat da noch sein (.) garten halt ne [also *hinter de]m haus [°h ] ((schmatzt)) so.*

<sup>12</sup> Der Begriff *epistemisch* wird hier in Anlehnung an Blühdorn / Lohnstein (2012: 176-178) und Blühdorn (2012: 141-143) benutzt, die für die Analyse der Konnektorensemantik vier semantische Domäne unterscheiden: räumlich, zeitlich, epistemisch bzw. deontisch und illokutiv. Epistemische Konnektoren verknüpfen miteinander Konnekte, die Wahrheitsobjekte ausdrücken wie bspw. Grund und Folge, Absicht und Ziel, Bedingung und Schlussfolgerung. Bei den traditionellen Grammatikbeschreibungen wird dagegen von Kausal-, Konditional-, Final-, Konklusivrelationen u.ä. gesprochen.

- (36) Der Intellekt ist die einzige Wesenheit, der Plotin noetische Selbsterkenntnis in diesem Sinne zuerkennt; was noetische Selbsterkenntnis hat, kann also nichts anderes als Intellekt sein.

Im Beispiel (36) wird aus der Aussage des ersten Konnektivs (*der Intellekt ist die einzige Wesenheit, der Plotin noetische Selbsterkenntnis in diesem Sinne zuerkennt*) eine Folgerung gezogen, d.h.: *was noetische Selbsterkenntnis hat, kann nichts anderes als Intellekt sein*.

In Belegen wie (37) nimmt *also* eine deduktive bzw. erläuternde Funktion ein:

- (37) Interspezifische Aggression zwischen Tieren (von Pflanzen soll hier, verhaltensbiologischen Traditionen folgend, nicht gesprochen werden) ist im Wesentlichen eine Begleiterscheinung der *Prädation*, also des „Fressen und Gefressen Werden“.

Im Beispiel (37) erklärt das zweite Konnektiv (*des Fressen und Gefressen Werden*) die Bedeutung des ersten Konnektivs (*der Prädation*).

Konklusiv-resumptive Funktion hat *also* schließlich im Beispiel (38):

- (38) *Freud geht es* insgesamt weniger um die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Streben des Einzelnen nach individuellem Glück und nach menschlichem Anschluss. Denn dieser Kampf zwischen individueller Entwicklung und Kulturentwicklung bedeutet „einen Zwist im Haushalt der Libido [...], und er läßt einen endlichen Ausgleich zu beim Individuum“ (Freud 1930/2009, 103). [...] Was sich für Freud dabei als schicksalhaftewig darstellt, ist die Kraft zum ‚Bösen‘, zur Aggression, zur Destruktion und Grausamkeit auf der einen und die Kraft zur Gemeinschaftsbildung und zur Kulturentwicklung auf der anderen Seite. *Es geht Freud* also nicht bloß um den Kampf zwischen individuellem Glücksstreben und den Anforderungen der Kultur, sondern in letzter Konsequenz um einen das Schicksal der Menschenart bestimmenden Krieg anonymer Mächte.

Im Beispiel (38) verbindet *also* das Konnektiv, in dem der Konnektor enthalten ist, mit dem ganzen vorhergehenden Textausschnitt und dient dazu, die vom Autor ausgedrückte These zusammenzufassen, wie auch die Wiederaufnahme des Ausdrucks *Freud geht es / Es geht Freud* (kursivmarkiert im Beispiel) bestätigt.

Die Analyse zeigt unter anderem, dass es auch eine gewisse Entsprechung zwischen den syntaktischen und den semantischen Merkmalen des Konnektivs gibt, d.h.:

- wenn *also* in (Teil-)Satzgliedern vorkommt, hat es immer deduktiv-erläuternde Funktion;

- wenn es im Mittelfeld steht und zwei Sätze miteinander verbindet, nimmt es fast immer rein konklusive Bedeutung an;
- verbindet *also* einen Satz mit einer längeren Textpassage, dann hat es konklusiv-deuktive Funktion.

Eine solche Entsprechung ist auch in den spontanen Dialogen beobachtbar, sogar noch stärker. Dabei zeigt *also* trotz seines häufigen Vorkommens ein sehr beschränktes Gebrauchsspektrum. *Also* lassen sich ausschließlich die erläuternde und diskursorganisierende Funktionen zuschreiben.

Mit zusammenfassender bzw. erläuternder Funktion führt *also* Präzisierungen, Reformulierungen und Reparaturen in Erzählsequenzen ein, wie in den Beispielen (39) (Z. 0137) und (40) (Z. 0012), in denen der Konnektor den ganzen Gesprächsbeitrag resümiert oder die Korrektur des Vorhergesagten einleitet:

(39)

0317 SF [hmm °h ] ja genau hat sich ja die wohnt ja jetzt da auch in\_er  
nähe von\_er bottroper straße alleine die arbeitet ja in düsseldorf  
ne °hh ((schmatzt)) °h also langfristig will die schon nach düssel-  
dorf wenn die den job dabehalten kann

(40)

0012 SF f (.) kurz nach vier (.) un dann musst du ja auch so um zwei uhr  
dreißig auf[stehen oder so ne] °hhh [also man merkt das sch]on nach  
ner zeit so ne also (.) also vor allen dingen hatt ich dann au mal  
so sachen (.) da hatt ichhalt irgendwann ((Sprechansatz)) da °hh ah  
warte was war das un da hatt ich se halt so ja wenn das so (.) die  
tage wenn die so weg sind ne weil d ich hatte irgendwann ne früh-  
schicht so un dann war ich glaub ich um vier da[oder so] °hh un  
dann ((Sprechansatz, 1.08s)) gut dann (.) hatt ich dann danach den  
tach frei (.) oder nee den tachdanach hatt ich dann abends halt ne  
schicht °h des heißt da musst ich dann halt au immer kucken so ne  
also das dann (.) isses halt auch schwierig mit schlafen und so ne  
also man dann hast du halt vormittags die möglichkeit du könntest  
halt en bisschen länger schlaf[en so ne °h ] weil du am nächsten  
tach halt (.) weil de vorher haltschon früh aufgestanden bist un so  
un dann denkste dir so ma schläfst ma\_n bisschen länger so °hh  
aber

In Belegen wie (39) leitet *also* tendenziell den letzten Satz des Beitrags ein und steht in dessen Vorvorfeld; in Fällen wie (40) kommt *also* in der Mitte des Gesprächsbeitrags vor und die dem Konnektor vorangestellte Struktur ist oft nicht vollständig (z.B.: *man merkt das schon nach ner zeit so ne*).

Im untersuchten Teilkorpus tritt *also* häufig auch als Diskurspartikel auf, d.h. als Einleiter eines neuen Gesprächsbeitrags wie im Beispiel (41) (Z. 0189) oder als konversationelles

Fortsetzungssignal bzw. als Signal der Rederechtbeanspruchung (Günthner 1993) wie im Beispiel (42) (Z. 0933):

(41)

0189 GK °h [also das muss ich schon] sagen  
0190 SF [ich denk schon]  
0191 SF ja  
0192 GK °h na  
0193 SF °hh  
0194 GK wenn de bede[nks] °hh auch wie gut du das alles so [durchgezogen]  
has auch [natürlich ma] mal\_en umweg genommen [aber äh le]tzendlich

(42)

0933 GK °h ((lacht, 2.17s)) ja gut b °h ich seh das ja im labor her (.) äh die müssen ja dann au nachtschicht mach[en (.) äh] die ham ja auch dann oder manchmal die g die decken ja hier auch hier zentrallabor klinikum die decken ja auch °h das klinikum in nord ab die mü[ssen dann auch] zeh mindestens zehn stunden immer aber die ham dann sozwei drei tage nachschicht un dann wird [wieder gewechselt] °hh aber wenn da sind auch\_n paar kollegen dabei die sagen äh °h ja aus gesundheitlichen gründen könn wir das nich un dann ((Sprechansatz)) dann müssen die das akzeptieren (ne/ja) [h° weil du] dann auch alleine bist un wenn da was passiert ich mein die müssen ja dann auch °h das muss ja aufrecht erhalten wer[den wenn d] a schwere fälle sind du musst ja immer (.) öh gemessen werden un so wenn die da nich fit sind können die da die arbeiten ja nich machen ne °hh also das akzeptieren die schon (.) ich weiß ja nich wie das bei euch sind °h aber ä[h (.) w wenn siegmund erzählt also da sind viele] junge kollegen die sagen ich [kann das] gar nich de [den de]n ständigen wechsel ne °h da[nn] °h un nachtschicht dann wschläft er manchmal (.) drei stunden vier stunden mehr schläft er ja gar nich mor[gens dann]

Im Beispiel (41) dient *also* der Eröffnung eines neuen Gesprächsbeitrags von GK. Im Beleg (42) verwendet der Sprecher die zwei *also*, um das Rederecht über einen möglichen Abschlusspunkt hinweg zu behalten. In beiden Fällen steht *also* im Vorvorfeld, aber in verschiedenen Positionen innerhalb des Gesprächsbeitrags: im Beispiel (41) am Anfang des Gesprächsbeitrags selbst, im Beispiel (42) in der Mitte eines Turns.

Fazit: In beiden von uns untersuchten nicht-literarischen Textkorpora weist *also* eine geringe Variation von syntaktischen Funktionen und Formaten sowie Bedeutungen auf: In den wissenschaftlichen Fachartikeln steht der Konnektor oft im Mittelfeld eines Deklarativsatzes oder in (Teil-)Satzgliedern und verbindet Konnekte mit gleicher Form und gleicher syntaktischer Funktion. Relativ häufig ist auch der Fall, in dem das *also* enthaltende Konnekt ein selbständiger – in den meisten Fällen einfacher – Deklarativsatz ist, während das zweite Konnekt eine längere Textpassage ist, die viele Sätze enthält. Sehr selten steht *also* im Vorfeld oder in Fragesätzen. Die Verknüpfung zwischen (Teil-)Satzgliedern, die verschiedene Form haben, ist sogar eine Ausnahme und trotz der verschiedenen Form handelt es sich immerhin um (Teil-)

Satzglieder mit äquivalenter syntaktischer Funktion. Dabei nimmt *also* immer Bedeutungen ein, die ausschließlich dem epistemischen Bereich zugeschrieben werden können.

In den spontanen Gesprächen sind ganz andere Stellungsvarianten sowie Konnektformate als in den wissenschaftlichen Texten zu beobachten, das syntaktische und semantische Spektrum ist aber auch hier viel geringer als im Text von Kafka: *Also* steht vorwiegend im Vorvorfeld als Diskursmarker am Anfang eines Gesprächsbeitrags oder als Reparatursignal in der Mitte einer erzählerischen Sequenz. In der Mitte einer erzählerischen Sequenz kann *also* auch innerhalb eines (Teil-)Satzgliedes oder in Beitragssequenzen vorkommen, in denen der Sprecher sich unterbricht, um sich zu korrigieren. Seltener kommt der Konnektor als einziges Wort in einem Gesprächsbeitrag vor. In all den genannten Fällen hat *also* illokutive Funktion.

## 5. SCHLUSSWORT UND AUSBLICK

Die Analyse hat gezeigt, dass der Konnektor *also* in allen untersuchten Textsorten bzw. -typen sehr häufig vorkommt und verschiedene syntaktische sowie semantische Funktionen annehmen kann.

Insgesamt wurden folgende Stellungsvarianten bzw. syntaktische Funktionen von *also* unterschieden. *Also* kann:

1. innerhalb von (Teil-)Satzgliedern vorkommen und Phrasen verbinden;
1. im Mittelfeld stehen und zwei Sätze oder einen Satz mit einem längeren Textausschnitt verknüpfen;
2. in Nacherstposition innerhalb eines Satzglieds stehen;
3. im Vorfeld als einziger Besitzer des Vorfeldes stehen;
4. im Vorvorfeld stehen und einen Satz einleiten;
5. innerhalb von nicht vollständigen Strukturen stehen oder einziges Wort der kommunikativen Einheit sein.

Während im literarischen Textexemplar alle syntaktischen und Stellungsvarianten vorkommen, ist das Gebrauchsspektrum in den beiden anderen analysierten Teilkorpora geringer: In den wissenschaftlichen Texten wurden die Varianten (i), (ii), (iii) und (iv) beobachtet; in den spontanen Dialogen die Varianten (i), (v) und (vi). Aus der Analyse ergibt sich außerdem, dass der literarische Text auch innerhalb der einzelnen syntaktischen Funktionen mehr Variation aufweist. Als Beispiel dafür gilt der Fall, in dem *also* innerhalb von (Teil-)Satzgliedern vorkommt und zwei Phrasen verbindet: In den wissenschaftlichen Texten haben die miteinander

verknüpften Phrasen (fast) immer die gleiche Form, im Text von Kafka sind die Ausnahmen häufiger.

Auch auf semantischer Ebene zeigt der literarische Text ein höheres Gebrauchsspektrum als die anderen beiden Textsorten: In den wissenschaftlichen Texten können die konklusive, erläuternde und konklusiv-resumptive Funktion von *also* beobachtet werden, in den spontanen Gesprächen die erläuternde und diskursorganisierende. In Kafkas Werk sind sowohl die Funktionen von *also*, die in den wissenschaftlichen Texten und in den Gesprächen vorkommen, als auch weitere Funktionen – insbesondere polysemantische und ambige Verwendungen – belegt.

Mit unserer Analyse hoffen wir gezeigt zu haben, einerseits, dass polyfunktionale Konnektoren wie *also* als Indikatoren von Poetizität betrachtet werden können, andererseits, dass literarische Texte es ermöglichen, die poetische Kreativität einer natürlichen Sprache zu beschreiben, vor allem hinsichtlich der Beschreibung von Sprachzeichen, die wie *also* polyfunktional sind.

Darüber hinaus könnten Konnektoren auch aus anderen Perspektiven untersucht werden, und zwar mit dem Ziel, näher zu beschreiben, welche Mechanismen zur poetischen Gestaltung eines Textes beitragen. Ein weiterer Untersuchungsgegenstand könnte z.B. die Semantik der Konnekte, die durch Konnektoren miteinander verbunden werden, sein. Wie Beispiel (20) aus *Der Prozess* zeigt (*ein sehr schwieriger, also wichtiger Prozeß*), bilden Konnektoren in literarischen Texten oft ambige Relationen, die von der allgemeinen Logik (also von den semantischen Regeln der Norm) abweichen. Dieses Phänomen wird vom Leser aber als poetisch empfunden. Warum funktioniert das so? Und wie kann es genauer beschrieben werden?

#### LITERATUR

- Auer, Peter (2000). „Online-Syntax oder: Was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen“. In: *Sprache und Literatur* 85, 31, 43-56.
- Ballestracci, Sabrina / Ravetto, Miriam (2015). „La polisemanticità del segno letterario. L’analisi dei connettivi *also*, *dann* e *nun* in ‘Der Prozess’ di Franz Kafka“. In: Ballestracci Sabrina / Grazzini Serena (Hrsg.). *Punti di vista – Punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca*. Firenze, Firenze University Press, 121-148.
- Blühdorn, Hardarik (2004). „Temporalkonnektoren: Einleitung“. In: Blühdorn Hardarik/ Breindl, Eva (Hrsg.). *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik*, Berlin/New York, de Gruyter, 125-136.

- Blühdorn, Hardarik (2012). „Faktizität, Wahrheit, Erwünschtheit: Negation, Negationsfokus und 'Verum'-Fokus im Deutschen“. In: Lohnstein, Horst / Blühdorn, Hardarik (Hrsg.). Wahrheit – Fokus – Negation. Hamburg, Buske, 137-170.
- Blühdorn, Hardarik (2017). „Pragmatische Funktion und syntaktischer Status“. In: Blühdorn, Hardarik / Deppermann, Arnulf. Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen. Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung, 311-336.
- Blühdorn, Hardarik / Ballestracci, Sabrina (2018). „Haben italienische Deutschschreiber eine Vorliebe für *hingegen*? Zum Ausdruck von Adversativverknüpfungen im Sprachvergleich“. In: Deutsch als Fremdsprache 55, 1, 25-33.
- Blühdorn, Hardarik / Lohnstein, Horst (2012). „Verumfokus im Deutschen: Versuch einer Synthese“. In: Lohnstein, Horst / Blühdorn, Hardarik (Hrsg.). Wahrheit – Fokus – Negation. Hamburg, Buske, 171–262.
- Blühdorn, Hardarik / Ravetto, Miriam (2014). „Satzstruktur und adverbiale Subordination. Eine Studie zum Deutschen und zum Italienischen“. Linguistik online 67, 5, 3-44. Abrufbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1598/2700>. Letzter Zugriff: 29.01.2019.
- Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich Hermann (2014). Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfungen. Berlin/New York, de Gruyter.
- de Beaugrande, Robert-Alain / Dressler, Wolfgang Ulrich (1981). Introduction to Text Linguistics. London/New York, Longman.
- Deppermann, Arnulf / Helmer, Henrike (2013). „Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*“. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 32, 1, 1-39.
- Detering, Heinrich (2011). „Rhetorik und Semantik lyrischer Formen“. In: Lamping, Dieter (Hrsg.). Handbuch Lyrik: Theorie, Analyse, Geschichte, Stuttgart/Weimar, Metzler, 69-80.
- Dobstadt, Michael (2009). „Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“. In: Deutsch als Fremdsprache 46, 1, 21-30.
- Flecken-Büttner, Susanne (2011). Wiederholung und Variation als poetisches Prinzip: Exemplarität, Identität und Exzeptionalität in Gottfrieds *Tristan*. Berlin/New York, de Gruyter.
- Fiehler, Reinhard / Barden, Birgit (2004). Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen, Narr.
- Foschi Albert, Marina (2009). „Pronomi ambigui in Kafka“. In: Carmassi, Carlo / Cervelli, Giovanna / Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne (Hrsg.). Wo bleibt das «Konzept»? Dov'è il «concetto»? Festschrift für / Studi in onore di Enrico De Angelis. München, Iudicium, 218-236.
- Foschi Albert, Marina (2016). „Ambiguität sprachlicher Mittel als poetische Qualität“. In: Zhu, Jianhua / Zhao, Jin (Hrsg.). Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Frankfurt/Main, Peter Lang, 241-245.
- Frank, Manfred (1984). Was ist Neostrukturalismus?. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Fricke, Harald (1981). Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur. München, Beck.



- Gumbrecht, Hans Ulrich (1978). „Poetizitätsdefinition zwischen Funktion und Struktur. Ein Diskussionsvorschlag an Walter A. Koch“. In: *oetica* 10, 342-361.
- Günthner, Susanne (1993). „‘...weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen‘ – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in *weil*-Sätzen“. In: *Linguistische Berichte* 143, 37-59.
- IDS-Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD), FOLK, Mannheim, Institut für Deutsche Sprache. Abrufbar unter <http://dgd.ids-mannheim.de>. Zuletzt abgerufen am 29.01.2019.
- IDS-Grammatisches Informationssystem *grammis*, Mannheim, Institut für Deutsche Sprache. Abrufbar unter <http://grammis.ids-mannheim.de>. Zuletzt abgerufen am 29.01.2019.
- Kafka, Franz (1925). *Der Prozess*. Berlin, Die Schmiede. Abrufbar unter [http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kafka\\_prozess\\_1925](http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kafka_prozess_1925). Zuletzt abgerufen am 29.01.2019.
- Koch, Walter Albert (1978). „Poetizität zwischen Metaphysik und Metasprache“. In: *Poetica* 10, 285-341.
- Konerding, Klaus Peter (2004). „Semantische Variation, Diskurspragmatik, historische Entwicklung und Grammatikalisierung. Das Phänomenspektrum der Partikel *also*“. In: Pohl, Inge / Konerding, Klaus Peter (Hrsg.). *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven*. Frankfurt/Main, Peter Lang, 198-237.
- König, Katharina (2012). „Formen und Funktionen von syntaktisch desintegriertem *deswegen* im gesprochenen Deutsch“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 45-71. Abrufbar unter <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2012/heft2012.html>. Zuletzt abgerufen am 29.01.2019.
- Jakobson, Roman (1960). „Linguistics and Poetics“. In: Sebeok, Thomas (Hrsg.). *Style in Language*. Cambridge, MIT Press, 350-377.
- Jakobson, Roman (1979). „Linguistik und Poetik“. In: Holenstein, Elmar / Schildert, Tarcisius (Hrsg.). *Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 83-121.
- Müller, Michael (2006). „So viele Meinungen! Ausdruck der Verzweiflung? Zur Kafka-Forschung“. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.). *Franz Kafka. Sonderband*. München, Text + Kritik, 8-41.
- Pasch, Renate / Brauße Ursula (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren 1. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin/New York, de Gruyter.
- van Peer, Willie (2003). „Poetizität“. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 3.3., Berlin/New York, de Gruyter, 111-113.
- Ravetto, Miriam / Ballestracci, Sabrina (2013). „Deutsch *also* und italienisch *allora*. Eine korpusbasierte Beschreibung ihrer Semantik“. In: *Deutsche Sprache* 41, 4, 335-356.
- Sanna, Simonetta (2013). *Franz Kafka*. Roma, Istituto di Studi Germanici.
- Scheffel, Michael (2009). „Formen und Funktionen von Ambiguität in der literarischen Erzählung. Ein Beitrag aus narratologischer Hinsicht“. In: Frauke, Berndt / Kammer, Stephan (Hrsg.). *Amphibolie, Ambiguität, Ambivalenz: die Struktur antagonistisch-gleichzeitiger Zweiwertigkeit*. Würzburg, Königshausen & Neumann, 89-103.

- Schmidt, Friedrich (2007). Text und Interpretation. Zur Deutungsproblematik bei Franz Kafka. Dargestellt in einer kritischen Analyse der Türhüterlegende. Würzburg, Königshausen & Neumann.
- Spitzer, Leo (1948). Linguistics and Literary History. Princeton (New Jersey), Princeton University Press.
- Teige, Karel (1924). „Poetismus“. In: Host 3, 197-204.
- Trojahn Ulrich (1988). „Metasprachliche Reflexion über Sprachkunst und ihre linguistische Relevanz“. In: Zeitschrift für Germanistik 9, 2, 162-170.
- Waßner, Ulrich Hermann (2004). „Konklusiva und Konklusivität“. In: Blühdorn, Hardarik / Breindl, Eva (Hrsg.). Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik. Berlin/New York, de Gruyter, 373-424.
- Winko, Simone (2009). „Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion“. In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis (Hrsg.). Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin/New York, de Gruyter, 374-396.



# POETIZITÄT DER PROSODIE: MEHRDEUTIGE KLANGMUSTER ALS VEHIKEL DES IMPLIZITEN IM TEXT

*Gianluca COSENTINO (Trient)*

## 1. EINFÜHRUNG

Wenn wir die Bedeutung von Zeichen als das Sagbare definieren, so können wir ihre spezifische – von keinem Bezeichnungssystem der Welt ersetzbare – Poetizität das Unsagbare nennen. (Frank 1984: 594)

Der Begriff *Poetizität* beruht auf der Annahme, dass es in jedem Text formale Elemente gibt, die besondere affektbetonte Effekte hervorrufen und die sich von anderen Kunstformen und Texttypen durch „poetische“ Qualitäten und ästhetische Erkenntnismöglichkeiten unterscheiden (vgl. Schrott/Jacobs 2011: 495). *Poetizität* ist seit dem Russischen Formalismus ein zentrales Thema der Sprach- (vgl. Jakobson 1960/1972) und der Literaturwissenschaft (vgl. Culler 1975; Winko 2009); erst in jüngerer Zeit – mit der Umstellung des schulischen Unterrichts auf die Kompetenz- und Standardorientierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts – ist sie auch zu einem intensiv diskutierten Thema der Fremdsprachendidaktik (vgl. Dobstadt / Riedner 2016; 2013; Dobstadt 2009) geworden.

Die Strukturalisten fassen das Poetische als das Spezifikum der literarischen Texte auf, dasjenige, was ein Werk zum literarischen Werk macht (vgl. Jakobson 1972: 31) und interpretieren es als linguistisches Phänomen, d.h. als die besondere, „poetische“ Art der Sprachverwendung, die als das Abweichende von normaler Sprachverwendung, vom Bekannten und Vertrauten, erscheint. Die formale Opposition von „abweichender“ und „normaler“ Sprachverwendung wird von der kognitiven Poetik als Gegenüberstellung von Vorder- und Hintergrundelementen wahrgenommen. Das kognitive Modell von Schrott/Jacobs (2011) postuliert als Hintergrundbestandteile Textelemente, die ohne Einsatz von bewussten Kontrollprozessen ein hochautomatisiertes Verfahren der Sinnkonstruktion ermöglichen. Dazu gehören z.B. vertrautes lexikalisches Material, grammatische Normen, konventionelle Schemata und Situationsmodelle.

Als Vordergrundelemente werden dagegen „abweichende“ formale Textelemente erkannt, die auf Grund ihrer Über- bzw. Unbestimmtheit über den Hintergrund von „normalen“ Elementen Kontur gewinnen und dem Rezipienten einen größeren Interpretationsfreiraum als in der normalen Sprachwendung lassen; sie bewirken ein sogenanntes *Foregrounding* (vgl. Schrott/Jacobs 2011:495), d.h. ihre Interpretation erfolgt durch einen abweichenden, (selbst-)reflexiven und ästhetischen Verarbeitungsprozess mit bewusst eingesetzten Kontrollprozessen, die zum Nachdenken, Fühlen und Fantasieren führen können (vgl. hierzu auch Eco 1976: 262f.). Zu diesen Elementen zählen Stilmittel, Tropen, Metaphern und sonstiges sprachliches Material, das auf mehrdeutige semantische Sachverhalte verweisen kann. Das Modell von Schrott/Jacobs nimmt also an, dass nur bestimmte Sprachelemente eine poetische Qualität aufweisen und eigenartige affektive Prozesse auslösen können; im Gegensatz dazu werden Textelemente der Standardsprache als Quelle von wesentlich nichtästhetischen Reaktionen angesehen. Allerdings werden ästhetische Reaktionen im textuellen Gebilde nicht nur durch nichtstandardsprachliche Wörter oder Wortgruppen hervorgerufen. Hierzu konnten frühere Studien (vgl. Foschi Albert in diesem Band; Foschi Albert 2015; 2017) beweisen, dass auch standardsprachliche Elemente – sogar Funktionswörter – poetisch wirken können. *Poetizität* soll demnach nicht einfach als das definiert werden, was zur ansonsten nicht-poetischen, nicht-literarischen Sprache hinzukommt. Sie ist vielmehr „eine Dimension, die der Sprache immer schon eigen ist; die sogar als unhintergehbare Bedingung und Konstituente jeder Kommunikation aufgefasst werden kann“ (Dobstadt/Rieder 2016: 225).

Auf diese These aufbauend wird in diesem Beitrag Folgendes postuliert: Bei der Bestimmung von *Poetizität* spielen auch das Implizite, das Ungesagte und das Unsagbare eine wichtige Rolle. Wenn wir sprechen und miteinander kommunizieren, bleibt vieles implizit und unbestimmt. Ganz unabhängig davon, ob diese Auslassungen im lokutionären Sprechakt absichtlich oder unabsichtlich sind, bleiben ihre Bedeutungseigenschaften und sprachlichen Funktionen in der Tiefenstruktur impliziert und werden in Form von Sprachklang ausgedrückt. Dadurch gehen die illokutionäre Intention des Textproduzenten sowie der perlokutive Effekt auf den Textrezipienten nicht verloren, diese werden vielmehr durch prosodische Merkmale aufbewahrt. Ziel des Beitrags ist es, zu zeigen, dass prosodische Merkmale als Ausdruck des Impliziten im Text verstanden werden können, weil sie unterschiedliche Interpretationen eines und desselben Sprachausdrucks ermöglichen. Prosodische Klangmuster sind mehrdeutig, d.h. – wenn man davon ausgeht, dass Mehrdeutigkeit Element sprachlicher *Poetizität* ist – „poetisch“. Demnach können sie als ein besonderes Element der *Poetizität* betrachtet werden, die in jeglichem sprachlichen Ausdruck, nicht nur in literarischen Texten, vorhanden sein kann. Im Folgenden soll

diese These durch linguistische Argumente und anhand empirisch fundierter Analysen untermauert werden. Es wird zuerst auf Ambiguität als sprachliche Qualität des Poetischen eingegangen (Kap. 2). An konkreten Beispielen sollen danach (Kap. 3) ausgewählte Ausdrücke des Deutschen präsentiert werden, bei denen durch das Hinzufügen eines jeweils anderen prosodischen Merkmals unterschiedliche Interpretationen derselben Wortkette folgen können. Meine Fallstudie betrifft die Semantik von steigenden und fallenden Akzenten sowie von markierten und stilisierten Intonationskonturen. Diese prosodischen Merkmale erfüllen im Deutschen präzise Textfunktionen und können je nach Art und Weise ihrer Artikulation zur Stiftung der Kohärenz, Kohäsion, Intentionalität, Akzeptabilität und Informativität der gelieferten Kommunikationseinheit wesentlich beitragen.

## 2. AMBIGUITÄT ALS SPRACHLICHE QUALITÄT DES POETISCHEN

Ambiguität kann als Charakteristikum von sprachlichen Zeichen betrachtet werden, die Polysemie aufweisen. Darunter versteht man einen Typ semantischer Unbestimmtheit, der in Abgrenzung zur Vagheit dadurch charakterisiert werden kann, dass für ein und dieselbe Zeichenform mehrere miteinander konkurrierende Interpretationen feststellbar sind. Aus kommunikativer Sicht ist sprachliche Ambiguität nach der Maxime des Stils „Vermeide Unklarheit. Vermeide Mehrdeutigkeit“ (Grice 1975: 46) ein Mangel, den es zu korrigieren gilt. Im literarischen Umfeld dagegen gehört Ambiguität der Ausdrucksform zu den typischen Stilzügen der lyrischen Gattung. Sie kann einen poetischen Mehrwert erzeugen und im Text dazu beitragen, bestimmte stilistische Effekte zu erreichen; nicht ohne Grund ist sie auch im Katalog der rhetorischen Figuren als *aequivocatio* enthalten (vgl. Foschi Albert 2017: 51).

Die Theorien von einer Mehrdeutigkeit des Poetischen können prinzipiell als Sonderfall der Abweichungstheorie interpretiert werden. Im Vergleich zur „normalen Sprachverwendung“, die um Eindeutigkeit bemüht ist und *per definitionem* das Mehrdeutige meidet (vgl. u.a. Eco 1976: 262f), bewirkt Ambiguität eine Art Einführung in die ästhetische Erfahrung. Jakobson definiert sie als Attribut der poetischen Funktion: „Ambiguity is an intrinsic, inalienable character of any self-focused message, briefly a corollary feature of poetry.“ (Jakobson 1960: 370f.). Wie im strukturalistischen Zeitalter bereits postuliert und dann durch die moderne Leseforschung (vgl. Schrott/Jacobs 2011: 495) bewiesen worden ist, lenkt die mehrdeutige Botschaft die Aufmerksamkeit des Adressaten auf die Sprache selbst und regt die Entdeckung einer unerwarteten Flexibilität in der Sprache an. Das Nachdenken über die Ambiguität des

Poetischen wird somit zu einem Nachdenken über Sprache überhaupt. Mit Hinweis auf Empsons „sieben Typen der poetischen Ambiguität“ (Empson 1930) unterstützt Jakobson die These, dass in der Mehrdeutigkeit das Bedürfnis des Menschen nach einer bestimmten Bezugnahme auf die Welt erkennbar werde, nämlich der, jenseits aller Zwänge sozialer Strukturen sich „doppeideutiger Botschaften“ zu bedienen:

The supremacy of the poetic function over the referential function does not obliterate the reference but makes it ambiguous. The doublesensed message finds correspondence in a split addresser, in a split addressee, as well as in a split reference [...]. (Jakobson 1960: 371)

Insbesondere geht es Jakobson um die Abgrenzung der poetischen von der referentiellen Funktion. Damit wird das Prinzip der *Referenzialität* nicht getilgt, sondern charakteristisch abgewandelt: Im poetischen Text zielt sie nicht auf die Eindeutigkeit des Denotierens, denn tendenziell verweist der poetische Text auf nichts anderes als sich selbst.

Als konstitutive Eigenschaft der menschlichen Sprache manifestiert sich Ambiguität auf unterschiedliche Weise, u.a. auf phonologischer, lexikalischer, syntaktischer oder semantischer Ebene. Sprachliche Ambiguität kann sich aber auch dann ergeben, wenn im lokutionären Akt bestimmte Textelemente ausgelassen werden, deren semantischer Inhalt in der Tiefenstruktur der Äußerung durch prosodische Merkmale implizit wird; das heißt: wenn die Klangseite der Wortkette eine Bedeutung erzwingt, die über die Summe ihrer sprachlichen Zeichen hinausgeht und die dafür sorgt, dass die illokutionäre Intention des Textproduzenten sowie der perlokutive Effekt auf den Textrezipienten erhalten bleiben. Somit verursachte Ambiguitäten sollten trotz ihres häufigen Vorkommens in der Alltagskommunikation als „abweichend“ wahrgenommen werden, zumal sie zu unklaren Zuordnungen der inhaltlichen Bezüge zwischen den Figuren und ihren Handlungszielen führen. Die latente Ambiguität kann vom Interpreten nur im Kontext, aus der Redesituation und durch sein Weltwissen aufgelöst werden; also erst dann, wenn die entsprechenden prosodischen Kategorien durch eine bewusste kognitive Operation in den Vordergrund gerückt werden. Diese besondere Form der Mehrdeutigkeit soll als typisches Element der poetischen Sprache angesehen werden.

### 3. PROSODISCHE MERKMALE ALS AUSDRUCK DES IMPLIZITEN IM TEXT

The central idea of this view is that the elements of intonation have meaning. These meanings are very general but they are part of a system with a rich interpretative pragmatics, which gives rise to very specific and often quite vivid nuances in specific contexts. (Ladd 1996: 41f.)

Bezogen auf die Prosodie lässt sich eine Reihe von formalen Mitteln nennen, die verschiedene Effekte eines semantisch unterspezifizierten Sprachausdrucks hervorrufen können.

Im Kommunikationsprozess kann die Prosodie unterschiedliche Funktionen erfüllen. Wenn man sie in ihrer Gesamtheit ins Auge fasst, so wird klar, dass jede prosodische Erscheinung mit einer Reihe unterschiedlicher Bedingungen verbunden ist, z.B. Kommunikationsabsicht, Emotionen, gemeinsamer Wissensstand zwischen den Kommunikationsteilnehmern usw. In der Forschungsliteratur (vgl. Günther 1999 für einen allgemeinen Überblick) werden parasprachliche und sprachliche Funktionen der Prosodie unterschieden. Von ersteren sind einige sprecherspezifisch, z.B. der individuelle Stimmklang und die Stimmlage, andere betreffen die Einstellungen und den expressiv-emotionalen Zustand des Sprechers in einer bestimmten Situation; letztere sind einzelsprachspezifisch, systematisch geregelt und begründen sich aus dem Sprachsystem. Obwohl sie meist in Konkurrenz mit syntaktischen und lexiko-semantischen Merkmalen auftreten, weisen prosodische Elemente ein eigenständiges Bedeutungspotential auf und werden in einer Intonationssprache wie dem Deutschen eingesetzt, um bedeutungsunterscheidende Kontraste zu erfassen. Hierzu konnte Peters (vgl. 2014; Duden 2016: 102ff.) in seinem phonologischen Beschreibungsmodell aufzeigen, dass prosodische Merkmale wie Akzente und Töne Träger abstrakter, regelhaft auftretender Bedeutungsmerkmale sind und bei der Gesprächsorganisation sowie bei der Gestaltung einer Äußerung als informative Kommunikations-einheit systematische kommunikative Funktionen erfüllen. Sie legen den Kontext fest und signalisieren, was der Textproduzent als neu, alt, relevant, redundant, überraschend oder unerwartet ansieht: Akzente sorgen dafür, in einer Kommunikationseinheit informationsstrukturelle Kategorien (Fokus vs. Topik) zu unterscheiden; Töne fungieren hingegen als Träger von Bedeutungen, sie haben die Funktion, eine bestimmte Relation zwischen dem propositionalen Gehalt der Äußerung und dem gemeinsamen Wissen der Teilnehmer am Diskurs zu spezifizieren. Am Beispiel dieser „Intonationssemantik“ sollen im Folgenden ausgewählte sprachliche Ausdrücke des Deutschen präsentiert werden, die sich nur auf Grund ihrer Akzenttypen und Intonationskonturen semantisch bestimmen und interpretieren lassen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Interaktion zwischen Prosodie und Informationsstruktur (3.1) und Prosodie und



Sprechereinstellungen (3.2) gerichtet.

### 3.1 Informationsstrukturelle Unterscheidungen

Neben der Konstituentenabfolge zählen prosodische Merkmale zu den Hauptkodierungsmitteln der Informationsstruktur im Deutschen. Informationsstrukturelle Kategorien wie Topik und Fokus werden durch Akzent und Ton kodiert und lassen sich durch Art und Lage der Äußerungsakzente voneinander unterscheiden. Das spielt für die Interpretation von Informationseinheiten<sup>1</sup> eine wesentliche Rolle. Topiks sind dafür zuständig, die Erwartung des Adressaten in Bezug auf den Handlungs- und Informationsbeitrag der Kommunikationseinheit, in deren Eröffnungsteil sie stehen, einzuengen; Foki haben wiederum die Funktion, die für die Kommunikationseinheit noch bestehende Informationserwartung zu erfüllen (vgl. Büring, 2006: 155f.; Blühdorn, 2012: 156). Im Standarddeutschen sind Topiks in aller Regel mit einer steigenden Tonbewegung verbunden; Foki sind hingegen immer mit einer fallenden oder steigend-fallenden Tonbewegung assoziiert. Ein einfaches Beispiel:

(1) {Was hast du im Einkaufszentrum gekauft?}  
im /Supermarkt habe ich karTOF\feln gekauft

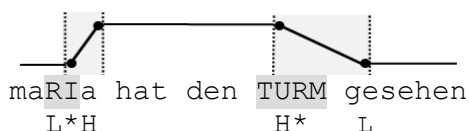
In (1) verdeutlicht die in geschweifte Klammer gesetzte Frage den aktuell zu befriedigenden Kontext. Die doppelte Unterstreichung markiert den Fokus, d.h. den Satzteil, der die defizitäre Information (*Was?*) ergänzt und die Informationserwartung erfüllt (*Kartoffeln*); dies wird durch den fallenden Akzent kodiert. Die einfache Unterstreichung markiert das Topik, das wiederum diese Informationserwartung auf einen bestimmten Sachverhalt – hier beispielsweise auf einen bestimmten Laden des Einkaufszentrums (also im Supermarkt und nicht bei Zara, H&M oder in sonstigen Läden) – einengt; diese Funktion wird durch einen steigenden Akzent hervorgehoben.

Steigende und fallende Akzente sind als Ergebnis eines Übergangs zu verstehen, der phonologisch unterschiedlich realisiert werden kann. Dabei spielt der tonale Kontrast zwischen Hochton (H) und Tiefton (L) in der Position des Akzenttons (mit einem \* markiert) eine entscheidende Rolle. Dieser Kontrast bezieht sich auf die kommunikative Relevanz der

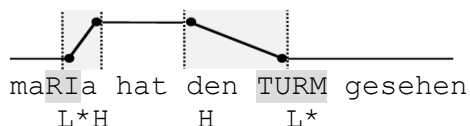
<sup>1</sup> Eine Informationseinheit entspricht einer kommunikativ abgeschlossenen Einheit, d.h. einem in sich geschlossenen Schritt der Informationsübertragung in der sprachlichen Interaktion. Sie ist die Grundeinheit der Informationsstruktur (vgl. Blühdorn 2012: 156).

Information, die durch die akzentuierte Einheit vermittelt wird (vgl. Peters 2014: 63): Ein gesteigter Hochtton (H\*) signalisiert, dass die Information kommunikativ relevant ist und dem zwischen Sprecher und Hörer geteilten Wissen hinzugefügt werden soll. Ein gesteigter Tiefton (L\*) signalisiert hingegen, dass die Information nicht kommunikativ relevant ist, denn sie ist im *common ground* bereits präsent. Diese Bedeutungsunterschiede lassen sich anhand folgender Beispielserie veranschaulichen:

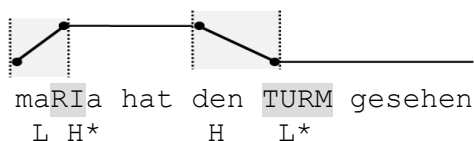
(2)



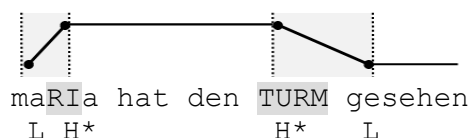
(3)



(4)



(5)



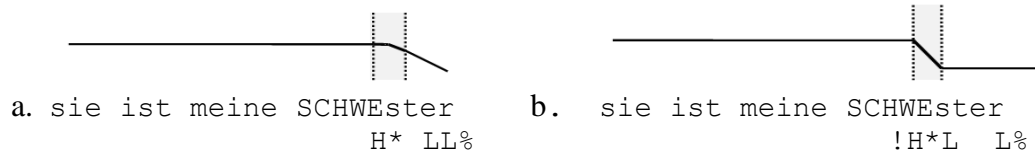
Die Beispielsätze (2)-(5) wirken auf den ersten Blick gleich: bei allen handelt es sich um Aussagen mit fallender Intonationskontur, sie bestehen aus exakt derselben Wortfolge, in allen werden die gleichen zwei Silben (-RI- und *TURM*) mit einem jeweils steigenden und fallenden Äußerungsakzent hervorgehoben. Allerdings sind diese scheinbar gleichen Wortketten in ihrer Oberflächenstruktur ambig und nicht miteinander austauschbar: Auf Grund ihrer – nur leicht – unterschiedlichen Intonationen sind sie in ganz unterschiedlichen Kontexten und als Antwort auf ganz unterschiedliche Fragen zu verwenden. In (2) wird *Maria* durch einen steigenden Akzent, d.h. als Topik gekennzeichnet, das die Informationserwartungen des Adressaten verengen soll. Dass der steigende Akzent hier durch einen Tieftonakzent (L\*H) realisiert wird, verweist auf eine Information, die dem gemeinsamen Wissen der Gesprächspartner nicht hinzugefügt werden soll, weil sie eben schon vorhanden ist. Das macht aus *Maria* zwar ein Topik, aber ein bekanntes Topik. Dagegen ist der durch fallenden Akzent kodierte Fokus (*Turm*) als neuer

Fokus zu verstehen, weil er durch einen Hochtonakzent (H\*L) markiert ist. Dies verweist auf die kontextuelle Situationsfrage {*Was hat Maria in Pisa gesehen?*}, bei der *Maria* als bekannt vorgegeben wird, *Turm* aber im gemeinsamen Wissen hinzugefügt werden muss. Auch in (3) ist *Maria* ein bekanntes Topik; *Turm* ist hier aber durch den Tieftonakzent als Information gekennzeichnet, die schon im Diskurskontext der Gesprächspartner gehört – also als bekannter Fokus, der lediglich die in der kontextuellen Frage {*Hat Maria in Pisa den Turm gesehen?*} vorgegebenen Informationen bestätigen soll. Auch in (4) ist *Turm* als bekannter Fokus ebenfalls Teil des gemeinsamen Wissens; hier zeigt aber der Hochtonakzent auf *Maria* an, dass diese Person noch nicht im Gespräch präsent ist. Dies entspräche etwa der kontextuellen Frage {*Habt ihr in Pisa den Turm gesehen?*}, bei denen *Maria* als neues Topik präsentiert wird, der zu der durch das Pronomen „ihr“ eingeführten Gruppe der möglichen Alternativen gehört. Schließlich sollen in (5) sowohl Topik als auch Fokus zum gemeinsamen Wissen hinzugefügt werden. Hier lautet die kontextuelle Frage {*Was habt ihr in Pisa gesehen?*}: Weder *Maria* noch *Turm* sind im Diskurskontext präsent, demnach werden sie durch Hochtonakzente kodiert.

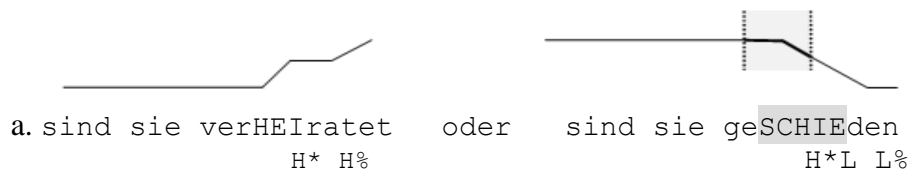
### 3.2 Attitüde und Sprechereinstellungen

Auch bei der Gestaltung von Redebeiträgen und bei der Gesprächsorganisation kommen durch prosodische und rhythmische Stilisierung zusätzliche semantische Komponenten ins Spiel, die präzise kommunikative Funktionen erfüllen. Dadurch werden z.B. Sprechereinstellungen und Bewertungen verschiedener Art ausgedrückt sowie Textelemente eingeführt, gemildert oder rhematisiert. Folgende Beispielserien beinhalten sogenannte Minimalpaare, d.h. Ausdrücke, die die gleiche Anzahl und Reihenfolge von Wörtern und Lauten aufweisen, doch aufgrund eines prosodischen Merkmals unterschiedliche Interpretationen erzwingen:

(6)



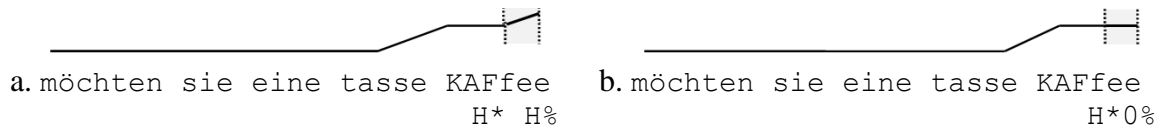
(7)





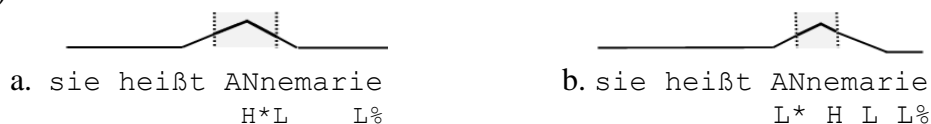
will oder nicht. Das Angebot wirkt aus diesem Grund weniger höflich. Ähnliche Effekte können auch dann ausgelöst werden, wenn ein finaler Grenzton fehlt. Die daraus resultierende Kontur – in der Literatur (Peters 2014: 66f.; Duden 2016: 123f.) als *0%-Plateaukontur* bekannt – kann zu unterschiedlichen Interpretationen führen:

(9)

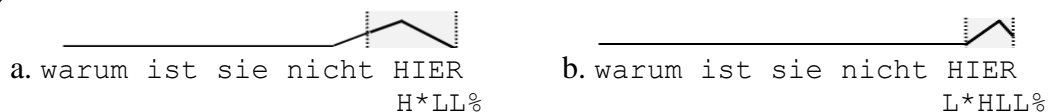


(9a) ist durch den für Entscheidungsfrage klassischen H%-Ton gekennzeichnet; (9b) bleibt hingegen nach dem steigenden Akzent auf derselben Höhe stehen. Pragmatisch gesehen kann beobachtet werden, dass (9b) im Vergleich zu (9a) auf wenig echtes Interesse des Fragestellers schließen lässt. Das ist darauf zurückzuführen, dass durch die Plateaukontur ein semantisches Merkmal hinzugefügt wird, das „Routinehaftigkeit“ signalisiert: Die Frage entspringt nicht primär dem Interesse des Sprechers an einer Antwort auf das Erfragte; sie wird nur gestellt, weil das in der betreffenden Situation üblich ist. Es sei nun auf folgende, auch sonst identische Beispielpaare hingewiesen:

(10)



(11)



Auch die Sätze in (10) und (11) können einen ambigen Effekt hervorrufen. Die Ambiguität entsteht hier dadurch, dass in den *b*-Varianten ein sogenannter *später Gipfel* (vgl. Peters 2014: 55; 69; Kohler, 1995: 198ff.) realisiert wird. Ein später Gipfel liegt vor, wenn der Tonhöhen-gipfel eines H\*L-Akzents unter sonst gleichen Bedingungen später als gewöhnlich realisiert wird – normalerweise auf der ersten postnuklearen Silbe. Gekennzeichnet wird er durch einen zusätzlichen tiefen Ton, der anstelle von H mit der Akzentsilbe assoziiert wird. Auf diese Weise wird H\*L in L\*HL überführt. Diese Konturwahl bezieht sich auf die Relation zwischen der Geltung des Gesagten und Annahmen des Sprechers oder Adressaten und kann eine aus Sicht des Sprechers deutliche Diskrepanz zwischen dem, was geäußert wird, und möglichen

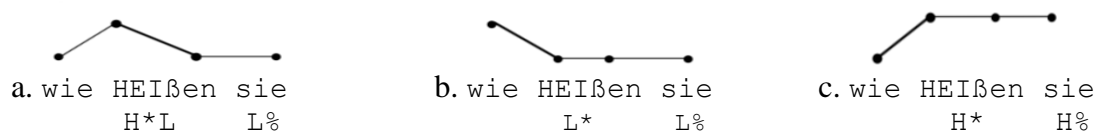
Annahmen der Gesprächsteilnehmer signalisieren. Der späte Gipfel bringt eine unerwartete und schwer einsehbare Argumentation zum Ausdruck und kann somit auch Irritation oder Ungeduld bedeuten. Bei Aussagen wie in (10b) z.B. signalisiert der späte Gipfel, dass der ausgedrückte Sachverhalt zwar besteht, auch wenn der Sprecher selbst daran zu zweifeln hat und der Adressat das nicht geglaubt hätte; (10b) ließe sich durch Fortsetzung derart *auch wenn du das nie gesagt hättest!* paraphrasieren. Auch bei Fragen kommt durch den späten Gipfel die Überraschung des Sprechers bzw. die „Unerwartetheit“ des Gesagten zum Ausdruck. (11b) lässt sich beispielsweise so paraphrasieren: *ich frage nach dem Grund, warum sie nicht hier ist und dass sie nicht hier ist, ist für mich unerwartet*. Der Gipfel eines Nuklearakzents kann aber auch vor der Akzentsilbe erreicht werden:

(12)



Im obigen Beispiel unterscheiden sich die zwei Sätze lediglich darin, dass in (12b) ein sogenannter *früher Gipfel* (Peters 2014: 55f.; 70; Kohler 1995: 198ff.) vorliegt. Repräsentiert wird der frühe Gipfel bei H\*L-Akzenten unter Rückgriff auf einen zusätzlichen hohen Ton, von H\*L zu HH\*L. In aller Regel wird die unmittelbar vorangehende Silbe nach oben herausgehoben. Wie der späte Gipfel bezieht sich auch der frühe Gipfel auf die Relation zwischen der Geltung des Gesagten und Annahmen des Sprechers oder Adressaten. Er bringt aber zum Ausdruck, dass das Gesagte zu „erwarten“ war; er signalisiert eine zusammenfassende, abschließende Argumentation und vermittelt den Eindruck, dass der Sprecher der Aussage unbeteiligt gegenübersteht bzw. dass diese als selbstverständlich angenommen wird. (12b) lässt sich z.B. folgendermaßen paraphrasieren: *Er ist ein Lügner, das wissen doch alle!* Vergleiche man nun folgende Fragesätze:

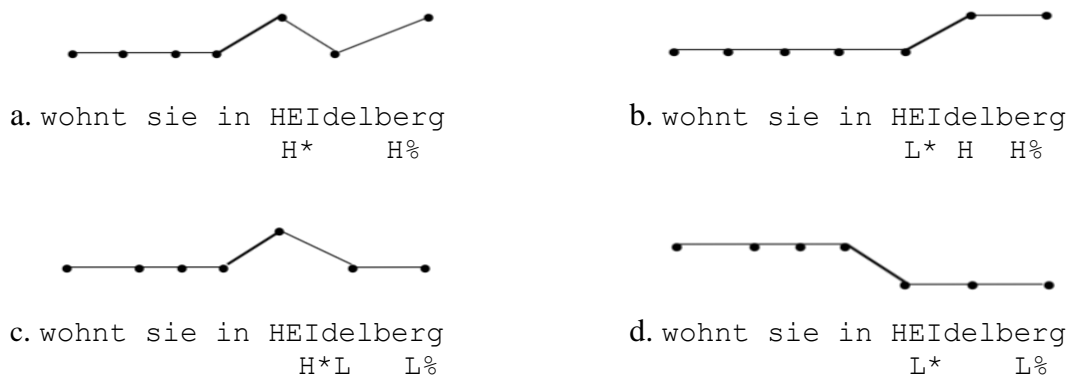
(13)



Die Sätze in (13) bestehen aus derselben Ergänzungsfrage „Wie heißen sie?“. Diese informative Einheit kann insofern Ambiguität aufweisen, als sie zumindest drei verschiedenen Kontexten zugeordnet werden kann. In (13a) fällt auf die Silbe *-HEI* ein fallender Hochtonakzent,

mit dem ausgedrückt wird, dass der Sprecher mit der Frage eine thematische Neuorientierung anschnidet, die vorher noch nicht angesprochen wurde. Die Information, die durch die akzentuierte Einheit vermittelt wird, ist also dem gemeinsamen Wissen von Sprecher und Adressat hinzuzufügen. In (13b) wird dieselbe Silbe mit einem fallenden Tieftonakzent realisiert; das Thema „Heißen“ wird hier im Vergleich zum vorigen Beispiel als bekannt gekennzeichnet. Allerdings kann hier die Frage durch die fallende Tonbewegung und den Tiefakzentton nachdrücklicher und unpersönlicher wirken, wenn zum Beispiel Distanz ausgedrückt werden soll. Auch in (13c) wird durch den Hochtonakzent das Neue am Thema angezeigt. Die Bewegung ist hier aber steigend: Nach dem Akzent verbleibt die Tonhöhe bis zum Ende der Frage auf dem Hochton. Dadurch wird signalisiert, dass die Handlung des Sprechers als Interaktionsabschnitt unabgeschlossen ist. Allerdings – wie auch Blühdorn (2013: 264) bemerkt – kann durch die mehrfache Wiederholung dieser Intonationskontur auch ein gelangweilter, desinteressierter Eindruck entstehen, wie er manchmal bei Behörden oder Beamten aufzutreten scheint, die wiederholt die gleichen Fragen stellen müssen. Eine letzte Beispielserie:

(14)



Durch die Fragen in (14) wird sich erkundigt, ob „sie in Heidelberg wohnt“. Diese Frage kann aber mindestens vier verschiedene Bedeutungen aufweisen. In (14a) zeigt der Hochtonakzent, dass nach einem Thema gefragt wird, das im aktuellen Gesprächskontext neu ist. Der hohe finale Grenzton signalisiert normalerweise die Unabgeschlossenheit des Interaktionsabschnitts. In Entscheidungsfragen bezieht sich dieses Signal allerdings nicht auf den allgemeinen Umstand, dass eine Frage *per se* eine Antwort verlangt. Würde man dies so interpretieren, dann müsste man annehmen, dass jeder Fragesatz mit einem finalen Anstieg endet. Dies ist aber nicht immer der Fall. In Entscheidungsfragen kann es vielmehr so gedeutet werden, dass der Fragesteller keine vorgefasste Erwartung einer positiven oder negativen Antwort hat, sondern beide für möglich hält. Außerdem kann der finale Hochton anzeigen, dass eine einfache

Beantwortung der Frage nicht ausreichend ist oder dass der Sprecher noch weitere Fragen stellen möchte (vgl. hierzu auch Graffmann/Moroni 2007: 49ff.). Verwendet der Sprecher hingegen einen Tieftonakzent wie in (14b), so wird dadurch signalisiert, dass der akzentuierte Ausdruck dem *common ground* nicht hinzugefügt werden muss, weil er im Kontext bereits vorhanden ist. (14c) weist die gleiche Intonation wie (14a) auf, hier fehlt jedoch das abschließende Wiederansteigen der Tonhöhe. Der Sprecher rechnet diesmal mit einer bestätigenden Antwort, weil sich z.B. aus dem Kontext entsprechende Hinweise (z.B.: *Ihr Mann ist in Heidelberg geboren*) ergeben (vgl. Graffmann/Moroni 2007: 49ff.; Blühdorn 2013: 265). Zugleich signalisiert der Hochtonakzent, dass die Information, um die es geht, dem geteilten Wissen der Gesprächspartner neu hinzuzufügen ist. Auch in (14d) ist die Tonbewegung insgesamt fallend. Der Akzentton ist hier aber tief. Eine solche Intonation ist für Fragen typisch, mit denen bereits bekannte und allgemein anerkannte Informationen lediglich bestätigt werden wollen. Die Gesprächspartner sind sich also bereits darüber einig, dass der Erfragte in Heidelberg wohnt; dementsprechend ist hier eine positive Antwort zu erwarten, an die dann z.B. eine Schlussfolgerung anknüpfen kann (*Wohnt sie in Heidelberg? Dann muss sie sich auch mit den Verkehrsmitteln auskennen!*). So lässt sich aus pragmatischer Sicht auch erklären, warum manche Entscheidungsfragen, die eine terminale Grundform aufweisen (z.B.: *Hast du das Buch abgegeben?*) sich eher als Aufforderungen dazu verstehen, einen Sachverhalt zu berichten (*Du musst das Buch abgeben!*). Bei Entscheidungsfragen mit fallendem Akzent und fallender Tonbewegung sind in aller Regel Antworten ausreichend, die sich auf das direkt Erfragte beschränken (vgl. Duden 2016: 113). Im Vergleich dazu können diese Antworten nach Fragen mit einem steigenden Akzent und steigender Kontur brüsk und unpassend wirken sowie zu einer Störung des Gesprächsverlaufs führen, die nicht zuletzt auf eine mangelnde Gesprächsbereitschaft des Gegenübers schließen lassen können (vgl. Duden 2016: 116).

#### 4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Dieser Beitrag hat aufzuzeigen versucht, dass prosodische Merkmale insofern als Vehikel sprachlicher Poetizität angesehen werden können, als sie beim Ausdruck des Impliziten im Text unterschiedliche Interpretation erzwingen und den Rezeptionsvorgang einer Handlungs- bzw. Informationseinheit erheblich beeinflussen können. Es wurde dabei erkannt, dass die klangliche Gestaltung der Sprache – wenn sie gegenüber dem inhaltlichen Geschehen bewusst in den Vordergrund der Aufmerksamkeit gerückt wird – verschiedene „literarische“, „poetische“ und



„affektbetonte“ Effekte eines semantisch unterspezifizierten Sprachausdrucks hervorruft und die intendierte Bedeutung oberflächlich ausgeblendeter bzw. unausgesprochener Sachverhalte explizit machen kann. Das ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Prosodie das Hauptkodierungsmittel der Informationsstruktur darstellt; zum anderen sind Intonationskonturen als Abfolge phonologischer Töne zu erfassen, die aufgrund ihrer festen semantischen Merkmale bei der Gesprächsgestaltung und -weiterentwicklung eine entscheidende Rolle spielen.

Aus diesen Überlegungen kann geschlussfolgert werden, dass *Poetizität* auch eine eigene „Performativität“ (vgl. Austin 1962) aufweist. In diesem Zusammenhang wurde in den obigen Seiten am Beispiel der Prosodie gezeigt, dass das Poetische auf der unsichtbaren Textebene besondere Aspekte der Ausführung und Konkretisierung eines Sprachausdrucks formulieren kann. Der performative Charakter der *Poetizität* liegt genau in dieser Ereignishaftigkeit, d.h. in ihrer Fähigkeit, durch ästhetische Effekte illokutive Akte zu vollziehen, die über das reine Sagen hinausgehen und auf die soziale Realität der an dem Sprechakt Beteiligten Bezug nehmen. In diesem Beitrag wurde dieser Aspekt ausschließlich durch alltagssprachliche ambige Kontexte thematisiert; zum gleichen Zweck würde sich auch die Analyse lyrischer und poetologischer Sprache gut anbieten, zumal lyrische Texte aufgrund der Ästhetik ihrer – sehr oft verschlüsselten – Bilder emotional signifikante Konnotationen ausdrücken und einen breiten Spielraum für Assoziationen und Interpretationen verschiedener Art veranlassen können. Dies wurde an dieser Stelle nicht gemacht, öffnet jedoch ein Desideratum für zukünftige Forschungen.

#### LITERATUR

- Austin, John Langshaw (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford, Clarendon Press.
- Blühdorn, Hardarik (2013). „Intonation im Deutschen – nur eine Frage des schönen Klangs?“ In: *Pandaemonium* 16, 242-278.
- Blühdorn, Hardarik (2012). *Negation im Deutschen – Syntax, Informationsstruktur, Semantik*. Göttingen, Narr Verlag.
- Büring, Daniel (2006). „Intonation und Informationsstruktur“. In: Blühdorn, Hardarik / Breindl, Eva / Waßner Ulrich Hermann (Hrsg.). *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin, de Gruyter, 144-163.
- Culler, Jonathan (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London, Routledge.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2016). „Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan

- (Hrsg.). Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2013). „Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache“. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 231-241.
- Dobstadt, Micheal (2009). „Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache“. In: Deutsch als Fremdsprache 46, 1, 21-30.
- Duden (2016). Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim, Dudenverlag.
- Eco, Umberto (1976). A Theory of Semiotics. Bloomington, Indiana University Press.
- Empson, Willian (1930). Seven Types of Ambiguity. London, New Directions.
- Foschi Albert, Marina (2017). „Grammatische Mittel im Vordergrund. Pronomen, die koordinierende Konjunktion *und*, die Negativpartikel *nicht* als Vehikel ambiger Poetizität“. In: Studia Linguistica 36, 47-65.
- Foschi Albert, Marina (2015). „La negazione in poesia e l’uso ‚poetico‘ di *nicht*“. In: Ballestracci, Sabrina / Grazzini, Serena (Hgg.). Punti di vista – Punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca. Firenze, Firenze University Press.
- Frank, Manfred (1984). Was ist Neostrukturalismus? Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Graffmann, Heinrich / Moroni, Manuela (2007). „Wie hören Sätze auf? Tonbewegungen am Satzende und ihre Bedeutung für den Sprachunterricht“. In: GFL-Journal 3, 49-72.
- Grice, Paul (1975). „Logic and Conversation“. In: Cole, Peter / Morgan, Jerry L. (Hrsg.). Syntax and semantics. New York, Academic Press, 41-58.
- Günther, Carsten (1999). Prosodie und Sprachproduktion. Tübingen, Niemeyer.
- Jakobson, Roman (1960). „Closing Statement: Linguistics and Poetics“. In: Sebeok, Thomas A. (Hrsg.). Style in Language. New York, 350-377.
- Jakobson, Roman (1972). „Über die neueste russische Poesie“. In: Stempel, Wolf Dieter (Hrsg.). Texte des russischen Formalismus. München, 31-33.
- Kohler, Klaus, J. (1995). Einführung in die Phonetik des Deutschen. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Ladd, Robert (1996). Intonational Phonology. Cambridge, Cambridge University Press.
- Peters, Jörg (2014). Intonation. Heidelberg, Universitätsverlag Winter.
- Schrott, Raoul / Jacobs, Arthur M. (2011). Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren. München, Carl Hanser Verlag.
- Winko, Simone (2009). „Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion“. In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hrsg.). Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin/New York, de Gruyter, 374-396.



# SPRACHWISSENSCHAFTLICHE ANNÄHERUNG AN DIE LITERARIZITÄT: FAMILIENÄHNLICHE TEXTE MIT PROTOTYPISCHEN MARKERN

*Ludwig M. EICHINGER (Mannheim)*

## 1. VORBEMERKUNG

Man muss glaube ich unterscheiden. Poetisch zu sein ist das eine, literarisch das andere. Das lässt sich auch auf die zugehörigen schwierigen Substantive beziehen, die Literarizität und die Poetizität. Und dann kann man auch über die poetische Funktion nachdenken, einem Postulat aus der Ergänzung der Bühler'schen Funktionstrias im Kontext des Prager Funktionalismus, die wir Roman Jakobson verdanken.

Dass man unterscheiden muss, gilt vor allem oder auch noch mehr in einer nicht mehr (so) regelgeleiteten Moderne – und für eine sprachwissenschaftlich basierte Antwort.

## 2. LITERARIZITÄT

### 2.1 Situierung

Wenn Literarizität die Eigenschaft sein soll, die Texten zukommt, die als Literatur betrachtet oder klassifiziert werden, hat man es historisch in unserer Gegenwart nicht leicht, zu einer beschreibenden Klassifizierung zu kommen. Augenfälligstes Beispiel ist vielleicht, dass auch die Literatur die Aufnahme von *ready mades*, also von unverändert anderswoher genommenen sprachlichen Objekten, kennt. Literarizität wird in diesen, wie in vielen anderen Fällen, durch den Kontext, durch ein Signal der Distanz zum Ort alltäglicher Sprachspiele indiziert.

Nicht zu allen Zeiten sind solche Techniken der Kodierung des Ästhetischen gleich modern, aber immerhin, Text 17 von Peter Handkes *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt* (Handke 1969: 59) sieht folgendermaßen aus:

(1)

Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg

Vom 27.1.1968

WABRA

LEUPOLD POPP

LUDWIG MÜLLER WENAUER BLANKENBURG

STAREK STREHL BRUNGS HEINZ MÜLLER VOLKERT

Spielbeginn:

15 Uhr

Die Literarizität entsteht dadurch, dass sie durch den Kontext behauptet wird – und das leitet unsere Konstruktion eines Texts (aus einer Reihe von Namen). Die Distanz, in die uns das bringt, führt die Wörter des Texts, die Namen der Spieler, in eine andere Welt. Für jemanden, der die „erzählte Zeit“ noch erlebt hat, auf die in der Überschrift ebenso verwiesen wird wie auf den alltagsweltlichen Kontext, also zum Beispiel jemanden wie den Autor dieses Beitrags, könnte es dann vermutlich Verschiedenes sein, unter anderem möglicherweise ein Figurengedicht über die Vergänglichkeit, wie wir sie – auch mit dem Bildtypus der *pyramis ascendens* – aus der Barockzeit kennen:

(2)

Nicht,  
Es bricht  
Zusammen.  
Gantz überhin  
Der strengen Flammen  
Die Donner vnd derlauff  
Pyramiden. Es fahren  
Der greysen zeit. Sie bauet auff  
Der Poesie beyt Trotz den Jahren  
Den scharffen Zahn gesetzt. Die ewigkeit  
Als vielsraß alles das/das man anschauet  
Die steinernen Gebürg'. In sie hat doch die zeit/  
Egypten rühm dich nicht/das du hast aufgebauet.

Es ist dies ein Text vom Typ *exegi monumentum aere perennius* aus einer *Prosodia Germanica* von 1658 (S. 291) – „Die ewigkeit Der Poesie beyt Trotz den Jahren Der greysen zeit“ heißt das hier. Unsere Fußballaufstellung ist dabei ein Beispiel eher des Vergessenwerdens als Elements der Vergänglichkeit, und selbst der ehemalige Zeitgenosse erlebt die Na-

men als unterschiedlich sprechende – was auch wieder ein Beleg für die Vergänglichkeit wäre. Dass wir zudem durchaus gewöhnt sind, gerade in der Literatur mit Namen Bedeutung zu verbinden, ist wohlbekannt, führt aber hier mit Absicht ins Leere (vgl. z.B. Attig 2015: 52). Dass der Handke-Text, wenn wir ihn denn einen Text nennen, in einer Zeit entsteht, in der die konkrete Poesie die Anordnung in verschiedenen Formen gerne als poetisches Mittel nutzte, sei hier beiseitegestellt, um die Diskussion über das Literarische zunächst nicht zu stören. Jedenfalls arbeitet Handke im zitierten Band (Handke 1969) mit einer ganz ähnlichen Technik auch noch an zwei anderen Stellen: *Die japanische Hitparade vom 25. Mai 1969* (Handke 1969: 78-80) und *Warner Brothers and Seven Arts zeigen* (Handke 1969: 119-121).

Nun ist es zweifellos ein sprachliches Distanzsignal, wenn wir etwas, was wir kaum als Text wahrzunehmen gewohnt sind, in einer Kontextualisierung finden, die uns zum überrascht-langsamem Ansehen der Wörter und ihrer Anordnung bringt. Wobei wir dann, wenn man das so nennen will, die Anordnung und ihre Elemente als Relatoren und Konnektoren des textuellen Gefüges lesen. Das ist daher durchaus als ein Element textlinguistischer Beschreibung zu erfassen, das zudem für die Kodierungsgewohnheiten von Poesie gar nicht untypisch ist (Eichinger 2016). Der Lesbarkeit des Textes als Instruktion für mögliche Richtungen der Relektüre wird an dieser Stelle allerdings trotzdem nicht viel geholfen.

## 2.2 Gemachtheit: *poiesis*

Das erwarten wir aber vielleicht bei Texten die solcherart von ihrer Kontextualisierung leben, gar nicht. Die Geschichte unserer Textlektüren als individueller Niederschlag kulturspezifischer Texterwartungen lehrt uns, uns bei solchen Texten darauf einzustellen, dass wir mit einer eigenen Art möglicher Welten zu rechnen haben. Das könnte eine vernünftige Reformulierung des platonischen Verdikts sein, dass die Dichter lügen – was es in der Goethe'schen Formulierung aus dem *West-östlichen Divan* sogar bis ins Grimm'sche Wörterbuch geschafft hat, und zwar unter dem Stichwort *erdeleben*, das uns seinerseits in eine andere – vielleicht vergangene – Welt versetzt:

- (3) dichten zwar ist himmelsgabe,  
doch im erdeleben trug.

(Goethe 1836: 5, 223; zitiert nach Grimm 1862: 754)

Trotz der enormen Bedeutung, die dieser Gedanke in der Geschichte der Diskussion um Literarizität oder den Charakter von literarischen Texten hatte, ist die Sache insgesamt nicht so tragisch, wie das unlängst Jochen Mecke ausführlich dargelegt hat. Im Kern gilt nämlich der Satz, den Harald Weinrich in seinem Buch über die Lüge dazu geschrieben hat:

- (4) Eine literarische Lüge, die von einem Lügensignal begleitet ist, erfüllt daher nicht mehr den Tatbestand der Lüge im außerliterarischen Sinne. (Weinrich 1966: 69).

Hier – bei der „fingierten“ Lüge – sind wir zweifellos an der Stelle, wo wir die Brücke von der Literarizität zur Fiktionalität zu schlagen haben, zur Gemachtheit von Literatur. Das Gemachte der literarischen Texte wird uns auf verschiedene Weise signalisiert. Eine recht drastische Weise ist die oben an dem Handke-Text aufgezeigte, die uns zunächst mit Kontingenz erschlägt – neben dem Hinweis auf Banales. Häufiger ist es anders, oder vielleicht ist es dasselbe, nur nicht gleich so deutlich sichtbar. Literarizität lässt Stellen offen, die wir dem Alltag nicht gestatten würden: es gilt der implizite Vorhalt, man solle warten, bis man die Zusammenhänge aufgewiesen bekomme. Dabei muss sprachlich gar nichts so Ungewöhnliches geschehen. So wird zum Beispiel am Anfang von Arnold Stadlers Roman *Komm gehen wir* scheinbar Belangloses von einem beiläufig alltäglichen Erzähler eingeführt – oder eigentlich: von wem auch immer, der dann im zweiten Absatz – wie auch immer – seine Sprecherposition wechselt:

- (5) Eigentlich waren sie nur zum Braunwerden hierhergekommen. Deswegen waren sie hier. Und das Meer sehen wollten sie. Und nichts tun. Und sonst gar nichts.

Gerade hatte Jim sie um einen Schluck Wasser gebeten und sich neben sie auf sein kleines Handtuch gesetzt. So begann ihre Geschichte. Und wie jede Liebe begann auch diese mit einem Blick. Das wusste er aus den Liebesfilmen. (Stadler 2007: 7)

Man kann ohne Vorgeschichte auch eigentlich nicht mit *eigentlich* anfangen, und so ist denn diese erinnerte Rede der Beginn einer resümierenden Feststellung zu einer unerwarteten Wendung. Fast beginnt dann eine normale Erzählung, die in einen Namen und ein Bild für die Geschichte führt – was noch immer unser auktorialer Erzähler in die dritte Person hineinsprechen lässt. Und natürlich ist es damit eine alte Geschichte (aus den Liebesfilmen) von zwei Männern und einer Frau, von einem der Männer wissen wir den Namen. Sprechhaltungen, Referenzen auf Personen, die so nicht gehen, ein Schema (*Strandurlaub*). Und man kann hier

gar nicht verhindern, auch über den Wechsel der sprachlichen Ebenen zu reden. Die auf immer kürzeres, impliziteres Sprechen im alltäglichen Ton zulaufende Eröffnung. Der Beginn einer stilneutralen Erzählung, die mit dem Verb *begann* (statt so etwas wie *anfangen*) jene Steigerung in pathoshaltiges Sprechen beginnt, das in einer entsprechenden – überraschenden – Sentenz endet. Um dann auf eine populäre Ikonographie heruntergebrochen zu werden. Das alles sind Merkmale, die den Anfang als den Beginn der Konstruktion einer fiktionalen Welt kennzeichnen – Distanz zur Alltagswelt herstellend.

### 2.3 Distanzmarker – nicht nur literarisch

Natürlich kann die Distanz auf verschiedene Weise augenfälliger gemacht werden. Wenn die wahrhaft abenteuerliche (echte) Geschichte eines Stradivari-Cellos, des berühmten „The Mara“ in der gleichnamigen Erzählung Wolf Wondratscheks begonnen wird, heißt es da:

- (6) Ich will Ihnen eine Geschichte erzählen, meine Geschichte, wenn ich das darf, die Geschichte eines Cellos. Denn das bin ich, ein Violoncello. (Wondratschek 2003: 5)

Man kann das durch das ganze Buch parlierende Cello für einen guten Einfall halten oder nicht, ganz offenkundig bekommt die, wie sich zeigen wird, unwahrscheinliche Geschichte eine deutlich unwahrscheinliche Erzählerfigur, was uns (überdeutlich?) anzeigt, dass wir in einer fiktionalen Welt sind.

Es gibt offenbar verschiedene Mittel, die jenen Filter zwischen literarische Texte und unseren erzählten Alltag legen, der über ein Merkmal von Distanz unsere Lektüre als die von Literatur steuert. In gewisser Weise korrelieren alle damit, dass literarische Texte welche sind, die uns zum langsamen Lesen zwingen. Nun ist Literarizität – schon von der Menge der Lesenden her – ohnehin eine Art sprachlichen Disktinktionsmerkmals. Das hat allerdings die Literatur nicht für sich allein. Ähnliches gilt jedenfalls für wissenschaftliche Texte, die ungewohnte Blicke auf Objekte mit sprachlich komplexer Vermittlung verbinden. Metereologen sprechen anders über das Wetter als normale Leute, davon lebt, wie man weiß, der Beginn von Robert Musils *Mann ohne Eigenschaften*:

- (7) Über dem Atlantik befand sich ein barometrisches Minimum; es wanderte ostwärts, einem über Rußland lagernden Maximum zu, und verriet noch nicht die Neigung, diesem nördlich auszuweichen. Die Isothermen und Isotheren taten ihre Schuldigkeit. Die Lufttemperatur stand in einem



ordnungsgemäßen Verhältnis zur mittleren Jahrestemperatur, zur Temperatur des kältesten wie des wärmsten Monats und zur aperiodischen monatlichen Temperaturschwankung. Der Auf- und Untergang der Sonne, des Mondes, der Lichtwechsel des Mondes, der Venus, des Saturnringes und viele andere bedeutsame Erscheinungen entsprachen ihrer Voraussage in den astronomischen Jahrbüchern. Der Wasserdampf in der Luft hatte seine höchste Spannkraft, und die Feuchtigkeit der Luft war gering. Mit einem Wort, das das Tatsächliche recht gut bezeichnet, wenn es auch etwas altmodisch ist: Es war ein schöner Augusttag des Jahres 1913 (vgl. Musil Online; Musil 2016: 9).

Nun ist einerseits die angespielte Unterscheidung zwischen dem „Altmodischen“ und dem „Modern-Rationalen“ zweifellos so etwas wie der Aufruf eines Leitmotivs dieses Texts. Allerdings ist auch schon durch eine über das übliche Maß hinausgehende Personifizierung der Wetterereignisse – die etwa keine Neigung zu etwas zeigen – eine hinreichende Menge an Ironiesignalen eingestreut, die uns zeigen, dass die Welt der Fiktion sie ebenso zu relativieren gedenkt, wie sie das mit der Sicherheit des Alltags tut. Nicht umsonst kommt bald darauf die Ausführung zum alten Professor und dem Möglichkeitssinn.

### 3. POETIZITÄT

#### 3.1 Ästhetik

Das ist aber auch schon ein Hinweis darauf, dass zur Literarizität nicht nur die Fiktion einer eigenen Welt gehört, sondern eine ästhetische Formung als Anlockung und Widerhaken. Vielleicht ist Poetizität, oder wie ich hier vielleicht sagen sollte, der poetische Stil, ein normativer Extrempunkt einer Paradigmatik ästhetischen Gestaltens und Wahrnehmens. Damit will man – bei anderem Distanz-Bedürfnis – nicht verwechselt werden, einer angemessenen Reaktion oder soll man sagen der Seriosität halber. Ludwig Wittgenstein, der einen wahrlich auch zum langsamen Lesen zwingt, schreibt daher zu Recht:

- (8) Wenn ich einen guten Satz geschrieben hätte, und durch Zufall wären es zwei reimende Zeilen, so wäre dies ein Fehler. (Wittgenstein 1977: 114)

Das benennt, glaube ich, implizit den wesentlichen Faktor, die Funktionalisierung der Sprachverwendung als ästhetische Kategorie. Dass das natürlich im Prinzip in Texten der ver-

schiedensten Art geht, ist vielleicht das, was man mit der poetischen Funktion von Sprache beschreiben kann, die ja dahingehend mit der metakommunikativen verwandt ist, dass sie die Möglichkeiten der Sprache auf diese selbst anwendet. Und natürlich spielt dabei die Ästhetisierung über die Sprache eine spezifische Rolle. Etwa, um bei Wittgenstein zu bleiben, bei dem für diesen Beitrag gewählten Motto, ist das zweifellos der Fall:

(9) Die Sprache muss für sich selbst sprechen. (Wittgenstein 1973: 40)

Aber es ist denn doch etwas anderes als das, was wir dann, in weniger alltagssprachlichem Sinne, poetisch nennen, und was Poesie (oder Dichtung). Das Verhältnis dieser Wörter zueinander ist schwierig, aber wenn man die alltagssprachliche Emotionalität herausnimmt, kommt man schon Roman Jakobsons Feststellung nahe, dass es bei der poetischen Funktion um die „Zentrierung auf die Sprache um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1960: 151) gehe. Das kann man dann zweifellos, wie gesehen, auch außerhalb der Literatur machen, dennoch behauptet etwa Coseriu in der Folge dessen, dass gerade aufgrund dieser Eigenheit die Dichtung der „Ort der funktionellen Vollkommenheit der Sprache“ sei, eine Idee, die in variiert Form auch in den Überlegungen Roland Barthes‘ weiterwirkt: „Ein Schriftsteller ist ein Mensch, der das *Warum* der Welt radikal aufgehen lässt in einem *Wie schreiben* (Barthes 1969: 46; vgl. insgesamt Attig 2015: 52-53). Und bei diesem *Wie Schreiben* ist man natürlich in die aus den Traditionen des Schreibens in einer spezifischen Kultur stammenden Üblichkeiten eingebunden. Das prägt einen Stil und auch einen Zeitstil der Entfaltung literarischen Stils. Die Poetizität, auch wenn sie zum Teil ihres klassischen Inventars, etwa des Reims entkleidet ist, zeigt ihre Distanz in im normalen Sprachgebrauch unüblichen oder gar in ihm fehlerhaften Konstruktionen, nicht zuletzt in der Wortstellung (als einem Element der Rhythmisierung), ganz auffällig etwa in einem späten Gedicht Rainer Maria Rilkes:

(10) Oft anstaunt ich dich, stand an gestern begonnenem Fenster,  
stand und staunte dich an. Noch war mir die neue  
Stadt wie verwehrt [...] (Rilke 2000: 110)

Das gilt vielleicht mehr denn je, seit sich die Entwicklung der literarischen Sprach- und Textformen von denen der gebildeten Alltagssprache gelöst und ein eigenes Markierungssystem entwickelt hat. Dazu gehören unter anderem Formen, die mit sprachlichen Ambivalenzen auf Erhellung zielen, oder zumindest die vorgängigen sprachlichen Erwartungen erschüttern.

Ein Klassiker dieses Typs ist Ernst Jandl, hier mit einem seiner vielleicht weniger bekannten Gedichte:

(11) BESSEMERBIRNEN

Als mehr Kanonen (Ernst Jandl, *Laut und Luise*; hier nach Lentz 2013: 87)

Dabei ist die Irritation durch das Wort *Bessemerbirne* vielleicht noch dadurch gesteigert, dass es nicht allen Lesenden gleich geläufig ist, so dass fast die Reanalyse der Analyse vorausgeht. Sicherheitshalber sei hier eine Darstellung dieses in der Mitte des 19. Jahrhunderts von einem britischen Ingenieur namens Bessemer erfundene in etwa birnenförmige Gerät zur Stahlherstellung im Bild vorgeführt. In diesem Objekt kondensiert sich der Zusammenhang von Industrialisierung und Kriegsführung, die in der zweiten Zeile aufgerufen wird, während uns die phonetische Assonanz und die dann parallele Konstruktion des Textes in das gute Leben des ebenso wohlschmeckenden wie gesunden Obsts führt.

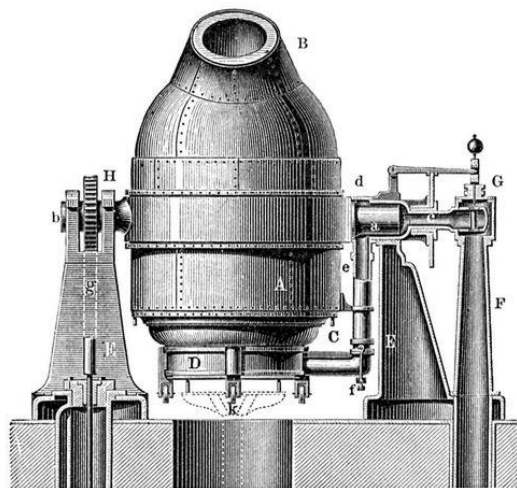


Abb. 1 Quelle: Zeno.org (<http://www.zeno.org/Meyers-1905/I/Wm05486h>)

### 3.2 Stil und Tradition

Das steht zweifellos in einer Tradition aphoristischen Formulierens, einer der „leichteren“ lyrischen Gattungen. Die Distanzierungsoptionen der klassischen Moderne, etwa bei Autoren wie Paul Celan über die Prävention von Isotopien, die im alltäglichen Gebrauch nicht angelegt sind, sind ebenfalls ein so augenfälliges wie jedem Leser, jeder Leserin zugängliches Distanzierungsmerkmal mit Anforderungen an die Lektüre von Bildlichkeit, eine Anforderung beim Lesen von Lyrik insgesamt.

Schwieriger ist das bei sich insgesamt weniger enigmatisch präsentierenden Lyrikern wie Jan Wagner, der im Herbst 2017 mit dem Büchner-Preis geehrt wurde. Wenn man sein vielleicht bekanntestes Gedicht *Giersch* nimmt, sieht man, dass hier die Effekte der poetischen Funktion, des Barthes'schen Handwerks, auf verschiedenen Ebenen greifen – und für unterschiedliche Leser unterschiedlich. Aber zunächst vielleicht auch einmal einen Giersch:



Abb.2 Quelle: Wikipedia.org (<https://de.wikipedia.org/wiki/Giersch>)

Der Giersch, hier in einer jenen zart-ziselierten Darstellungen, die ganz vergessen lässt, dass er offenbar wie in der Wirklichkeit jeden Garten, in dem er wächst, das ganze Gedicht überwuchert.

(12) *giersch*

nicht zu unterschätzen: der giersch  
 mit dem begehren schon im namen – darum  
 die blüten, die so schwebend weiß sind, keusch  
 wie ein tyrannentraum,

kehrt stets zurück wie eine alte schuld,  
 schickt seine kassiber  
 durchs dunkel unterm rasen, unterm feld,  
 bis irgendwo erneut ein weißes wider-

standsnest emporschießt. hinter der garage,  
 beim knirschenden kies, der kirsche: giersch  
 als schäumen, als gischt, der ohne ein geräusch

geschieht, bis hoch zum giebel kriecht, bis giersch  
schier überall sprießt, im ganzen garten giersch  
sich über giersch schiebt, ihn verschlingt mit nichts als giersch.

(zitiert nach Wagner 2017: 195)

Ganz offenkundig eine Pflanze, die auf dem Weg ist, eine klassische Gedichtform zu zerstören: das Sonett. Die Quartette und die Terzette sind ja ordentlich abgesetzt. Die Reimpaare leicht verrutscht, sind aber bis zum letzten Terzett noch da, dann verschlingt sie der Giersch, in seiner Tätigkeit mit einer Vielzahl von Assonanzen begleitet.

Ihn selbst prägt jedenfalls das <g> - und wenn er noch nicht gewonnen hat, seine stimmlose „undercover“-Variante <k> -:

(13) giersch und gier – kehrt kassiber – garage – knirschender kies, kirsche – giersch – gischt – geräusch – geschieht – giebel – kriecht – giersch – ganzen garten giersch giersch giersch,

Seine Bewegung spiegelt sich für uns im „nicht-Gier-Teil“ des Namens, dem <sch>:

(14) (unterschätzen – schwebend – keusch) schuld – schickt – emporschießt – schäumen – gischt – geräusch – geschieht – schier – sprießt – schiebt – verschlingt.

Schon ein oberflächlicher Blick auf die Abfolge der Wörter in (13) lässt erkennen, dass der hohe silbentragende Vokal des Namens Giersch, das ungespannte [i:], – und dann auch sein gespannter Widerpart [i] – das Durchdringen in gewisser Weise synästhetisch spiegeln. Ein genauerer Blick auf das ganze Gedicht bestätigt das, völlig augenfällig – logischerweise – im letzten Terzett, in dem der Giersch ja seine Arbeit vollendet hat. In der letzten syntaktischen Einheit, beginnend mit dem durch Enjambement an den letzten Vers gebundene „giersch“ finden sich nur diese hohen Vokale (einmal im Nebenton in der gerundeten Variante über), im Hauptton schon ganz und gar, nur das nebetonige tiefvokalische *als* ist als Funktionswort ebenso beiläufig wie unvermeidbar. Dasselbe Muster prägt auch zum Beispiel den zweiten Vers des ersten Terzetts. Aber es kündigt sich auch schon im ersten Vers des Gedichtes an, den die betonten Elemente *nicht* und *giersch* rahmen. Den synästhetischen Widerpart prägen die mittleren hinteren Vokale, die [u]-Formen, der unsichtbare unterirdische Ursprung der Eroberung, wie er sich im zweiten Vers des ersten Terzetts darstellt. Der tiefe, offene Vokal [a] ist vielleicht der Ton der Normalität des Autors -in betonter Gelenkfunktion am

Ende der zweiten Zeile *namen – darum*, oder als „normale“ Basis der extremen Steigerung, in der vorletzten Zeile *ganzen garten – giersch*. Jeweils als „phonotaktische“ Brücke in die neue syntaktische Struktur, die wegen des Enjambements noch nicht sichtbar wird. Der gerade angesprochene letzte Beleg zeigt zudem, dass die konsonantischen Rekurrenzen zu herausgehobenen Alliterationseffekten genutzt werden, neben der generellen Verstärken der von den Vokalen getragenen Assonanzen, deren Dehnung zur Varianz in den (mehr als) unreinen Reimen genutzt wird.

Das soll genug sein. Wir wollen Weiteres beiseitelassen. Jedenfalls wird ein ganz erheblicher Aufwand an Distanzierung vom sprachlichen Alltag getrieben, in der Stilebene schwan-kend, aber das gesamte Inventar der Vorstellung von Poetizität repräsentierend, die sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts herausgebildet hat.

#### 4. WAS FOLGT

Poetizität ist offenbar ein auf zeitgebundene Erfahrungen mit „poetischen“ Texten (auch in der Brechung) rekurrierender und dezidiert unmittelbar auf die Sprache sich beziehender Textstil, der eine Subgruppe der Texte kennzeichnet, die von jener ästhetisch geprägten Dis-tanzierung (und ihren Techniken) gekennzeichnet sind, die man Literarizität nennt. Die poeti-sche Funktion benennt die Möglichkeit so zu agieren als eine generelle funktionale Option, die in prototypischer Weise in Poesie/lyrischen Texten verwirklicht ist, und ein dazu auf den verschiedenen Ebenen entwickeltes und mehr oder minder konventionalisiertes Inventar von im Kern selbstreferentiellen Mitteln nutzt.

#### LITERATUR

- Attig, Matthias (2015). „Textuelle Formationen von Erinnerung und Gedächtnis. Linguisti-sche Studien zum Erzählen“. In: Johnson, Uwe. Jahrestagen. Berlin/Boston, de Gruyter.
- Barthes, Roland (1969). „Schriftsteller und Schreiber“. In: Barthes, Roland. Literatur oder Geschichte. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 44-53.
- Eichinger, Ludwig M. (2016). „Überraschende Wendungen oder: Verse sind die Kommata der Dichter“. In: Zhu, Jianhua/ Zhao, Jin (Hrsg.). Germanistik zwischen Tradition und In-novation (= Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 Band 3). Frankfurt am Main u.a., Peter Lang, 231-236.

- Ernst, Ulrich (2002). *Intermedialität im europäischen Kulturzusammenhang. Beiträge zur Theorie und Geschichte der visuellen Lyrik*. Berlin, Erich Schmidt.
- Goethe, Johann W. (1836). *Goethes Werke. Letzter Hand*, Stuttgart und Tübingen, Cotta, Band 5.
- Grimm, Jacob und Wilhelm (1862). *Deutsches Wörterbuch*, Band 3, Leipzig, Hirzel.
- Handke, Peter (1969). *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Lentz, Michael (2013). *Atmen, Ordnung, Abgrund*; Frankfurt am Main, Fischer.
- Jakobson, Roman (1960/1971). „Linguistik und Poetik“. In: Ihwe, Jens (Hrsg.) *Literaturwissenschaft und Linguistik II/1*, Frankfurt am Main, Athenäum, 142-178.
- Mecke, Jochen (2015). „Du musst dran glauben. Von der Literatur der Lüge zur Lüge der Literatur“. In: *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung* 4, 1, 18-48. Abrufbar unter <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/download/188/264>.
- Musil, Robert. *Der Mann ohne Eigenschaften*. Klagenfurt: Musil online. Abrufbar unter <http://musilonline.at/musiltext/der-mann-ohne-eigenschaften-1/moe1-teil-1-kapitel-1-9/>
- Musil, Robert (2016). *Der Mann ohne Eigenschaften 1. Erstes Buch, Kapitel 1-75*. Robert Musil Gesamtausgabe Band 1. Hrsg. v. Fanta, Walter. Salzburg, Jung und Jung.
- Prosodia Germanica Oder Buch von der Deutschen Poeterey [...]* Verfertigt von Marin Opitzen aber von Enoch Hannman an unterschiedlichen Orten vermehret / und mit schönen Anmerkungen verbessert. Nunmehr zum achten mal correct gedruckt [...] Frankfurt 1658, 291 (nach Ernst 2002, 121).
- Rilke, Rainer Maria (2000). *Hundert Gedichte*. Herausgegeben von Gisela und Ulrich Häussermann. Berlin, Aufbau.
- Stadler, Arnold (2007). *Komm, gehen wir*. Frankfurt am Main, Fischer.
- Wagner, Jan (2014). *Regentonnenvariationen*. München, Hanser.
- Wagner, Jan (2017). *Selbstporträt mit Bienenschwarm*. Berlin, Hanser.
- Weinrich, Harald (1966/1974). *Linguistik der Lüge*, 5. Aufl. Heidelberg, Lambert Schneider.
- Wittgenstein, Ludwig (1977). *Vermischte Bemerkungen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Wittgenstein, Ludwig (1973). *Philosophische Grammatik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Wondratschek Wolf, Mara (2003). *Eine Erzählung*. München, Hanser.

# MERKMALE DER POETIZITÄT AM VERGLEICH VON AUSGEWÄHLTEN ALLTAGSTEXTSORTEN UND IHREN LITERARISCHEN WIDERSPIEGELUNGEN

*Marianne HEPP (Pisa)*

## 1. EINLEITENDE BEMERKUNGEN

Im Rahmen der im vorliegenden Band geführten Debatte zum Thema Poetizität möchte dieser Beitrag eine vergleichende Analyse vornehmen, die nicht von Besonderheiten der Literatursprache ausgeht, vielmehr das Augenmerk auf kommunikative Formen des Alltags richtet, die in literarische Werke eingegangen sind. Dabei bilden nicht einzelne Formulierungen der Alltagssprache, wie sie in literarischen Texten in großer Fülle vorkommen, den Untersuchungsgegenstand. Betrachtet wird vielmehr der Einbezug textueller Strukturkomplexe, die der typischen Gestaltung von bestimmten Textsorten des Alltags entsprechen.<sup>1</sup>

Ausgangspunkt für die hier eingenommene Untersuchungsperspektive bildet die Annahme, dass die Widerspiegelung einer Alltagstextsorte in einem literarischen Text unter veränderten funktionalen Voraussetzungen geschieht. Gleichzeitig kann jedoch angenommen werden, dass der Autor beim Verfassen des Werks das jeweilige (abstrakte) Textmuster der Alltagstextsorte, die er literarisch verarbeitet, im Hinterkopf gespeichert hat.<sup>2</sup> Die Strukturen der wichtigsten Alltagstextmuster sind als Teil des Weltwissens jederzeit abrufbar. Somit kann davon ausgegangen werden, dass das Muster eine Art Folientext für die literarische Verarbeitung darstellt.

Das Alltagstextmuster kann in literarischen Werken in seiner Gesamtstruktur auftreten und sich durch den ganzen Text desselben ziehen, in manchen Fällen auch als eine Art Parodie. Es können sich aber auch nur einzelne Elemente davon an bestimmten Stellen des literarischen Textes widerspiegeln, in einer Art punktuellen Auftreten.

In der vorliegenden Analyse wird anhand von zwei Beispielen ein Vergleich zwischen dem literarischen Text und dessen musterhaftem Folientext aus der Alltagssprache vorgenommen. Im Einzelnen soll dabei das Augenmerk darauf gerichtet werden:

---

<sup>1</sup> Man kann in diesem Sinne auch von „Paralleltexten“ (Hepp 2018: 13-14) oder „sprachlich parallelen“ Textsorten (Foschi/Hepp 2017: 189) sprechen, wobei diese Benennung im vorliegenden Beitrag nicht übernommen und thematisiert wird.

<sup>2</sup> Zum Zusammenhang von Textsorte und Textmuster vgl. insbesondere Heinemann 2000.



1. wie, an welcher Stelle, auf welche Weise der Alltagstext in die Struktur des literarischen Werks eingebaut ist und diese (mit)gestaltet,
2. welche äquivalenten Vorlagen und Textmuster aus der Zeit existieren; bzw. im Hinblick auf die Rezeption durch den heutigen Leser, wie die Textmuster für den entsprechenden Alltagstext heute aussehen, ob sie sich stark gewandelt haben oder grundsätzlich gleich geblieben sind,
3. inwieweit und auf welche Weise der Autor den musterhaften Folientext seiner Zeit übernommen hat,
4. welche Adaptionen und kreative Abweichungen im literarischen Text hinsichtlich der Textarchitektur und der sprachlichen Gestaltung vorliegen.

Die theoretisch-methodologische Basis für die Textuntersuchung bildet die Textsortenlinguistik, unter Einbezug insbesondere auch ihres Zweigs der Kontrastiven Textologie (Adamzik 2001).

Gegenstand der Analyse sind Auszüge aus zwei Romanen, in denen bestimmte Alltagstextsorten als strukturelle Folie erkennbar sind. Es handelt sich bei diesen um den *Wetterbericht* in Musils *Mann ohne Eigenschaften* (Abschnitt 2), gefolgt von dem *Reiseführer* in Döblins *Berlin Alexanderplatz* (Abschnitt 3). Aus den einzelnen Ergebnissen der Analysen sollen einige Schlussbetrachtungen gewonnen werden über das, was als typisch literarisch in den untersuchten Texten angesehen werden kann (Abschnitt 4).

## 2. DER *WETTERBERICHT* IN MUSILS *MANN OHNE EIGENSCHAFTEN*

In dieser ersten Analyse soll ein Vergleich zwischen der Alltagstextsorte Wetterbericht und dem Beginn des Romans *Der Mann ohne Eigenschaften* von Robert Musil ausgeführt werden. Der 19 Kapitel umfassende erste Teil des Romans wurde 1930 bei Rowohlt in Berlin publiziert, seine Entstehungszeit geht jedoch über fast drei Jahrzehnte bis zur Jahrhundertwende und die Zeit vor den Zwanzigerjahren zurück.<sup>3</sup> Die Handlungszeit des Romans selbst wurde von Musil auf das Jahr 1913, und damit auf die historisch bewegten, von zahlreichen Widersprüchen gekennzeichneten Umbruchsmomente vor dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs gelegt.

Das Auftaktkapitel des Romans setzt mit einer ganz besonderen Art von Wetterbericht ein. Bevor ein näherer Blick auf den literarischen Wetterbericht geworfen wird, soll der alltägliche

---

<sup>3</sup> Der Beginn einer Vorphase des Romans lässt sich mit dem Ende der Niederschrift des *Törleß*, also ca. 1904/05, festmachen. Eine zweite Phase der Romanvorstufen beginnt spätestens 1918, im April 1928 erscheint das erste Kapitel aus dem *Mann ohne Eigenschaften* mit dem Titel *Kakanien* in *Der Tag*. Vgl. Luserke (1995: 84).

Wetterbericht betrachtet werden, wie er sich dem Autor Robert Musil bot. Von Musil selber ist zwar nicht überliefert, dass er für den *Mann ohne Eigenschaften* einen alltäglichen Wetterbericht eingesehen hat, aber es kann davon ausgegangen werden, dass er die Textsorte kannte, so wie sie damals in der Zeitung als ihrem wohl einzigen „Textträger“ (Sandig 2006: 428) erschien.

## 2.1 Der Wetterbericht als Alltagstextsorte zur Zeit der Romanhandlung

Auf die Tatsache Bezug nehmend, dass Musil zur Entstehungszeit des Romans überwiegend in Wien lebte<sup>4</sup> und die Handlung des Romans sich im historischen Umfeld der österreich-ungarischen Doppelmonarchie abspielt, soll der Wetterbericht in einer der damals bekanntesten österreichischen Tageszeitungen, der *Neuen Freien Presse* Wien, betrachtet werden. Als Datum wird der Tag der einsetzenden Romanhandlung (13. August 1913) gewählt, wobei in der Ausgabe vom 14. August 1913 über das Wetter des Vortags berichtet wird:<sup>5</sup>

Das Wetter.

Wien, 13. August.

Das Wetter war heute vormittag ungemein gewitterdrohend und es sah aus, als sollte jeden Moment ein Unwetter über die Stadt hereinbrechen, aber es blieb bei der Drohung und nur einige unbedeutende Strichregen stellten sich ein. Insbesondere gegen ½11 Uhr vormittags war in der Richtung gegen den Hermannskogel ein schweres Gewitter zusammengezogen und es ist auch über einen Teil des Wienerwaldes gegen den Tulbingerkogel zu niedergegangen. Die Temperatur hatte sich in der Stadt nicht über 22°8 gegen 27°5 Grad gestern erhoben, während das Wärmemittel mit 18° Grad gegenüber jenem des Vortages nur um 1°4 Grad niedriger ausfiel, was auf die höheren Morgentemperaturen zurückzuführen ist. Um 4 Uhr nachmittags wurden in der Stadt bei mäßigem Südostwind und 59 Prozent relativer Luftfeuchtigkeit 21°3 gegen 24°3 Grad gestern zur selben Zeit registriert. Die Bewölkung blieb auch nachmittags wechselnd, zu Strichregen und lokalen Gewitterbildungen geneigt. Der Luftdruck hielt sich tagsüber zwischen 748°5 und 749°2 Millimeter. Von den Höhenobservatorien meldeten nur Zugspitze und Sonnenblick schwachen Nachtfrost, sonst erhielten sich die Plustemperaturen, obwohl auch da ein Rückgang zu verzeichnen ist. So registrierte man auf der Rax beim Karl-Ludwig-Hause eine Morgentemperatur von 6°0 gegen 10°1 Grad am Vortage. Die auf den Berghöhen und in den Nordalpen gefallenen Niederschläge waren von größerer Ergiebigkeit und werden ein Steigen des Inn, der Traun und der Enns herbeiführen, während bei

<sup>4</sup> Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges kehrte Musil erneut für eine längere Zeit nach Wien zurück.

<sup>5</sup> Wetterbericht vom 13. August 2013, in *Neue Freie Presse*, Wien, 14.08.1913. Quelle: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=nfp> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2019). Die Tatsache, dass in der Zeitung damals erst am Abend das Wetter des ausklingenden Tages beschrieben und dieser Bericht zudem erst am nächsten Tag publiziert wird, erklärt auch die Textsortenbenennung *Wetterbericht*, aus der erst später die Benennung *Wettervorhersage* wird, wobei beide synonymisch gebraucht werden.

Wien der Wasserstand im Hauptstrome sich etwas über dem Nullpegel hält. Ein extremes Hitzezentrum hält sich bei Punta d'Ostro, wo auch gestern 34 Grad im Nordschatten registriert wurden. Südlich von Rom auf Sizilien und Sardinien waren gestern die Hitzeextreme gleichmäßig mit 30 Grad verteilt. Algier und Alicante hatten je 31 Grad.

Die Prognose der Meteorologischen Zentralanstalt lautet für morgen für unsere Gegenden: Veränderlich, Gewitter, Temperaturen wenig verändert, lebhaft nordwestliche Winde.

Bei der Betrachtung dieses konkreten Textexemplars fallen einige Hauptmerkmale ins Auge. So wird hinsichtlich der Textstruktur gleich auf den ersten Blick ersichtlich, dass das Vorkommen von Teiltextrn eher als spärlich zu bezeichnen ist, insbesondere im Vergleich zu heutigen Zeitungsexemplaren der Textsorte *Wetterbericht*. Karten und Graphiken fehlen völlig, aber auch auf Zwischen- und sogar auf Rubriktitel wird verzichtet. Es handelt sich hier um einen Zeitungsartikel, der bei seiner mittleren Größe (36 Zeilen) nur aus drei Teiltextrn besteht: dem Titel (*Das Wetter*), Ort und Datum (*Wien, 13. August*) und dem Fließtext, einem Textblock in zwei Abschnitten. Obwohl die Benennung der Zeitungstextsorte (*Das Wetter*) in diesem Textexemplar noch nicht die Komponente *Bericht* (als Grundform im heutigen Kompositum *Wetterbericht*) enthält, handelt es sich ganz eindeutig um einen Zeitungsbericht. In diesem publizistischen Textsortenbeispiel nämlich wird überwiegend „berichtet“, und zwar über das Wetter vom Vormittag des 13. August 1913. Da der Artikel erst einen Tag später, in der Ausgabe vom 14. August 1913, erscheint, ist das Dargestellte schon Vergangenheit, wie für einen *Bericht* üblich. Das, was der heutige Leser von einem Wetterbericht kennt und erwartet, nämlich eine Beschreibung der gegenwärtigen Wetterlage und vor allem eine Wettervorhersage für die kommenden Tage, wird in diesem Text nur teilweise geleistet. Berichtet wird im umfangreichen ersten Abschnitt des Fließtextes (33 Zeilen im Originaltext) vom schon vergangenen Wetter, woraufhin im zweiten, weitaus kleineren Textabschnitt, in spärlichen drei Zeilen, die „Prognose der Meteorologischen Zentralanstalt“ für den kommenden Tag vorgelegt wird. Und auch diese Prognose ist, da der Text mit einem Tag Verschiebung publiziert wird, für den Leser keine wirkliche Prognose mehr.

All dies zusammengenommen, ergibt eine Art Erklärung für die Bezeichnung der Textsorte, die bis heute *Wetterbericht* lautet. Der beschreibend-gegenwärtige, berichtende erste Textschritt steht 1913 noch eindeutig im Fokus, während er später stark zurückgeht, fakultativ wird und dem vorausschauenden, zweiten Textschritt die vorrangige Bedeutung überlässt (vgl. zur gegenwärtigen Struktur der Textsorte *Wetterbericht* Fandrych / Thurmair 2011: 167-168).

Der Wetterbericht in der *Freien Presse* von 1913 ist von zahlreichen weiteren Zeitungsartikeln umgeben, deren Textstruktur sehr ähnlich aufgebaut ist: Überschrift/Titel, Ortsangabe

mit Datum, Fließtext. Eine Autornennung liegt bei keinem Artikel in der gesamten Ausgabe der Tageszeitung vor. Der damalige Wetterbericht unterscheidet sich also hinsichtlich seiner Textstruktur keineswegs von den weiteren geschehensorientierten Zeitungsnachrichten, die rund um ihn angeordnet sind. Diese Texte sind zwar thematisch weit entfernt von einer Beschreibung des Wetters, indem sie Titel tragen wie *Edisons Kinetophon: Die erste kontinentale Vorführung in Wien*, *Durchquerung Grönlands durch den Polarforscher Hauptmann Koch*, *Die Streikbewegung in Italien* oder *Die Cholera. Neue Schutzvorkehrungen in Ungarn (Telegramm der Neuen Freien Presse)*. Aber bei aller thematischen Ferne sind ihnen eine geschehensorientierte Berichterstattung und die Textarchitektur gemein. Die Abbildung der entsprechenden Zeitungsseite (Abb.1, s. nächste Seite) vermag dies im Überblick aufzuzeigen. Weitere Hauptmerkmale des Alltags-Wetterberichts von 2013 sind zudem die Kommunikationssituation und die Textfunktion. Zuerst zur Kommunikationssituation: Der Handlungsbereich ist öffentlich, ein Fachmann (genauer, ein anonymisierter Mitarbeiter der „Höhenobservatorien“ und der „Meteorologischen Zentralanstalt“) legt einem breiten Kreis von Rezipienten des Mediums Presse/Zeitung, also vorrangig Nicht-Fachleuten, einen schriftlichen Text vor. Bei der heterogenen Adressatengruppe im öffentlichen Kommunikationsbereich muss gewöhnlich ein Wissenstransfer geleistet werden, der von einem Fachtext zu einem populärwissenschaftlichen Text führt. Dies ist auch in unserem Beispiel von 1913 der Fall, die textsortenspezifischen sprachlichen Merkmale wurden hier dem Wissensstand eines Laienpublikums angepasst. Zwar enthält der Zeitungsbericht einen gewissen Fachwortschatz aus dem meteorologischen Bereich (Bsp. *Wärmemittel*, *Plustemperaturen*, *Nordschatten*, *Hitzeextreme*), die Fachwörter werden dabei jedoch stets im Kontext erklärt (Bsp. „[...] während das Wärmemittel mit 18' Grad gegenüber jenem des Vortages nur um 1'4 Grad niedriger ausfiel“; „Von den Höhenobservatorien meldeten nur Zugspitze und Sonnenblick schwachen Nachtfrost“).

anderem eingefunden: FML. Stadtkommandant Wiskulki, Polizeipräsident Hofrat Ritter v. Brzesowski, der griechische Gesandte Dr. Streit, der schwedische Gesandte Baron Wed-Kriis, die Vizebürgermeister Dr. Porzer und Hof, Sektionschef Emil Ritter v. Gardi, Hofrat Professor Lamböck und Regierungsrat Gustos Szombathy.

**Das Wetter.**

Wien, 13. August.

Das Wetter war heute vormittag ungemein gewitterdrohend und es sah aus, als sollte jeden Moment ein Unwetter über die Stadt hereinbrechen, aber es blieb bei der Drohung und nur einige unbedeutende Strichregen stellten sich ein. Insbesondere gegen 1/211 Uhr vormittags war in der Richtung gegen den Hermannskogel ein schweres Gewitter zusammengezogen und es ist auch über einen Teil des Wienerwaldes gegen den Tulbingerkogel zu niedergegangen. Die Temperatur hatte sich in der Stadt nicht über 22°8 gegen 27°5 Grad gestern erhoben, während das Wärmemittel mit 18°9 Grad gegenüber jenem des Vortages nur um 1°4 Grad niedriger ausfiel, was auf die höheren Morgentemperaturen zurückzuführen ist. Um 4 Uhr nachmittags wurden in der Stadt bei mäßigem Südostwind und 59 Prozent relativer Luftfeuchtigkeit 21°3 gegen 24°3 Grad gestern zur selben Zeit registriert. Die Bewölkung blieb auch nachmittags wechselnd, zu Strichregen und lokalen Gewitterbildungen geneigt. Der Luftdruck hielt sich tagsüber zwischen 748°5 und 749°2 Millimeter. Von den Höhenobservatorien meldeten nur Zugspitze und Sonnblick schwachen Nachtfrost, sonst erhielten sich die Plusstemperaturen, obwohl auch da ein Rückgang zu verzeichnen ist. So registrierte man auf der Kag beim Karl Ludwig-Haus eine Morgentemperatur von 6°0 gegen 10°1 Grad am Vortage. Die auf den Berg Höhen und in den Nordalpen gefallenen Niederschläge waren von größerer Ergiebigkeit und werden ein Steigen des Jnn, der Traun und der Enns herbeiführen, während bei Wien der Wasserstand im Hauptstrome sich etwas über dem Nullpegel hält. Ein extremes Hitzezentrum hält sich bei Punta d'Ostro, wo auch gestern 34 Grad im Nordschatten registriert wurden. Südlich von Rom auf Sizilien und Sardinien waren gestern die Hitzeextreme gleichmäßig mit 30 Grad verteilt. Algier und Alicante hatten je 31 Grad.

Die Prognose der Meteorologischen Zentralanstalt lautet für morgen für unsere Gegenden: Veränderlich, Gewitter, Temperatur wenig verändert, lebhaft nordwestliche Winde.

**Durchquerung Grönlands durch den Polarforscher Hauptmann Koch.**

**Kopenhagen, 13. August.** Der Polarforscher Hauptmann Koch, der an der letzten Grönlandexpedition Eriksen teilgenommen hatte und am 1. Juli 1912 nach Ostgrönland abgereist war, um über das Inlandeis die Westküste zu erreichen, ist nach beschwerlicher Reise quer durch Königin Luise Land in

der seine  
Interere  
um Fran  
sichern.  
geleh  
verka  
gekauft, i  
stades sal  
Das  
erklärte  
dussin  
Uebersf  
finde.

**Bud**

Inuere  
Verord  
ordnung  
jahre gege  
einzuhalten  
werden, für  
schaffung  
Ministeriu  
Gemeinde  
Mittel v  
spitales  
nommen  
Innern  
Choleraep  
Zahl zur  
werden in  
nung auf  
Aus  
richtet: I  
torat und  
um eine  
verhüten.  
daß in B  
aber in d  
teilen täg  
herrscht in  
namentlich  
Kruppsch  
drastischer  
Die  
den verje  
Schiffe di  
einfommen  
Zebes-Ed  
seinem Ei  
gehalten r

Abb. 1 Der Wetterbericht als Zeitungsnachricht in der Wiener Tageszeitung *Neue Freie Presse* vom 14. August 1913, S. 9<sup>6</sup>

Sodann zur Textfunktion des Wetterberichts, die nach dem Modell von Brinker (2014: 105-121) in der Informationsfunktion zu sehen ist. Es finden sich im Beispiel von 1913 auch die dafür typischen Verben mit genereller Bedeutung, die eine Existenzaussage machen, wie beispielsweise die Kopulaverben *sein* und *werden* für die Beschreibung der Gegenwart und der

<sup>6</sup> Quelle: <http://anno.onb.ac.at/cgicontent/anno?aid=nfp&datum=19130814&zoom=33>. Zuletzt abgerufen am 30.01.2019.

zukünftigen Entwicklung. Durch die zeitlich versetzte Form im Beispiel von 1913 handelt es sich bei ersteren jedoch überwiegend um ein Vorkommen im Präteritum („Das Wetter war heute vormittag ungemein gewitterhaft“; „Die Bewölkung blieb auch nachmittags wechselnd“). Dadurch wird hier die typischerweise im Präsens angesiedelte deskriptive Themenentfaltung der informationsbetonten Texte von der narrativen Themenentfaltung der erzählerischen Texte, die überwiegend im Präteritum angesiedelt ist, überlagert. Dies bedeutet schon eine erste Annäherung an literarische Texte. Sie wird zweitens auch unterstützt durch Adjektive und Adverbien, die weniger zu einer sach- als vielmehr zu einer meinungsbetonten Äußerung gehören und teilweise bis hin zu einer Dramatisierung des berichteten Geschehens führen („Das Wetter war heute vormittag ungemein gewitterdrohend, als sollte ein Unwetter über die Stadt hereinbrechen; vormittags war in der Richtung gegen den Hermannskogel ein schweres Gewitter zusammengezogen; Ein extremes Hitzezentrum hält sich bei Punta d’Ostro“). Zu einer narrativen Themenentfaltung tragen drittens die Personifikationen im Text bei, die den Wetterphänomenen zugesprochen werden („Die Temperatur hatte sich [...] erhoben; Die Bewölkung blieb zu lokalen Gewitterbildungen geneigt; die Niederschläge werden ein Steigen des Inns, der Raun und der Enns herbeiführen; während bei Wien der Wasserstand im Hauptstrome sich etwas über dem Nullpegel hält“).

## 2. 2 Die literarische Verarbeitung des Wetterberichts im Incipit von Musils *Mann ohne Eigenschaften*

Nachdem ein erster Blick auf ein typisches Alltagsexemplar des Zeitungs-Wetterberichts von 1913 geworfen wurde, soll im Folgenden der literarisch gestaltete Wetterbericht aus Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften (MoE)* vor der Folie desselben betrachtet werden, wobei es die wichtigsten Verbindungslinien und Unterschiede aufzuzeigen gilt.

Die erzählte Zeit im ersten Buch des *MoE* setzt im August 1913 ein und endet, wenn man bei „Musils Romantorso“ (Hösle 1970: 82) von der Fiktion eines abgeschlossenen Romans ausgehen möchte, im Frühsommer 1914.<sup>7</sup> Die Handlung spielt in der österreich-ungarischen Metropole Wien, im Roman als *Kakanien* bezeichnet,<sup>8</sup> am Vorabend des Ersten Weltkrieges und damit kurz vor dem Untergang des alten Österreichs. Der Roman-Incipit des Romans enthält

<sup>7</sup> Zur komplexen Entstehungsgeschichte des *MoE* und zu den Rekonstruktionen der unveröffentlichten Aufzeichnungen für den Nachlassband zum Roman s. De Angelis, 2004: 15-36.

<sup>8</sup> Von Musil auf der Basis der Abkürzung k. u. k., Kaiserliche und königliche Monarchie Österreich-Ungarn, geprägt.

einen Wetterbericht, dessen fest umgrenzte Textsortennormen des Alltags jedoch nach und nach aufgebrochen werden.

Erstes Buch, Erster Teil, Eine Art Einleitung

1 Woraus bemerkenswerter Weise nichts hervorgeht

Über dem Atlantik befand sich ein barometrisches Minimum; es wanderte ostwärts, einem über Rußland lagernden Maximum zu, und verriet noch nicht die Neigung, diesem nördlich auszuweichen. Die Isothermen und Isotheren taten ihre Schuldigkeit. Die Lufttemperatur stand in einem ordnungsgemäßen Verhältnis zur mittleren Jahrestemperatur, zur Temperatur des kältesten wie des wärmsten Monats und zur aperiodischen monatlichen Temperaturschwankung. Der Auf- und Untergang der Sonne, des Mondes, der Lichtwechsel des Mondes, der Venus, des Saturnringes und viele andere bedeutsame Erscheinungen entsprachen ihrer Voraussage in den astronomischen Jahrbüchern. Der Wasserdampf in der Luft hatte seine höchste Spannkraft, und die Feuchtigkeit der Luft war gering. Mit einem Wort, das das Tatsächliche recht gut bezeichnet, wenn es auch etwas altmodisch ist: Es war ein schöner Augusttag des Jahres 1913. (Musil 1930: 9)

Um die Verbindungslinien und Unterschiede zu dem oben vorgestellten (Gebrauchs-) Textexemplaren ausfindig zu machen, soll nun als erster Schritt die Kommunikationssituation in Verbindung mit dem Textträger betrachtet werden. Hier sind gleich wesentliche Unterschiede festzustellen: Der Wetterbericht erscheint nun nicht mehr traditionsgemäß in einer Zeitung, auf deren letzten oder mittleren Seiten (im obigen Beispiel von 2013 auf S. 9), sondern in einem Roman, auf dessen erster Seite. Die Bedeutung der Textsorte Wetterbericht wird schon durch diese prominente Positionierung verändert, ein Wandel, der auch auf anderen Ebenen, vor allem derjenigen der Themenentfaltung, weitergeht. Der mögliche Rezipient ist zwar, wie beim Textträger Zeitung, ein unbekannter Leser, aber im Gegensatz zum Gebrauchstext spielt die Zielsetzung einer bedarfsgerecht gelingenden Kommunikation beim Kunstwerk keine, bzw. eine sehr untergeordnete Rolle. Während also in der Zeitung die fehlende Spezialisierung der Leser hinsichtlich dieser Fachtextsorte berücksichtigt und durch den Kontext transparent gemacht wird, gilt eine solche kommunikationsorientierte Vorgehensweise für die literarisch elaborierte Alltagstextsorte nicht.

Mit dem kommunikativ-pragmatischen Rahmen in unmittelbarer Verbindung steht die Textfunktion, bzw. die Frage danach. Beim alltäglichen Wetterbericht handelt es sich hier eindeutig um die Informationsfunktion. Beim literarischen Text kann diese Frage jedoch nur zögernd gestellt werden. Im Modell Brinkers, das sich explizit auf Gebrauchstextsorten bezieht, ist keine der angegebenen fünf Funktionen für eine Anwendung in der Literatur gedacht. Spätere

Modelle textueller Grundfunktionen haben zwar eine Textfunktion hinzugenommen, die „das Bemühen von Kommunizierenden“ ausdrückt, „bei Partnern mit Hilfe von Texten ÄSTHETISCHE WIRKUNGEN zu erzielen“ (Heinemann / Viehweger 1991: 149). Aber grundsätzlich muss die Frage weiterhin offen bleiben, ob literarische Texte mit dem Kriterium der Textfunktion, im Sinne einer „Art des kommunikativen Kontakts, die der Emittent mit dem Text dem Rezipienten gegenüber zum Ausdruck bringt“ (Brinker 2014: 105) erfasst werden können, gerade auch in ihrer Abgrenzung zu Alltagstexten. Damit in enger Verbindung steht die grundlegende Frage, ob überhaupt von der Vorstellung einer ästhetischen (d.h. literarischen oder poetischen) textuellen Grundfunktion ausgegangen werden kann. Diese Frage wird in der einschlägigen Forschung kontrovers diskutiert. So bezweifelt etwa Nikula (2012: 57-58) grundsätzlich das Vorliegen einer Verfasserintention bei literarischen Texten hinsichtlich der Art und Weise ihrer Rezeption. Auf jeden Fall steht fest, dass eine mit den Textfunktionen Brinkers vergleichbare kommunikative Grundfunktion nicht in einem Eins-zu-Eins-Verfahren auf literarische Texte übertragen werden kann. Die Prämisse einer Abgrenzung textueller Grundfunktionen „unter dem kommunikativen Aspekt der interpersonalen Beziehung“ (Brinker 2014: 105) zwischen Textproduzent und Textrezipient greift zwar bei Alltagstexten, bleibt jedoch bei literarischen Texten äußerst fragwürdig.

Dennoch bietet sich auf dieser Ebene ein Vergleich an, der aber nicht von einer wenig fassbaren ästhetischen Textfunktion ausgeht, vielmehr von der Informationsfunktion im Alltagstext als Folie. Durch solch einen Vergleich können konkrete Beobachtungen angestellt werden, welche dazu führen, wesentliche Unterscheidungen zwischen den beiden Textgruppen herauszukristallisieren. Dies sei im Folgenden näher dargestellt.

Der Wetterbericht im *MoE* übernimmt einerseits Elemente der Informationsfunktion aus der Alltagstextsorte Wetterbericht. So legt er gleich zu Anfang Formulierungen der Raumreferenz (*Über dem Atlantik, einem über Rußland lagernden Maximum, nördlich*) und Fachtermini aus dem meteorologischen und geographischen Bereich (*barometrisches Minimum, Lufttemperatur, monatliche Temperaturschwankung, Auf- und Untergang der Sonne/Atlantik, Russland* usw.) vor. Hinsichtlich der Lexik bezieht der literarische Text jedoch schon ab dem zweiten Satz Fachwörter aus der Meteorologie ein, die sich an ein fachlich spezialisiertes Lesepublikum wenden: *Isothermen* („Verbindungslinien zwischen Orten mit gleicher Temperatur“), *„Isotheren* („Verbindungslinien zwischen Orten mit gleich starker Sommersonnenbestrahlung“), *aperiodische Temperaturschwankung*. Die Information scheint also nicht an ein durchschnittlich informiertes Lesepublikum gerichtet zu sein, wie es in den Wetterberichten aus den Tageszeitungen der Fall ist, vielmehr Spezialisten als Lesepublikum zu sehen. Die Informationsfunktion, wenn



man von einer solchen sprechen kann, wird im Roman somit hinsichtlich ihres Spezialisierungsgrades erhöht, weit über denjenigen der Alltagstextsorte hinaus. Gleichzeitig wird sie jedoch in einer Art Gegenbewegung durchbrochen, indem Wörter und Wendungen auftreten, die den thematischen Bereich der Meteorologie verlassen. Dies geschieht fast unmerklich gegen Mitte des Textes:

Der Auf- und Untergang der Sonne, des Mondes, der Lichtwechsel des Mondes, der Venus, des Saturnringes und viele andere bedeutsame Erscheinungen entsprachen ihrer Voraussage in den astronomischen Jahrbüchern. (Musil 1930: 9)

*Der Auf- und Untergang der Sonne, des Mondes* bereiten sprachlich schon durch die Auflösung der gängigen Fachkomposita in der Textsorte Wetterbericht (*Sonnenaufgang, Mondaufgang* usw.) einen Übergang in eine neue Sphäre vor. Im selben Satz führt *der Lichtwechsel des Mondes, der Venus, des Saturnringes* in den Fachbereich der Astronomie über, um gleich danach auch diese physikalisch noch abgesicherte Naturwissenschaft zu verlassen und mit der *Voraussage in den astronomischen Jahrbüchern* in die spekulative Astrologie weiterzugehen.

Die Themenentfaltung setzt somit über eine deskriptive Schiene ein, um nach und nach auf die eigentliche narrative Ebene des Romans zu gelangen. Diese narrative Entfaltung kulminiert in dem Satz *Es war ein schöner Augusttag des Jahres 1913*. Aber die Elemente einer narrativen Themenentfaltung deuten sich schon zuvor an: Die Wettervorhersage wird im Roman zu einer „Voraussage in den astronomischen Jahrbüchern“. Ob Musil damit die Wetterprognose *ad absurdum* führen möchte, sei dahingestellt. Der Vergleich mit dem Paralleltext aus der Zeit der angesetzten Romanhandlung lässt erkennen, dass Verbindungen zwischen den beiden Textgruppen bestehen, die im Gebrauch der Tempusformen, wie gleichzeitig aber auch in demjenigen narrativ-dramatisierender Elemente ausfindig zu machen sind. Man vergleiche zuerst einmal das Incipit beider Texte (links der Wetterbericht aus der *Freien Presse*, rechts Musils Roman):

Das Wetter war heute Vormittag [...]

Über dem Atlantik befand sich [...]

Beide Texte setzen im Präteritum ein und halten diese Zeitform durch. Während jedoch der Alltagstext auf charakteristische Weise mit einer Zeitangabe einsetzt (*heute*), beginnt der literarische Text mit einer Ortsangabe, die zwar ebenfalls ein Charakteristikum der Textsorte Wetterbericht darstellt (*über dem Atlantik*), aber normalerweise nicht an dessen Anfang gesetzt

wird, auf jeden Fall nicht bei Ländern, die dem genannten Ort geographisch fern liegen. Noch ein Beispiel aus den beiden Texten:

[...] gewitterdrohend, als sollte jeden Moment ein Unwetter über die Stadt hereinbrechen, [...]	[...] die höchste Spannkraft des Wasserdampfs in der Luft [...]
---	---

Das dramatisierende Element *drohend* ist im zeitgenössischen Alltagswetterbericht vorhanden, allerdings als textsortenadäquate Formulierung, die sich auf das mögliche Eintreffen eines Gewitters bezieht. Im literarischen Text dagegen wird das dramatisierende Moment durch das Wort *Spannkraft* realisiert. Das Wort verweist auf eine abstrakte Energieeinheit, die zu einer Entladung führen kann. Auch hier wird auf etwas Drohendes angespielt, verstärkt durch den Superlativ "höchst", aber mit ausbleibendem Realitätsbezug.

In beiden Texten sind außerdem Personifikationen vorhanden, die dem Wetter und seinen einzelnen Phänomenen zugeschrieben werden:

Die Bewölkung blieb [...] zu Gewitterbildungen geneigt, [...]	ein barometrisches Minimum [...] verriet noch nicht die Neigung, diesem nördlich auszuweichen. Die Isothermen und Isotheren taten ihre Schuldigkeit.
---	--

Im literarischen Wetterbericht kann dabei eine Intensivierung der Personifikationsvorkommen (*blieb [...] geneigt*) im Vergleich zum Alltagstext festgestellt werden (*verriet noch nicht die Neigung; taten ihre Schuldigkeit*).

Schon diese wenigen Beispiele zeigen: Die Einsicht in die gebräuchliche Alltagstextorte zur Entstehungszeit des literarischen Werks, in dem sie eine Folie für die literarische Verarbeitung bildete, ist eine unabdingliche Voraussetzung für die Herausarbeitung typisch poetischer Merkmale. Bevor es zu entsprechenden abschließenden Überlegungen kommen wird (s. Abschnitt 4), soll eine weitere Widerspiegelung einer Alltagstextsorte in einem literarischen Werk vorgestellt werden.

### 3. Der Reiseführer in Döblins *Berlin Alexanderplatz*

Alfred Döblins Roman *Berlin Alexanderplatz* wurde 1929 publiziert und erhielt auf Drängen des Verlegers Samuel Fischer den Untertitel *Die Geschichte vom Franz Biberkopf*, um die

Geschichte vom kleinen Mann in der großen Stadt zu erwähnen (vgl. Wrobel 2013: 105). Der Ort der Handlung, die Stadt Berlin, wird in Döblins Roman bekanntlich durch die Montage-technik präsentiert. In dieser werden Textfragmente mit Zeitungsschlagzeilen, Reklametexten, Schlagern, Abzählreimen und Zitaten aus der Bibel und den Mythen collageartig verbunden und dabei immer wieder Ausschnitte aus der Stadt, vor allem flashartige Blicke auf den Alexanderplatz, wie Mosaiksteine in die Handlung eingeschoben. Es handelt sich um eine sehr ungewöhnliche Stadtbeschreibung, die Döblin in seinem Essay *An Romanautoren und ihre Kritiker. Berliner Programm* als „Kinostil“ bezeichnet und mit dem Verb *bauen* verbindet:

Die Darstellung erfordert bei der ungeheuren Menge des Geförmten einen Kinostil. In höchster Gedrängtheit und Präzision hat „die Fülle der Gesichte“ vorbeizuziehen. Der Sprache das Äußerste der Plastik und Lebendigkeit abzurufen. Der Erzählschlendrian hat im Roman keinen Platz; man erzählt nicht, sondern baut. (Döblin 1989 [1913]: 121)

Der Roman wird als Bauwerk selbst zu einem Teil der Architektur der Großstadt, er zeigt die Metropole in ihren einzelnen fragmentarischen Bestandteilen, die nicht endgültig und monumental komponiert sind, sondern sich wie Bausteine ständig neu zusammensetzen und dabei auch Lücken und Brüche aufweisen können.

Zu diesen Bausteinen gehören zahlreiche Exemplare von damaligen Alltagstextsorten, die alle durch Montage und Collage eingebaut werden. Darunter sind Text- und Annoncenseiten von Zeitungen, Börsenberichte, Lokalnachrichten, Gerichtsurteile, Lexikonartikel, Wetterberichte, Berliner Bevölkerungs- und Gesundheitstabellen, Schlachthausstatistiken, Soldatenlieder, Operettenschlager. Allen Alltagstextsorten im Roman ist gemeinsam, dass sie nur auszugsweise zitiert und mosaikartig mit der Handlung verwoben werden, diese weiterführen oder auch unterbrechen können.

Unter allen Alltagstextsorten erscheint der *Reiseführer* als die entscheidende. Sie ist nicht nur für den Handlungsablauf wichtig, sondern, wie schon im Titel *Berlin Alexanderplatz* angedeutet, auch thematisch zentral und bildet für den Roman eine deutliche Folie. Dies soll nun anhand eines zeitgenössischen Reiseführers verdeutlicht werden. Als Untersuchungsgrundlage gilt *Griebens Reiseführer Berlin und Umgebung* (1923, Bd. 6).<sup>9</sup> Dieser damals weitverbreitete Reiseführer, der 1923 schon in seiner 63. Auflage vorlag, rühmt sich in seinem einleitenden Text, durch seine „Zuverlässigkeit und strengste Unparteilichkeit das allgemeine Vertrauen des

---

<sup>9</sup> Die Erstauflage des Bands 6 aus der Reihe der Reiseführer Griebens geht auf 1904 zurück und war damals noch betitelt als „Berlin. Potsdam und Umgebung“. Es handelt sich bei diesem Band eigentlich um eine umfassende Stadtbeschreibung Berlins, die für die Besucher der Metropole verfasst wurde. Die Bezeichnung aller Bänder der Reihe war „Reiseführer“, erschienen im *Verlag von Griebens Reiseführern (Albert Goldschmidt)*, Berlin.

reisenden Publikums erworben“ (Grieben 1923: 3) zu haben. Er umfasst 175 Seiten Beschreibung der Stadt Berlin und ihrer Umgebung und weist darin vier Karten und zwei Grundrisse auf. Der deskriptive Text überwiegt bei weitem, während der Abbildungsteil auf ein Minimum reduziert ist, wodurch er sich vom heutigen Reiseführer stark unterscheidet, bei dem Abbildungen und Karten den weitaus größeren Teil ausmachen und der Textanteil zunehmend zurückgetreten ist. Noch stärker gilt dies für den neuesten Abkömmling der Textsorte, die online-Beschreibung eines Reiseziels, im Fall von größeren Städten ist dies gegenwärtig vor allem das „Stadtportal“, eine Mischung aus Informationen für Touristen und Einwohner.<sup>10</sup>

Die spärlichen vier Karten in *Griebens Reiseführer* zeigen die Bahnhöfe Berlins (Grieben 1923:16), die Umgebung der Metropole (Grieben 1923: 160), die Trabrennbahn Ruhleben im Grünewald (Grieben 1923: 161) und das Zentrum der Metropole (Grieben 1923: 88). Diese, im Hinblick auf den Roman *Berlin Alexanderplatz* besonders bedeutende, Darstellung der Stadtmitte wird durch folgende Karte realisiert:

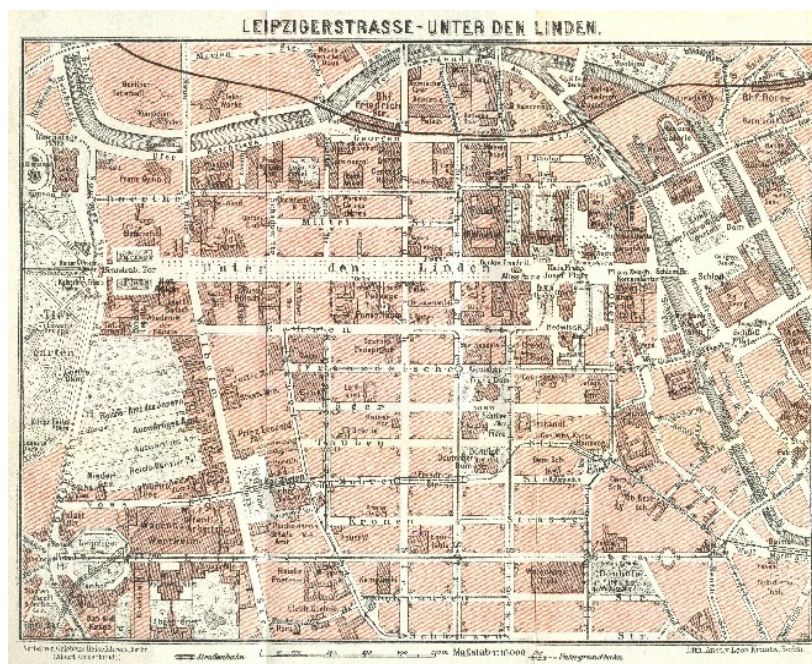


Abb. 2 Griebens Reiseführer, Stadtkarte Berlin (S. 88)

Für unsere Zwecke ist diese Karte interessant, gerade weil sie bei dem für Reisende zur Besichtigung empfohlenen Stadtzentrum Berlins den Alexanderplatz noch gar nicht abbildet, vielmehr kurz vor diesem ihren Schnitt macht. Der heute wohl bekannteste Platz Berlins scheint damals noch wenig attraktiv gewesen zu sein. Er gehörte auch tatsächlich nicht zum eleganten Westen oder zur mondänen Mitte, in denen einst der Kaiser Hof hielt, vielmehr zum Osten, dem

<sup>10</sup> Stadtportale online gibt es heute zu allen Hauptstädten der 16 deutschen Bundesländer. Sie enthalten sowohl Informationen über Sehenswürdigkeiten, als auch allgemeine Mitteilungen über die wichtigsten Einrichtungen und Ämter der Stadt, samt deren Öffnungszeiten, usw.

Stadtteil der einfachen Leute. Der östliche Stadtteil, der Alexanderplatz und das Gebiet rund um diesen, erhielt seinen hohen Bekanntheitsgrad auch tatsächlich erst dank dem Roman von Alfred Döblin. In Griebens Reiseführer, sechs Jahre vor der Publikation des Romans zum 63. Mal aufgelegt, wird der Alexanderplatz entsprechend nur kurz und fast nebenbei erwähnt. Hier der entsprechende thematische Teilttext:

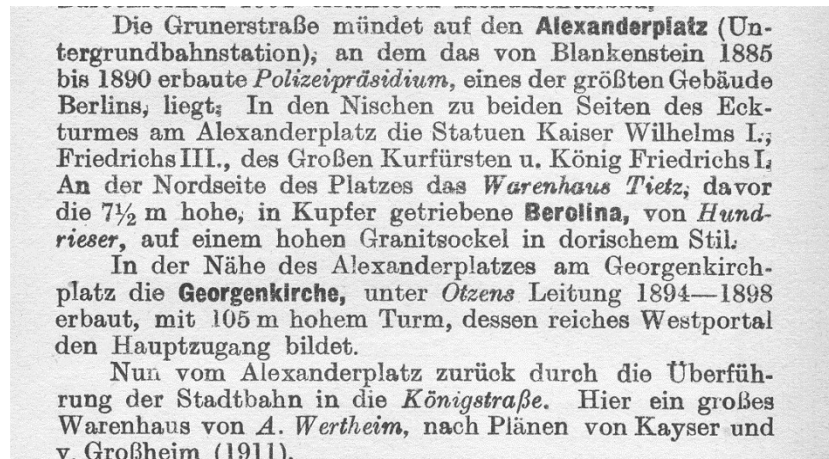


Abb. 3 Textausschnitt mit der Erwähnung des Alexanderplatzes in Griebens *Reiseführer* von 1923: 89

Die Textpassage enthält die Beschreibung eines Platzes, der damals zuvorderst als bedeutender Verkehrsknotenpunkt (*Untergrundbahnstation*) angesehen wurde. Seine wenigen, bei näherem Betrachten eigentlich recht symbolträchtigen Statuen und Bauten werden nur kurz gestreift und als Ansammlung statischer Gegenstände aufgezählt: Die in Kupfer getriebene Berolina, immerhin das damalige Wahrzeichen der Stadt, die Statuen von Kaiser und Kurfürst, das Polizeipräsidium als Zentrum der staatlichen Ordnung. Die Beschreibung des Platzes bleibt auf seine Rolle als Durchgangsort für das prunkvollere Berlin mit seinen berühmten Einkaufsmeilen (*Königstraße*) und Sehenswürdigkeiten (*Georgenkirche*) fokussiert. Ausdrücke *wie mündet auf*, *Nun vom Alexanderplatz zurück*, usw. zeigen den Platz in seiner in seiner vorrangigen Funktion als Knotenpunkt der Bewegungen durch die Stadt.

Vergleicht man nun den Textausschnitt aus dem zeitgenössischen Reiseführer mit dem Roman, so kann rasch festgestellt werden, dass in diesem der Alexanderplatz zwar ebenfalls einen Knotenpunkt bildet, dabei diesen Knoten aber als zentralen, die Fäden der Handlung immer wieder versammelnden Mittelpunkt ansetzt. Der Alexanderplatz wird, im Gegensatz zum Alltagstext, nicht als Ansammlung statischer, lebloser und inhaltsleerer Gegenstände dargestellt, sondern als lebendiger Organismus empfunden:

Die Berolina stand vor Tietz, eine Hand ausgestreckt, war ein kolossales Weib, die haben sie weggeschleppt. [...] Rumm, rumm ratscht die Ramme nieder, ich schlage alle, noch eine Schiene. [...] Man möchte nicht so aus dem Bett geschmissen sein, Beine hoch, runter mit dem Kopf, da liegst du, kann einem was passieren, aber die machen das egalweg. (Döblin 1929: 144-148)

Die Bewegungen der Personen, die über den Alexanderplatz gehen, werden nicht durch einen *Reiseführer* angeleitet und an den starren Gegenständen des Platzes vorbeigeschleust. Sie werden vielmehr frei und chaotisch ausgeführt (*die ihr über den Alex wimmelt*) und die Platzbesucher werden zu einem kurzen reflektierenden Einhalten, verbunden mit einem ästhetischen Erleben des Platzes, aufgefordert:

O liebe Brüder und Schwestern, die ihr über den Alex wimmelt, gönnt euch diesen Augenblick [...] (Döblin 1929: 146)

Auch da, wo die Bewegungen anfänglich angeleitet scheinen, gibt es bald darauf einen Ausbruch aus dieser Anordnung. Dies gilt vor allem für die Textstellen, in denen der Protagonist Franz Biberkopf den Alexanderplatz aufsucht. Der physisch und psychisch angeschlagene Prolet Biberkopf versucht in konzentrischen Kreisen, über alle neun Bücher des Romans hinweg, seinem harten Lebenskampf einen Sinn abzugewinnen. Der Alexanderplatz bildet in dieser komplexen Suche einen Mittelpunkt, eine Art Gegengewicht zur zunehmenden Unfassbarkeit der Metropole mit ihrer Beschleunigung und Technisierung. Beim letzten Besuch des Alexanderplatzes durch den Protagonisten werden zuerst die Längen- und Breitengrade Berlins angegeben. Diese scheinen dem Protagonisten Halt zu geben, ihn gewissermaßen zu verorten.

Und was er dann tut? Er fängt langsam an, auf die Straße zu gehen, er geht in Berlin herum. / Berlin, 52 Grad nördliche Breite, 13 Grad 25 östliche Länge [...] (Döblin 1929: 404-405)

Die Längen- und Breitegrade Berlins finden sich auch in Griebens Reiseführer, gleich auf dessen erster Seite:

STATISTISCHES. *Berlin* (13° 23'54'' östl. Länge, 52° 30' 17'' nördl. Breite von Greenwich), die Hauptstadt Preußens und des Deutschen Reiches, stellt mit den früh. Stadtgemeinden *Charlottenburg*, *Cöpenick*, *Berlin-Lichtenberg*, *Neukölln*, *Berlin-Schöneberg*, *Spandau*, *Berlin-Wilmersdorf*, ferner mit 59 Landgemeinden und 27 Gutsbezirken eine Einheitsgemeinde von über vier Millionen Einwohnern dar. (Griebens Reiseführer, 1923: 11).

Im Roman jedoch lösen sich die den Protagonisten verortenden, jedoch auch starren Ortsangaben nach und nach auf, indem sie zuerst weiteren statistischen Angaben Platz machen, dann in die volkstümliche, 1864 komponierte Polka von Johann Strauss II und abschließend in zwei Reklametexte übergehen:

Und was er dann tut? Er fängt langsam an, auf die Straße zu gehen, er geht in Berlin herum. / Berlin, 52 Grad nördliche Breite, 13 Grad 25 östliche Länge, 20 Fernbahnhöfe, 121 Vorortbahn, 27 Ringbahn, 14 Stadtbahn, 7 Rangierbahn, Elektrische, Hochbahn, Autobus, es gibt nur a Kaiserstadt, es gibt nur a Wien. Frauensehnsucht in drei Worten, [...] Stellen Sie sich vor, dass eine Neuyorker Firma ein neues kosmetisches Mittel ankündigt [...] (Neuntes Buch, 404-405)

Der Übergang in andere Textsortenelemente scheint ein beliebiger zu sein, so wie sich die Metropole aus zufälligen Fetzen an Realität zusammensetzt. Die Realisierung der collageartigen Struktur des Romans erfolgt überwiegend in einem raschen Wechsel der textuellen Bauteile. Sie wird jedoch in einem zentralen Moment der Handlung durch einen längeren und zusammenhängenden Gedankengang verlangsamt. Diese Verlangsamung geschieht im Augenblick, in dem der Protagonist auf seinem letzten geschilderten Gang durch Berlin auf den Alexanderplatz einmündet. In diesem Moment wird der Übergang des Alexanderplatzes von einem objektiven Beschreibungsgegenstand in einen affektiven Ort vollführt, vom Zentrum der Metropole zum Zentrum der Gefühle. Der Alexanderplatz, im *Reiseführer* noch kaum als der Rede wert empfunden, wird nun parallel zum „Herz“ der Hauptfigur erwähnt. Die reine Existenz dieser ewigen Baustelle, die von Menschen beliebig vorangetrieben oder vernachlässigt wird, ist das Wichtigste für den Protagonisten. Seine Existenz wird in eine Art Gleichnis mit derjenigen Biberkopfs gestellt:

Er geht durch die Stadt. Da sind viele Dinge, die einen gesund machen können, wenn nur das Herz gesund ist. / Zuerst der Alex. Den gibt's noch immer. Zu sehen ist an dem nichts, es war ja eine furchtbare Kälte den ganzen Winter, da haben sie nicht gearbeitet und alles stehen gelassen, wie es stand [...] Und auch sonst ist viel los am Alex, aber Hauptsache: er ist da. (Neuntes Buch, 405)

Die Art und Weise, wie die Darstellung des Berliner Alexanderplatzes als Mosaik realisiert wird, ist als literarisches Stilbeispiel für Döblins Zeit an sich schon bahnbrechend. Auch allein aus diesem Grund muss ein unmittelbarer Vergleich mit den Konventionen des zeitgenössischen traditionellen Reiseführers unweigerlich an seine Grenzen gelangen. Strukturelemente des



alltäglichen zeitgenössischen Reiseführers sind zwar im gesamten Roman vorhanden und kommen insbesondere in denjenigen Passagen strukturbildend zur Geltung, in denen der Alexanderplatz beschrieben wird. Sie werden insgesamt aber collageartig verwendet und ihre Auswahl scheint daher beliebig zu sein. Die Zufälligkeit der Auswahl und das punktuelle Auftreten der Textbausteine lässt abschließend eine interessante Verbindungslinie zur heutigen Form der modernen Stadtbeschreibung online zu. Döblins Stil bei der Beschreibung der Stadt weist überraschende Affinitäten mit der gegenwärtigen Hypertext-Struktur einer Online-Stadtbeschreibung auf. Ein solcher Hyper-Alltagstext führt durch eine Stadt wie Berlin, indem er die Informationen in einzelne kleine Textbausteine einteilt, die über Links beliebig anzuklicken und zu vermischen sind.

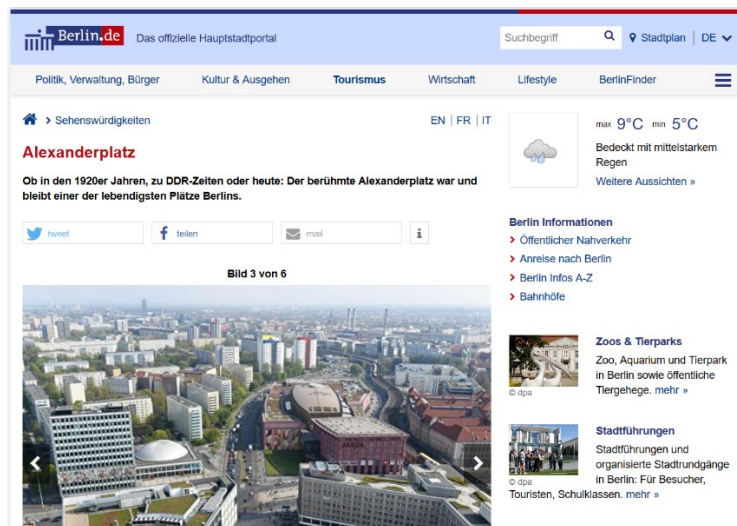


Abb. 4 Screenshot der Seite *Alexanderplatz* im Online-Stadtportal von Berlin <sup>11</sup>

In dieser Fragmentierung des Hypertextes findet sich eine Parallele zu Döblins Roman: Die Beschreibung des Alexanderplatzes wird in Form einzelner Textfragmente realisiert, die punktuell und beliebig vermischbar erscheinen, sich aber wie Mosaiksteinchen zu einem Ganzen fügen, zum bedeutendsten Berlin-Roman der deutschen Sprache.

<sup>11</sup> Quelle: <<https://www.berlin.de/sehenswuerdigkeiten/3560109-3558930-alexanderplatz.html>>. Zuletzt abgerufen am 30.01.2019.



### 3. ZUSAMMENFASSENDE BEOBACHTUNGEN

Die Widerspiegelung von Alltagstextsorten in zwei literarischen Texten hat einige Gemeinsamkeiten und Unterscheidungen ergeben, die abschließend kurz zusammengefasst werden sollen.

In Musils *Mann ohne Eigenschaften* steht der *Wetterbericht* am Anfang des Romans und zieht sich nicht weiter durch diesen hin, ist als Textsorte selber also nicht strukturbildend. Er dient vielmehr vor allem dazu, durch Auflösung der Textsortennormen und den unmittelbaren Übergang in die Sphäre der Astronomie und Astrologie den Romananfang der Tradition („Es war ein schöner Augusttag des Jahres 1913“) vorzubereiten, um diesen in das Absurde umzukippen und den Leser auf die Erzählweise des *MoE* insgesamt vorzubereiten. Die durch die Erweiterung und Umstürzung hervorgerufene Ironie betrifft nicht den *Wetterbericht* selber. Sie ist vielmehr auf den traditionellen Roman mit seiner auktorialen Erzählweise gerichtet und weist von Anfang an darauf hin, dass im *MoE* Auflösungsformen der Tradition und Umbrüche vorliegen, sowie auf die Tatsache, dass in diesem literarischen Werk Ironie als Mittel der Poetizität eine bedeutende Rolle spielen wird.

Im Roman *Berlin Alexanderplatz* von Döblin dagegen wird die Textsorte *Reiseführer* als struktureller Baustein über den ganzen Roman hinweg eingesetzt. Der Autor benutzt thematische Züge und den Fachwortschatz des Reiseberichts, indem er die Textsorte als bedeutenden Koordinaten der Erzählung benutzt und dabei in Kontrast setzt zum Leben der Menschen an den beschriebenen Orten. Im *Reiseführer* ist Berlin statisches Objekt, nicht Schaubühne der Aktion und der menschlichen Vitalität. Im *Reiseführer* sind narrative Elemente so gut wie abwesend, alles ist (dem traditionellen Muster der Textsorte gemäß) starre Beschreibung und Statistik. In der Alltagsfolie des *Wetterberichts* aus Musils Zeit hingegen kommen einige narrative Elemente bereits vor, darunter das Tempus Präteritum als die typische Erzählzeit epischer Texte, eine drohende Atmosphäre und Personifikationen. Gerade die letzten beiden Elemente des zeitgenössischen Alltagstextes, das drohende Element und die Personifikationen, werden im Roman zuerst literarisch gesteigert, um dann ironisch umzukippen. Im *Reiseführer* von 1923 wird der Alexanderplatz nur einmal genannt, dabei kurz und nebensächlich gestreift und von der Abbildung des Stadtzentrums ausgeblendet. Im Roman dagegen bildet er den magnetartigen Mittelpunkt, zu dem es den Protagonisten immer wieder hinzieht. Der Protagonist empfindet Gefühle für den Platz, der in eine parallele Ebene zum „Herz“ gestellt wird. Im Roman wird der Platz personifiziert und subjektiviert. Die Mittel der Poetizität liegen hier vor allem in den Personifizierungen, Subjektivierungen und affektiven Aufladungen des Orts, sowie

textarchitektonisch in der mosaikförmigen Zusammensetzung der Textbausteine unterschiedlichster Art, darunter der Bestandteile des Reiseführers als Strukturelemente durch den ganzen Roman.

Für beide Textvergleiche gilt: Alltagstextsorten entwickeln sich langsam, in direktem Zusammenhang mit dem sozialen und technischen Fortschritt, den sie wiedergeben. Textmuster ändern sich zusammen mit ihnen, im selben Tempo. Literarische Texte dagegen können Traditionsbrüche schnell und ohne den notwendigen Realitätsbezug durchführen, unter anderen funktionalen und kommunikativen Bedingungen, mit einem Wort: im Reich der Fiktion, aber doch verwoben mit den Fasern des realen Lebens.

#### LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2001). Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen, Stauffenburg.
- Brinker, Klaus (2014<sup>8</sup> [1985]). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Begriffe und Methoden. Berlin, Erich Schmidt.
- De Angelis, Enrico (2004). „Der Nachlaßband von Robert Musils ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘“. Jacques e i suoi quaderni. Pisa, 42/4.
- Döblin, Alfred (1980<sup>24</sup> [1929]). Berlin Alexanderplatz. Roman. München, dtv.
- Döblin, Alfred (1989 [1913]). „An Romanautoren und ihre Kritiker. Berliner Programm“. In: Alfred Döblin: Schriften zu Ästhetik, Poetik und Literatur. Hrsg. von Kleinschmidt, Erich. Olten / Freiburg i. Br., Fischer, 119-123.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011). Textsorten im Deutschen. Tübingen, Stauffenburg.
- Foschi, Marina/Hepp, Marianne (2017). „Kontrastive Textologie“. In: Roche, Jörg/Suñer, Ferran (Hrsg.). Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik. Tübingen, Narr, 182-192.
- Griebens Reiseführer, Bd. 6 (1923<sup>63</sup>), Berlin und Umgebung. Berlin, Verlag von Griebens Reiseführern.
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991). Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen, Niemeyer.
- Heinemann, Wolfgang (2000). „Textsorte – Textmuster – Texttyp“. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. HSK-Band 16.1. Berlin/New York, de Gruyter, 507-523.
- Hepp, Marianne (2018). Paralleltexte und linguistische Textanalyse. Pisa, Arnus University Books.
- Höfle, Johannes (1970). „Wirklichkeit und Utopie in Robert Musils ‚Mann ohne Eigenschaften‘“. In: Dinklage, Karl / Albertsen, Elisabeth (Hrsg.). Robert Musil. Studien zu seinem Werk. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 82-93.

Luserke, Matthias (1995). Robert Musil. Stuttgart, Metzler.

Musil, Robert (1930). Der Mann ohne Eigenschaften. Hrsg. v. Frisé, Adolf (1970). Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

Nikula, Henrik (2012). Der literarische Text – eine Fiktion. Aspekte der ästhetischen Kommunikation durch Sprache. Tübingen, Francke.

Sandig, Barbara (2006). Textstilistik des Deutschen. Berlin /New York, de Gruyter.

Wrobel, Dieter (2013). Romane von Kafka bis Kehlmann. Literarisches Lernen in der Sekundarstufe I und II. Leipzig.

# IST WITZ WITZIG ODER SCHÖN? POETIZITÄT UND KOMIK IN LITERARISCHEN UND NICHTLITERARISCHEN TEXTEN

*Marina FOSCHI ALBERT (Pisa)*

## 1. ZUR EINFÜHRUNG

Die langjährige Debatte über den Begriff *Poetizität/Literarizität*<sup>1</sup>, die bei der Tagung *Interkulturalität, Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik* in der Villa Vigoni an den Tagen 6.-9. November 2017 wieder aufgenommen wurde, konnte erwartungsgemäß in diesem Kontext zu keinem definitiven Abschluss gelangen. Unter der Teilnehmergruppe konnte jedoch mindestens Konsens über einige wichtige Grundthesen erzielt werden: 1. Literarizität ist ein historisch-kulturell kontextualisiertes Phänomen; 2. Literarizität manifestiert sich als sprachliches Phänomen, vor allem als Abweichung von der Alltagssprache – wobei auch die Alltagssprache poetische Ausdrücke produzieren kann; 3. Literarizität ist eine Form kognitiver Verarbeitung und eine ästhetische Kategorie; 4. Literarizität vermittelt Unterhaltung und einen neuen Zugang zur vielfältigen Ausdrucksfähigkeit menschlicher Sprachen (vgl. Dobstadt / Foschi 2018: 495). Es handelt sich um keine hinreichenden Prinzipien. Zudem vermochten diese nicht, das heterogene und komplexe Phänomen Poetizität komplett zu fassen. Allgemeine Prinzipien wie diese können immerhin als begriffliche Paradigmen und relativistische *common-ground*-Kategorien gelten, welche auch im Zeitalter des „schwachen Denkens“<sup>2</sup> benötigt werden, um wechselseitige Kommunikation und Verständigung innerhalb einer mehrstimmigen Debatte im Bereich der Humanwissenschaften zu ermöglichen. Als allgemeiner Ertrag der Villa Vigoni-Tagung kann in dieser Hinsicht die Erkenntnis gesehen werden, dass die strukturalistische Auffassung von Poetizität nicht obsolet ist, vielmehr auch in unserer

<sup>1</sup> Obwohl die zwei Termini begrifflich auseinander gehalten werden können, werden sie hier synonym verwendet, wobei vorzugsweise von Poetizität die Rede sein soll.

<sup>2</sup> *Il pensiero debole* („Das schwache Denken“) ist Titel eines Sammelbandes, der 1983 beim Verlag Feltrinelli, Milano erschienen ist, herausgegeben von den italienischen Philosophen Gianni Vattimo und Pier Aldo Rovatti.

Gegenwart eine gewisse Validität beibehalten hat. Das Poetische, d.h. dasjenige, was ein „Werk zum literarischen Werk macht“ (Jakobson 1972: 31), wird im Strukturalismus als linguistisches Phänomen interpretiert, d.h. als die besondere, poetische Art der Sprachverwendung, welche als das von normaler Sprachverwendung Abweichende erscheint. Demgemäß wird die auf der rhetorischen Tradition beruhende Auffassung der poetischen Qualität als *ornatus* abgelehnt (vgl. Aumüller 2016: 39), Poetizität als die Quintessenz der literarischen Texte interpretiert und gleichzeitig als sprachliche Qualität gedeutet, die Texte jeder Art aufweisen können. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass der Poetizitätsbegriff eine zweifache semantische Valenz dieser Art aufweist, welche durch die Doppelbezeichnung *Poetizität  $\alpha$*  und *Poetizität  $\beta$*  widergespiegelt werden kann. Dabei steht *Poetizität  $\alpha$*  für das Spezifische literarischer Texte, d.h. „die Reihe potenzieller Besonderheiten“, die literarischen und nichtliterarischen Texte voneinander unterscheiden lässt (vgl. Saalbach 2016: 45). *Poetizität  $\beta$*  entspricht dagegen dem Poetischen, was im Sinne von Jakobson als Sammelbegriff für die Gesamtheit der Textstrukturen gilt, die poetisch wirken, indem sie eine ästhetische Reaktion hervorrufen.<sup>3</sup> Die sich ergänzenden Begriffe *Poetizität  $\alpha$*  und *Poetizität  $\beta$*  weisen traditionell auf eine textimmanente Sprachqualität hin. Diese Vorstellung scheint die gegenwärtige kognitive Poetik tendenziell abzulehnen.

Die kognitive Poetik geht davon aus, dass ästhetische Reaktionen durch die Verarbeitung von Texten im „poetischen Rezeptionsmodus“ und nicht primär vom Textphänomen bewirkt werden (Salgaro 2016: 62). Sie soll auch experimentell gezeigt haben, dass sprachliche Zeichen als solche keine poetische Qualität besitzen (Zwaan 1994; vgl. Salgaro 2016: 61). Die kognitive Poetik fasst Poetizität als *summa* von sprachlichen Elementen und vor allem als eine typisch literarische Lesehaltung auf. Sie geht allerdings davon aus, dass literarische Texte durch spezielle Sprachstrukturen charakterisiert sind. So stellt etwa das psychologische Modell von Schrott und Jacobs (2011) sogenannte Hintergrund- und Vordergrundelemente einander gegenüber. Das Modell zeigt, wie unterschiedliche Lesarten entstehen: einerseits das flüssige, wörtliche Lesen – bedingt u.a. durch vertrautes Wortmaterial –, andererseits das verlangsamte, figurative Lesen, das durch Metaphern, Stilmittel und Tropen entsteht. Es wird dabei angenommen, dass nur metaphorische Sprachelemente die Aufmerksamkeit der Lesenden einfordern, *Foregrounding*-Effekte bewirken und eigenartige affektive Prozesse auslösen können. Im Gegensatz dazu werden

<sup>3</sup> Literarizität ist nicht etwas, „das zur ansonsten nicht-poetischen, nicht-literarischen Sprache hinzukommt, sondern eine Dimension, die der Sprache immer schon eigen ist; die sogar als unhintergehbare Bedingung und Konstituente jeder Kommunikation aufgefasst werden kann“ (Dobstadt/Rieder 2016: 225).

Wort- und Wortgruppen der Standardsprache als sprachliche Hintergrundelemente und als Quelle von wesentlich nichtästhetischen, narrativen Emotionen angesehen. Die Gegenüberstellung von Hintergrund- und Vordergrundelementen scheint die strukturalistische Unterscheidung zwischen normaler und abweichender Sprachverwendung zu reflektieren. Die Vorstellung, dass ästhetische Reaktionen nur durch abweichenden Sprachgebrauch bewirkt werden, lässt sich aus textlinguistischer Perspektive mindestens teilweise widerlegen.

Aus textlinguistischer Sicht repräsentiert die sprachlich-stilistische Struktur nur einen Teil, nämlich die Oberfläche des „komplexen Großzeichens“ Text (Adamzik 2008: 164). Sprachmittel üben ihre poetische oder etwaige weitere Funktion(en) immer in einem bestimmten Textkontext aus. Die sprachlichen Zeichen, die auf der Kohäsionsebene im jeweiligen Text erscheinen, stellen das grundlegende Vehikel der Textrezeption dar. Textverstehen realisiert sich dadurch, dass bestimmte Sprachzeichen als Elemente der Textkohäsion auf die tiefen Textstrukturen verweisen. Die poetische Qualität der Sprachzeichen besteht darin, dass diese auf semantische Sachverhalte verweisen, die eine ästhetische Reaktion bewirken. Ästhetische Reaktionen können im textuellen Gesamtkontext nicht nur durch nichtstandardsprachliche Wörter und Wortgruppen hervorgerufen werden. Diese These habe ich in einer früheren Studie (Foschi 2017) aufgestellt, wobei ich ausgeführt habe, dass sogar Funktionswörter poetisch wirken können. Dies zeigt meiner Meinung nach, dass verbale Poetizität durch die Lesehaltung beeinflusst werden kann, dass sie aber prinzipiell und grundsätzlich im Text liegt und als textuelles Phänomen wahrgenommen wird. Ziel dieser Arbeit ist es, eine integrierende These dieser Art durch die kontextuelle Untersuchung von Sprachmitteln zu untermauern, die als Vehikel sprachlicher Komik in prototypisch witzigen Texten sowie in nichtliterarischen und literarischen Texten fungieren.<sup>4</sup> Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Im Abschnitt 2 wird auf die enge Korrelation zwischen Poetizität und Komik/Witz<sup>5</sup> eingegangen. Abschnitt 3 beschäftigt sich mit Witz als Textsorte, Abschnitt 4 dagegen mit Witz im Text. Es wird schließlich in Abschnitt 5 auf die Witztechniken eingegangen, die in literarischen Texten verwendet werden mit dem Ziel, durch kontrastive Beobachtungen des Phänomens Witz in nichtliterarischen und literarischen Texten die Qualität zu profilieren, die poetische Texte charakterisiert.

<sup>4</sup> Damit die Hauptmerkmale von Texten textstilistisch herausgearbeitet werden können, müssen begriffliche „Gestalten“ (u.a. Literarizität), wie bereits ausgeführt (Foschi 2016: 94f.), als Vergleichsinstanz und besondere kommunikative Modalität herausgearbeitet werden. Auch von Witz wird hier in diesem Sinn gesprochen.

<sup>5</sup> Auch diese zwei Termini werden hier – vereinfachend – als synonyme Ausdrücke verwendet.

## 2. POETIZITÄT UND KOMIK

Die Debatte über die Natur der Komik ist so alt wie diejenige über die Poesie. Beide gehen auf Aristoteles und die Antike zurück und sind bis heute aktuell. Die Ausführung und kritische Auseinandersetzung mit den vorliegenden Theorien würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Hier soll von Poetizität und Komik vereinfachend die Rede sein mit Hinblick auf die Qualität von Texten, denen die Funktion zugeschrieben werden kann, sprachliche Bilder zu erzeugen, die wohltuende Empfindungen hervorrufen: Poetische Texte lösen ästhetische Effekte aus, komische Texte dagegen Überraschung und Belustigung – woraus oft der physiologische Reflex des Lachens entsteht.<sup>6</sup> Im Allgemeinen sind Poetizität und Komik komplexe, nicht leicht erfassbare und klarzulegende Phänomene. Sie weisen insofern eine ähnliche Natur auf, als beide eine textuelle Grundlage haben können, obwohl Poetizität/Literarizität ausgerechnet in der Sprache ihr *ubi consistam* findet,<sup>7</sup> Komik dagegen auch oder sogar ausschließlich aus nichtsprachlichen Elementen bestehen kann, z.B. in den Slapstick-Komödien aus der Stummfilmzeit oder in manchen Bildwitzen. Ähnlich wie Poetizität kann Komik auf mindestens zwei Weisen aufgefasst werden: als Quintessenz von bestimmten Textsorten und literarischen Gattungen (*Komik α*) sowie als komische Qualität, die in Texten jeder Art vorzufinden ist (*Komik β*). Unter *Komik α* kann die prototypische Struktur bestimmter Textsorten verstanden werden, die für unterschiedliche Bereiche der sozialen Kommunikation typisch sind. Dass Komik Bestandteil der schönen Literatur sein kann, beweisen die zahlreichen Gattungen der literarischen Tradition, die als Formen der Komik gelten (u.a. Komödie, Parodie, Satire, Limerick, Grotteske, Witz). Für Aristoteles und die traditionelle Poetik stellt das Komische das charakteristische Element der Komödie dar. Die Kunstform Satire hat dagegen – gemäß ihrem Ursprung innerhalb der römischen Tradition – vor allem im politischen Bereich Fuß gefasst. In der Alltagskommunikation sind Witze die am meisten verbreitete Textsorte zur Erzielung von Belustigung. *Komik β* zeigt sich dagegen in Texten jeder Art, und zwar an diejenigen Textstellen, welche durch besondere Stilmittel (z.B. Wortspiele, Ironie) komische Effekte erzeugen. Die beiden Witz-

<sup>6</sup> Zum Lachen als Signal komischer Evidenz aus philosophischer Sicht (u.a. Schopenhauer) s. Grazzini (2015: 48). Lachen als physiologisches Zeichen der erfolgreichen Rezeption von Komik bildet das methodologische Grundprinzip in der Doktorarbeit von Nicolò Calpestrati (2019).

<sup>7</sup> Dobstadt/Rieder (2016: 224) nehmen zudem als konstituierendes Element der Poesie auch Formen nichtsprachlicher Literarizität wahr.

Auffassungen werden durch die kanonischen Theorien von Jolles (1930) und Freud (1905) exemplarisch vertreten und können unter einen gemeinsamen Hut gebracht werden, wenn man bei der Betrachtung den Fokus auf Textualität legt, wie es in den folgenden Abschnitten 3 und 4 erfolgt.

### 3. TEXTSORTE WITZ (*KOMIK A*)

In seiner Abhandlung *Einfache Formen* (1930) spricht André Jolles vom Witz als vorliterarische, „einfache[r]“ Form. In Anlehnung an Goethes Konzept von *Gestalt*<sup>8</sup> versteht er unter *einfache Form* die „typisch bestimmte morphologische Erscheinung der Dinge“ (Jolles 1956: 5), d.h. das ganzheitliche Organisationsprinzip, das auch für die literarischen Erscheinungen gilt. Einfache Formen stellen für Jolles die Grundlagen der literarischen Erzählformen dar. Sie liegen hinter den unzähligen zeitlich bedingten und individuellen Spielarten, die diese annehmen, und können dabei als das einheitliche Prinzip, dem sie alle unterstehen, erkannt werden. Einfache Formen dienen dazu, durch besondere morphologische Schemata die Welt sprachlich zu verstehen. Sie entstehen aus einem kognitiven Vorgang, den Jolles (1956: 206) als *Geistesbeschäftigung* bezeichnet. Die besondere Geistesbeschäftigung, aus der sich Witz ergibt, setzt er der *Komik* oder dem *Komischen* gleich (Jolles 1956: 210). Witz wird als Vorgang der sprachlichen, logischen, ethischen oder literarischen „Entbundenheit“ beschrieben:

auch ein einfacher Witz ist schon ein kompliziertes Gefüge. Aber alle Einzelteile in jenem Gefüge bezwecken immer wieder das gleiche: jedes Mal wird durch sie etwas gelöst, eine Gebundenheit entbunden. (Jolles 1956: 207-208).

Im Witz kann nach Jolles Unterschiedliches entbunden werden: Sprache, Logik, Ethik, literarische (einfache) Formen. Um „etwas zu lösen“ und „die Dinge auf den Kopf zu stellen“ (Jolles 1956: 209) bedient sich die Form Witz auf jedem Gebiet zahlloser Mittel, unter denen beispielhaft Wortspiel, Kontrast, Ambiguität, Umsetzung, Übertreibung genannt werden können. Witz stellt für Jolles ein volkstümliches Produkt an der

<sup>8</sup> In seinem Aufsatz *Bildung und Umbildung organischer Natur* (1807) definiert Goethe das Wort *Gestalt* wie folgt: „Der Deutsche hat für den Komplex des Daseins eines wirklichen Wesens das Wort *Gestalt*. Er abstrahiert bei diesem Ausdruck von dem Beweglichen, er nimmt an, daß ein Zusammengehöriges festgestellt, abgeschlossen und in seinem Charakter fixiert ist.“ (Goethe 1808: 362).



Schnittstelle von Alltags- und literarischer Komik dar. Es handelt sich um eine erzählerische Grundform, aus der mehrere historische, regionale und soziale Varianten entstanden sind: Jolles erwähnt beispielsweise den antiken, den mittelalterlichen und den Renaissancewitz, unterscheidet den amerikanischen von dem englischen und irischen Witz, betrachtet als innerdeutsche Varianten u.a. den Berliner, den Hamburger und den Münchner Witz, nennt zuletzt gruppenspezifische Formen wie den Jägerwitz und den Verbrecherwitz. Je nachdem, welche Intention im Witz seitens des Produzenten vorliegt, kann man zwischen Spott und Scherz, „tadelnden“ und „teilnehmenden“ Formen von Witz, darunter Satire und Ironie, unterscheiden (Jolles 1956: 213f.).

Jolles' Auffassung des Witzes als einfacher Form entspricht einigermaßen dem textlinguistischen Prinzip der Textsorte Witz. Aus dieser Perspektive kann die Erzählform Witz als die prototypische Textsorte der Komik angesehen werden, deren charakteristische Merkmale als Textmuster kognitiv gespeichert und erfasst werden. Als prototypische und „beste Vertreter“ der jeweiligen Textsorten stellen Textmuster das Ensemble von textsortenspezifischen Strukturen auf unterschiedlichen Textebenen dar, darunter pragmatische und thematische Aspekte sowie sprachstilistische Mittel (vgl. Heinemann / Heinemann 2002: 103), mit Bezug auf die unterschiedlichen Merkmale der Textualität. Diese sind auf unterschiedliche Weise kategorisiert worden, es scheint allerdings unlegbar, dass diesbezüglich mindestens von kommunikativer Funktion, Textkohärenz (thematische Textstruktur) und Textkohäsion (sprachstilistische Textstruktur) die Rede sein muss (Vater 2005: 52f.). Typische Hauptfunktion der Witze ist, wie bereits erwähnt, Belustigung zu erzeugen. Die typische Themenstruktur der Textsorte Witz entspricht derjenigen einer Kurzerzählung, die mit Euler (1991) folgendermaßen beschrieben werden kann:

- |                    |  |
|--------------------|--|
| <i>Exordium</i>    | Der Erzähler kündigt den Witz an, wobei er ein Versprechen abgibt, die Hörer durch eine humorvolle Geschichte zu belustigen. |
| <i>Expositio</i>   | Situation und Witzfiguren werden vorgestellt.  |
| <i>Complicatio</i> | Die Witzfiguren handeln. Es bietet sich eine mögliche Interpretation von Handlung oder Rede der Witzfiguren.                 |
| <i>Pointe</i>      | Weiterführung der Handlung, die zu einer überraschenden zweiten Deutungsmöglichkeit der Handlung/Rede der Witzfiguren führt. |
| <i>Auflösung</i>   | Das Gelächter der Zuhörer.   |

Die typische Erzählstruktur des Witzes kann in jedem Textexemplar dieser Art leicht erkannt werden. Als Beispiel nehmen wir die untenstehende kurze Geschichte, die nach den Ergebnissen einer Umfrage unter etwa 500.000 Menschen aus 70 Ländern dem Text entspricht, der von den meisten Befragten als lustig wahrgenommen wurde (vgl. Foschi 2017: 200).

*Expositio* Zwei Jäger sind im Wald unterwegs, als einer von ihnen zusammenbricht. Er scheint nicht mehr zu atmen, und seine Augen sind glasig.

*Complicatio* Der andere Typ zückt sein Telefon, ruft den Notdienst an und stößt hervor: „Mein Freund ist tot! Was kann ich nur machen?“ Darauf der Telefonist: „Beruhigen Sie sich. Ich kann Ihnen helfen. Zuerst sollten wir sicherstellen, dass er tot ist.“

*Pointe* Kurze Pause, dann ein Schuss. Zurück am Telefon sagt er: „OK, was jetzt?“

Die textsortenkennzeichnende Pointe der Witzerzählung stellt sich im wiedergegebenen Textbeispiel aus dem unerwarteten Wendepunkt der Geschichte ein, welcher sich wiederum durch eine typisch witzige Sprachtechnik ergibt, nämlich einen Doppelsinn: das Verb *sicherstellen* wird von Seiten des Telefonisten in seiner Bedeutung 'zweifelsfrei nachweisen, beweisen' verwendet.<sup>9</sup> Der Jäger versteht aber das Verb in seiner zweiten Bedeutung, d.h. nach Duden.online „dafür sorgen, dass etwas sicher vorhanden ist oder getan werden kann; gewährleisten, garantieren“.

Sprachspiele, die auf pragmatischer, semantischer, struktureller Ambiguität oder auf sprachlichen Abweichungen beruhen, und, wie im oben ausgeführten Beispiel dadurch die komische Pointe realisieren, gehören zu den witztypischen Sprachmitteln. Außer den genannten werden als typische Sprachstrukturen der Textsorte Witz die üblichen Formulierungen erkannt, die zur Einbettung der Kommunikationssituation dienen (z.B. *Kennst du den schon / Hast du den Neuesten schon gehört?*). Zu den typischen Sprachmitteln des Witzes gehört außerdem nach Fandrych / Thurmair (2011: 326) der Gebrauch von Verbformen im Präsens und die syntaktische Verb-Erststellung (unbesetztes Vorfeld: *Sagt der Wirt...; Kommt ein Betrunkener in die Kneipe...*). Die Textsortenlinguistik erkennt allerdings, dass Witzgestaltung nicht nur sprachlich, sondern auch kontextuell-situationell erfolgt, beispielsweise durch wiederkehrende Witz-Skripte (z.B. *ein Engländer, ein Franzose, ein Deutscher sitzen im Flugzeug...*) und eine typische

<sup>9</sup> In Duden.online wird diese Definition als „seltener Gebrauch“ angegeben.

Interaktionskonstellation von bekannten Erzählpersonen mit stereotypen Eigenschaften (geizige Schotten, faule Beamte, dumme Blondinnen usw.) (vgl. Fandrych / Thurmair 2011: 326). Gemäß der semantischen Humor-Theorie von Victor Raskin (1985) können witzige Texte mit Bezug auf mindestens zwei gegensätzliche semantische Umfelder interpretiert werden. Dabei müssen mindestens zwei Skripte im Gegensatz zueinander stehen, z.B. religiös / profan, Leben / Tod, reich / arm (vgl. Attardo 2008: 107f.), damit die durch das mehrdeutige Skript der Erzählung erzeugte semantische Inkongruenz in der Pointe aufgelöst wird.<sup>10</sup> Es kann diesbezüglich auch beobachtet werden, dass die Wahrnehmung semantischer Inkongruenz und deren Auflösung durch die sprachliche Pointe als ein Prozess des Textverstehens aufzufassen ist, bei welchem Textsortenkompetenz eine entscheidende Rolle spielt. Dass sich bei einem witzigen Skript eine gewisse Inkongruenz mit dem Skript der Alltagserfahrung ergeben wird, ahnt jeder Textempfänger, sobald er das Textmuster Witz wahrnimmt.

Die Textsortenzugehörigkeit kann besonders eindeutig auch am sogenannten Bildwitz erkannt werden. Bildwitze sind witzige Geschichten, die in einem Bild erzählt werden. Sie können „stumm“ sein oder Worte verwenden. In diesem letzten Fall wird das Skript graphisch erstellt und die Pointe verbal ausgedrückt. Aus dem Kontrast zwischen der gewöhnlichen Situation (dem Alltagsskript) und der dargestellten Situation (dem Witzskript) erweist sich eine Inkongruenz, die beim Textempfänger Überraschung hervorruft. So sieht beispielsweise das textsortentypische Skript *beim Arztbesuch* als Alltagsskript ein Gespräch zwischen Patient und Arzt vor, bei dem der Patient gemäß den sozialen Konventionen unserer Zeit berechtigt ist, verständliche Erklärungen und eine vollständige Information über seinen Zustand, den möglichen Erfolg und Misserfolg der Therapie sowie Respekt für seine Person und Situation zu erwarten. Das Skript *beim Arztbesuch* wird im abgebildeten Bildwitz (Abb. 1) folgendermaßen realisiert:<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Die 1991 von Attardo / Raskin erweiterte Theorie (General Theory of Verbal Humor) berücksichtigt außer der semantischen Struktur weitere Faktoren, die Komik hervorrufen, darunter die Erzählstruktur (z.B. Frage-Antwort; Rätsel) und die sprachlichen Mittel (vgl. Attardo 2008: 107f.).

<sup>11</sup> In der Comic-Kunst wird Skript das Schriftstück genannt, das Personen, Gespräche, Ort und Gegenstand der Handlung beschreibt, die der Zeichner grafisch umsetzen soll (so nach Wikipedia. Die freie Enzyklopädie).



Abb. 1 Bildwitz der Serie NICHTLUSTIG von Joscha Sauer<sup>12</sup>

Das Bild zeigt einen (deutschsprachigen) Arzt, der die Röntgenabbildungen des Patiententumors mit seinen eigenen Urlaubsbildern vermengt. Aus der größten Textblase ergibt sich, dass der Patient auf diese Weise statt einer ausführlichen und ernsthaften Erklärung seines Zustands über seine schwere Krankheit nur eine indirekte und äußerst vage Information erhält, indem ihm der Arzt sein Bedauern ausdrückt. Der Bildwitz ist – zusammen mit anderen Bildern – Gegenstand eines Stichprobentests gewesen, den eine Studierendengruppe der Masterstudiengang für Linguistik der Universität Pisa im akademischen Studienjahr 2016-17 unter meiner Leitung durchführte.<sup>13</sup> Ziel des Tests war, die komische Wirkung von Funktionswörtern in deutschsprachigen Witzen zu evaluieren. Dafür wurde die Reaktion von Personen bewertet, denen unterschiedliche Varianten von Bildwitzen gezeigt wurden. Ein Beispiel dafür stellt die originale Fassung des Bildwitzes von Abb. 1 dar und dessen Variante (Abb. 2), welche durch Tilgung des Konnektors *und* in der untersten Textblase realisiert wurde:



<sup>12</sup> Ich bedanke mich beim Autor, Herrn Joscha Sauer, für die freundliche Genehmigung, das Bild zu reproduzieren (erhalten per Email am 19. Januar 2019).

<sup>13</sup> Der Test wurde von den ehemaligen Magister-Studierenden Teresa Apicella, Daniele Di Blasio, Valentina Elce und Silvia Terenghi durchgeführt.

Abb. 2 Variante des Originalwitzes von Abb. 1

Das Zeigen der Witzvariante rief an Stelle des vorhergehenden spontanen Lachens nur Perplexität hervor. Die fehlende Lach-Reaktion wurde als Zeichen der entscheidenden Rolle interpretiert, die das Koordinationswort im Kontext für das Textverstehen und das Verstehen von Komik im Text innehat. Koordination in „witzigen Aufzählungen“ (z.B. *Studenten, Professoren, Philister und Vieh* in Heine) wird auch von Freud als witzige Technik thematisiert. Darüber wird im folgenden Abschnitt ausführlicher die Rede sein.

#### 4. WITZ IM TEXT (*KOMIK B*)

Textsorten drücken eine bestimmte Textqualität aus. Man kann davon ausgehen, dass Witztexte prototypisch witzige Texte sind, welche die Qualität Witz am besten ausdrücken. Die Textsortenlehre sieht außerdem auch Sub- und Mischkategorien von Texten vor, die den prototypischen Mustern nur teilweise entsprechen. So gibt es beispielsweise Texte, die gemäß ihrer Hauptfunktion nicht dem Witz zugeordnet werden können, nichtsdestoweniger an bestimmten Textstellen witzig wirken. Textphänomene dieser Art werden von Freud berücksichtigt, wenn er Witz als sprachliche Technik thematisiert.

In seiner Abhandlung *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten* (1905) betrachtet Freud Witz als ein Spiel mit Worten und Gedanken, das dem Hörer Vergnügen bereitet und ihn zum Lachen nötigt. Sein Anliegen dabei ist zu verstehen, wie Witz beschaffen ist und wie aus der Witzleistung Wohlgefallen und Lust entstehen. Lust am Witz wird seiner Meinung nach durch den Gedankeninhalt (beim *Gedankenwitz*) sowie durch die witzige Aussage (beim *Wortwitz*) selbst generiert und hat zwei wesentliche Quellen: Tendenz und Technik, wobei Freud unter *Tendenz* die Absicht des Witzproduzenten (Lust oder Aggression) versteht (vgl. Freud 1940: 143). Als *Technik* wird dagegen die Essenz des Witzes selbst interpretiert, d.h. die Art und Weise der Ausformulierung vom kognitiven Vorgang, der das Lachen hervorbringt:

Worin besteht nun die „Technik“ dieses Witzes? Was ist mit dem Gedanken etwa in unserer Fassung vorgegangen, bis aus ihm der Witz wurde, über den wir so herzlich lachen? (Freud 1940: 16).

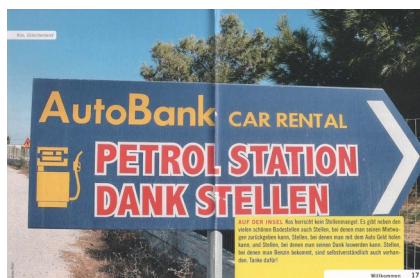
Die Beschreibung der sprachlichen Realisierung von Witz dient in Freuds Abhandlung dazu, Techniken und Mechanismen darzustellen, die dem Witz und dem Traum gemeinsam sind, vor allem die Vorgänge der Verdichtung, der Verschiebung und der Darstellung durch Widersinn oder durch das Gegenteil. Um die Natur des Witzes festzulegen, reichen nach Freud sprachliche Kriterien nicht aus. Die Entstehung des Witzes erklärt er als „ungewollten Einfall“; die Witzbildung vergleicht er mit einem vorläufigen „Auslassen der intellektuellen Spannung“ (vgl. Freud 1940: 191), nach dem der Gedankengang aus dem Unbewussten plötzlich auftaucht – eben als Witz. Auch Witze – wie der Traum – wurzeln für Freud im Unbewussten, was die Übereinstimmung ihrer Sprachen erklärt. Sowohl der Witz als auch das Komische und der Humor (welche er als unterschiedliche, obwohl als nahverwandte Phänomene betrachtet) sind für Freud Methoden, „um aus der seelischen Tätigkeit eine Lust wiederzugewinnen, welche eigentlich erst durch die Entwicklung dieser Tätigkeit verlorengegangen ist.“ (Freud 1940: 269). Freud meint damit die heitere Stimmung der Kindheit, „in der wir das Komische nicht kannten, des Witzes nicht fähig waren und den Humor nicht brauchten, um uns im Leben glücklich zu fühlen.“ (Freud 1940: 269). Unter seiner Auffassung von *Witz* als sprachlicher Technik subsumiert Freud unterschiedliche Sprachmittel, wie es sich im Kap. II tabellarisch ergibt:

- I. Die Verdichtung:
  - a. mit Mischwortbildung,
  - b. mit Modifikation.
- II. Die Verwendung des nämlichen Materials:
  - a. Ganzes und Teile,
  - b. Umordnung,
  - c. leichte Modifikation,
  - d. dieselben Worte voll und leer.
- III. Doppelsinn:
  - a. Name und Sachbedeutung,
  - b. metaphorische und sachliche Bedeutung,
  - c. eigentlicher Doppelsinn (Wortspiel),
  - d. Zweideutigkeit,
  - e. Doppelsinn mit Anspielung. (Freud 1940: 42)

Die unterschiedlichen Witz-Techniken werden im ersten Teil der Arbeit an Textbeispielen dargestellt, die Freud nach eigener Aussage gemäß einer gewissen „Empfindung“ (vgl. Freud 1940: 87) als witzig wahrnimmt, ohne gewährleisten zu können, dass es sich tatsächlich um Witze handelt. Er berücksichtigt u.a. ein Textbeispiel aus Heinrich Heine, nämlich die Wortbildung *famillionär*, die Heine durch eine seiner Figuren, den armen Lotteriekollekteur Hirsch-Hyacinth, aussprechen lässt, als sich dieser rühmt, der große Baron Rothschild habe ihn behandelt: „ganz wie seinesgleichen, ganz *familiär*, d.h. soweit ein *Millionär* das zustande bringt.“ (Freud 1940: 17). Anhand dieses Wortbeispiels<sup>14</sup> erklärt Freud den Witz-Mechanismus wie folgt: Das Wort wirkt zunächst einfach als „fehlerhafte Wortbildung, als etwas Unverständliches, Unbegreifliches, Rätselhaftes“ (Freud 1940: 10). Dadurch entsteht für den Leser ein Effekt der Verblüffung. Durch die Lösung der Verblüffung, d.h. das Verständnis des Worts, entsteht Komik:

Ob die eine oder die andere dieser beiden Auffassungen uns einleuchtender erscheinen möge, durch die Erörterungen über Verblüffung und Erleuchtung werden wir einer bestimmten Einsicht näher gebracht. Wenn nämlich die komische Wirkung des Heineschen *famillionär* auf der Auflösung des scheinbar sinnlosen Wortes beruht, so ist wohl der „Witz“ in die Bildung dieses Wortes und in den Charakter des so gebildeten Wortes zu versetzen. (Freud 1940: 10)

So werden ungeläufige Komposita bei Freud als sprachliche Witztechnik und wie bei Freud (1940: 10) als „Träger des Witzes“ gedeutet. Ungewöhnliche Wortzusammensetzungen dieser Art tauchen im folgenden Textbeispiel auf (Abb. 3, linke Spalte):



Auf der Insel Kos herrscht kein Stellenmangel. Es gibt neben vielen Badestellen auch Stellen, bei denen man seinen Mietwagen zurückgeben kann. Stellen, bei denen man mit dem Auto Geld holen kann, und Stellen, bei denen man seinen Dank loswerden kann. Stellen, bei denen man Benzin bekommt, sind selbstverständlich auch vorhanden. Tanke dafür!

Abb. 3 “Übelsetzung” (aus Arnus 2009: 17)

<sup>14</sup> Das Beispiel Heines hatte der niederländische Philosoph und Psychologe Gustav Heymans (1896) bereits angebracht, um in seiner Arbeit über Theodor Lipps’ Theorie der Komik auszuführen, wie „die Wirkung eines Witzes durch die Aufeinanderfolge von Verblüffung und Erleuchtung zustande komme“ (vgl. Freud 1940: 9).

Das Textbeispiel stammt aus dem dritten Band der Langenscheidt-Reihe *Übelsetzungen*, herausgegeben von Titus Arnus, Reporter der *Süddeutschen Zeitung* (2009). Wie durch die Bezeichnung der Reihe (die Mischwortbildung aus *Übel* und *Übersetzung*) angespielt, handelt es sich dabei um Sammlungen von „Sprachpannen aus aller Welt“, die auf Schildern, Speisekarten, Rezepten usw. erscheinen. Die Textsorte *Übelsetzung* entspricht nicht dem prototypischen Muster des Erzählwitzes. *Übelsetzungen* sind in der entsprechenden Reihe von Langenscheidt komplexe Texte, die aus einem Foto, welches den Sprachfehler dokumentiert, und dem witzigen Kommentar zu dem Sprachfehler bestehen. Das Foto im wiedergegebenen Textbeispiel reproduziert ein Schild. Rechts unten im Bild auf gelbem Hintergrund erscheint der Kommentartext, der in der rechten Spalte von Abb. 3 wiedergegeben wird. Der Schild-Text entspricht einem informativen, vermutlich von griechischen Muttersprachlern für deutsche Touristen verfassten Text. Die darin auftauchenden Zusammensetzungen *AutoBank* und *Dankstellen* gehören nicht zum Standardwortschatz der deutschen Sprache. Anscheinend wirken sie auf Muttersprachler des Deutschen verblüffend und lustig. Im Begleittext werden die beiden Zusammensetzungen als eine Art Ad-hoc-Bildungen für „fremde“ Referenten ausgelegt: *AutoBank* wird dabei als Bank gedeutet, „wo man mit dem Auto Geld holen kann“; *Dank Stellen* dagegen als Stellen, „bei denen man seinen Dank los werden kann“ (Arnus 2009: 17). Die ungewöhnlichen Komposita *AutoBank* und *DankStelle* erscheinen also in zwei unterschiedlichen Kontexten, welche mit unterschiedlicher Funktion verfasst wurden. Wenn sie im ursprünglichen Schild-Kontext komisch wirken und Belustigung erzeugen, geschieht dies nicht im Einklang mit der intendierten Textfunktion. Die „komischen“ Zusammensetzungen sind dabei Produkt unbeabsichtigter Komik. Im Kontext des Begleittexts der *Übelsetzung* werden sie thematisiert und zum Spottobjekt gemacht. Die Zusammensetzung kann in diesem Fall nur indirekt als „Träger des Witzes“ angesehen werden: Sie wird als Witzobjekt, nicht als Witztechnik verwendet.

## 5. WITZ IN LITERARISCHEN TEXTEN

In den bisherigen Ausführungen konnte verdeutlicht werden, dass in Witztexten nicht nur witztypische Formulierungen eine entscheidende Rolle für die Zielsetzung der Belustigung spielen können, sondern auch ganz „neutrale“ standardsprachliche Funktionswörter. Umgekehrt können auch ungewöhnliche Formulierungen, die als Produkt



einer witztypischen Sprachtechnik betrachtet werden können, in Texten auftauchen, die nicht als witzige Texte entworfen wurden. Man kann daraus schließen, dass Komik nicht nur durch bestimmte Sprachmittel und -techniken hervorgebracht wird. Dieselben Sprachmittel können je nach Kontext unterschiedliche Funktionen ausüben. Entscheidend dabei ist die Hauptfunktion, die dem jeweiligen Text zuzuschreiben ist. Es sollen nun zwei Textbeispiele betrachtet werden, die komische Textstellen aufweisen, obwohl sie einer literarischen Form der Komik nicht unmittelbar zugeschrieben werden können. Da es sich um Werke kanonischer Autoren der deutschsprachigen Literatur handelt, kann von ihnen vielmehr angenommen werden, dass sie eine poetische und keine rein unterhaltende Funktion haben.

Das erste Beispiel betrifft Franz Kafkas Erzählung *Gespräch mit dem Beter* (1904). In Kafkas Texten entsteht Komik oft aus der Darstellung von Situationen, in denen eine Diskrepanz zwischen Wahrscheinlichkeit und Unwahrscheinlichkeit wahrgenommen wird. Was in Kafkas Texten zum Lachen führt, ist nach Rehberg (2007: 72) „die Unsicherheit von Referenz“, die dort hervorgeht, „wo der Text sich hervorbringt unter der Bedingung seiner eigenen Unmöglichkeit.“ Kafkas Situationskomik ergibt sich erzählerisch durch die besondere Natur der dargestellten Begebenheiten und Beschreibungen. Gegenstand der Erzählung können beispielsweise unwahrscheinliche Situationen sein, die vor dem Auge des Ich-Erzählers und / oder der Leserschaft „wie normal“ ablaufen. Ein Beispiel dafür ist die Situation mit dem Beter. Die Wahrscheinlichkeit, dass in einer Kirche Beter vorhanden sind, ist groß. Unwahrscheinlich in diesem Script ist jedoch das übertriebene Verhalten des jungen Menschen:

ein junger Mensch [hatte] sich mit seiner ganzen mageren Gestalt auf den Boden geworfen [...]. Von Zeit zu Zeit packte er mit der ganzen Kraft seines Körpers seinen Schädel und schmetterte ihn seufzend in seine Handflächen, die auf den Steinen auflagen. (Kafka 1994: 299)

Evidenter Kontrast zwischen Narration und Geschehen wird z.B. auch in dem Moment erzeugt, in dem der Ich-Erzähler sich sagt: „Ich hatte ja auch nicht hierher kommen wollen, [...] aber der Mensch hatte mich gezwungen, ihm zuzuhören.“ (Kafka 1994: 303). Wobei wir Leser wissen, was im Laufe der Erzählung eigentlich geschehen ist: Der Ich-Erzähler hatte den jungen Menschen am Kragen gepackt, ihn die Stufen hinunter gestoßen und festgehalten (vgl. Kafka 1994: 301). Absurde, widersinnige Situationen werden allerdings

bei Kafka nicht nur „erzählt“. Bei Kafka werden komische Effekte auch durch den Gebrauch besonderer Sprachmittel erzeugt, d.h. syntaktische Einheiten, die semantischen Kontrast bewirken: nichtusuelle Wortbildungen wie *lautatmend*, *Glücksfang* (Kafka 1994: 301), Nominalgruppen mit auffallenden Attributen wie *fromme Ausbrüche*, *sorgfältiges Kreuz* (Kafka 1994: 299); *Schatten mit eckigen Schultern* (Kafka 1994: 305), Sätze, die semantisch inkongruente Elemente enthalten. Ein Beispiel davon ist der ambivalent wirkende Satz *durch unwillkürliche Zuckungen in meinem Gesicht zeigte [ich]* (Kafka 1994: 304), der die Frage erheben lässt, ob es möglich ist, durch unwillkürliche Körperbewegungen (*Zuckungen im Gesicht*), kurz: unwillkürlich, etwas zeigen, d.h. vorführen, deutlich machen, zum Vorschein kommen lassen etc., zu können. Eine komische Kollokation ist auch im Satz *ich machte vielleicht ein listiges Gesicht* (Kafka 1994: 300). Das Adverb *vielleicht* gibt normalerweise an, dass etwas ungewiss ist, wird verwendet, um die Gewissheit einer Aussage zu relativieren (Duden.online). Durch den Gebrauch des Adverbs *vielleicht* relativiert hier der Ich-Sprecher seine eigene Aussage, bezogen auf seine eigene Handlung. Neben Kontrast kann bei Kafka auch Übertreibung komische Effekte durch sprachliche Mittel erzeugen, u.a. durch Wortwiederholung, wie in den folgenden Beispielen durch die Wiederholung von jeweils *ganz* und *besser*:

ein junger Mensch [hatte] sich mit seiner ganzen mageren Gestalt auf den Boden geworfen [...]. Von Zeit zu Zeit packte er mit der ganzen Kraft seines Körpers [...] (Kafka 1994: 299)

Setzt Euch doch lieber Herr, da könnt Ihr besser fragen, ich bleibe stehen, da kann ich besser antworten (Kafka 1994: 302).

Wortwiederholung kann außerdem zu sinnlosem Wort- und Klangspiel führen, wie im folgenden Beispiel die siebenfache Wiederholung des Worts *Glück* in unterschiedlichen Kombinationen<sup>15</sup>, durch das ein nicht unmittelbar logisch nachvollziehbarer Text produziert wird (Wortzusammensetzung: *Glücksfang* 2x; Derivationen: Verbform *beglückwünsche*; Adjektiv *glücklich*; Substantiv *Unglück* 3x – 2x davon als Nominalgruppe *schwankendes Unglück*):

<sup>15</sup> In der folgenden Stelle seiner Witz-Abhandlung erklärt Freud Wortwiederholung als „Lustquelle“: „Daß Reim, Alliteration, Refrain und andere Formen der Wiederholung ähnlicher Wortklänge in der Dichtung die nämliche Lustquelle, das Wiederfinden des Bekannten, ausnützen, ist gleichfalls allgemein anerkannt. Ein „Machtgefühl“ spielt bei diesen Techniken, die mit der „mehrfachen Verwendung“ beim Witze so große Übereinstimmung zeigen, keine ersichtliche Rolle.“ (Freud 1940: 136).

Sie sind ein Glücksfang. Ich beglückwünsche mich. Da sagte er: „Ach Gott, Sie haben ein lebhaftes Herz und einen Kopf aus einem Block. Sie nennen mich einen Glücksfang, wie glücklich müssen Sie sein! Denn mein Unglück ist ein schwankendes Unglück, ein auf einer dünnen Spitze schwankendes Unglück und berührt man es, so fällt es auf den Frager. Gute Nacht, mein Herr.“ (Kafka 1994: 301)

Die in Kafkas Erzählungen dargestellten Situationen und Bilder wirken komisch, weil sie als widersinnig, übertrieben erscheinen. Komische Stellen dieser Art können Belustigung bewirken. Es ist trotzdem schwierig, Kafkas Texten eine rein unterhaltende Funktion zuzuschreiben. Komik erscheint hier allerdings als philosophisch-existentiell motiviert und wird als literarischer Versuch interpretiert, das widersprüchliche Verhältnis zwischen Individuum und Welt ästhetisch zu vergegenwärtigen (vgl. Grazzini 2001: 207).

Das hier behandelte zweite Beispiel ist Robert Musils Text *Kann ein Pferd lachen?* (1936). Auch in diesem Text erweist sich Komik als Ausdruck eines Kontrasts, der aus der Gesamtheit des Texts hervorgeht. So enthüllt sich im Textverlauf die Frage im Titel als rhetorische Frage, die auf ironische Weise eine bejahende, keine verneinende Antwort impliziert. Der Kontrast ergibt sich aus der falschen Präsupposition, dass Pferde nicht lachen können. Diese Präsupposition wurzelt in der literarischen Tradition sowie in der Wissenschaft, wie es in beiden Fällen durch intertextuelle Anspielungen zum Ausdruck gebracht wird. Dass Tiere nicht lachen können, wird z.B. in Ovids *Metamorphosen* präsupponiert, wo Menschen, die über Götter lachen, damit bestraft werden, indem sie in Tiere verwandelt werden, um ihnen künftig jedes Lachen zu entreißen. Der Verweis auf die Wissenschaft erfolgt hingegen in Musils Text explizit:

Ein angesehener Psychologe hat den Satz niedergeschrieben: „...denn das Tier kennt kein Lachen und Lächeln.“ (Musil 1981: 482)

Musils Zitat ist ein wortwörtliches aus dem Werk *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr* (1914) des deutschen Psychologen Ludwig Wilhelm Stern, bekannt als William Stern:

Es gehört zu den schönsten Erlebnissen junger Elternschaft, die ersten Ankündigungen der Lustzustände im Kinde zu beobachten: zuerst nur den etwas gesteigerten Glanz der Augen, ein leises Hochziehen der Mundwinkel, dann vereinzelte leise, summende Behaglichkeitslaute das ausgesprochene Lächeln, das richtige laute Lachen und endlich das krähenartige Jauchzen und

vergnügte Lallen – ein Stufenleiter der Ausdrucksbewegungen, die schon im zweiten und dritten Lebensmonat durchlaufen wird. Hier tritt uns bereits spezifisch Menschliches in dem Säugling entgegen, der sonst noch auf fast animalischer Stufe steht; *denn das Tier kennt kein Lächeln und Lachen.* (Stern 1914: 78. Meine Hervorhebung).

Ein weiterer intertextueller Bezug betrifft das im Text verwendete Fremdwort *Campagna*, auch in der Zusammensetzung *Campagnapferd* (Musil 1981: 482), das auf das bekannte Gemälde von Johann Heinrich Wilhelm Tischbein *Goethe in der römischen Campagna* (Abb. 4) anspielt:



Abb. 4 W. Tischbein, *Goethe in der römischen Campagna* (1786)<sup>16</sup>

Das Gemälde, das Goethe auf der Italienreise 1786 / 87 porträtiert, beruht – wie Kahl (2009) hervorhebt – auf unterschiedlichen ideellen Bildmotiven, darunter jenes – in Goethes Gestalt vereint – der Zusammenfügung von Natur und Kultur:

Goethe ruht auf dem Obelisk, berührt absichtsvoll mit einem Fuß den Erdboden und ragt mit seinem Kopf über die Berge in den Himmel hinaus. Intuitiv hat Tischbein so wesentliche Aspekte von Goethes Naturphilosophie erfasst. Der menschliche Geist überragt die Natur, aber beherrscht sie nicht, weil von ihr selbst hervorgebracht. Im menschlichen Bewusstsein kommt die Natur zum Bewusstsein ihrer selbst, schaut sich die Natur selbst an, selbst zu. Auch als tätiges und erkennendes Subjekt ist der Mensch ein Stück Natur, gehört ihr mit Haut und Haar, mit Körper und Geist an. (Kahl 2009: 8).

Das Bild der römischen Campagna als Naturlandschaft, die Züge der ältesten Zivilisationsstufen bewahrt, stellt in Musils Zeit einen literarischen Topos dar, wie die

<sup>16</sup> Quelle: Wikimedia [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johann\\_Heinrich\\_Wilhelm\\_Tischbein\\_-\\_Goethe\\_in\\_der\\_roemischen\\_Campagna.jpg#filehistory](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Johann_Heinrich_Wilhelm_Tischbein_-_Goethe_in_der_roemischen_Campagna.jpg#filehistory).

folgende Stelle aus dem Roman *Herrn Dames Aufzeichnungen oder Begebenheiten aus einem merkwürdigen Stadtteil* von Fanny Gräfin zu Reventlow (1913) dokumentiert:

„Gibt es ein wirkliches und ein unwirkliches Rom?“ fragte der junge Mann bitter, „— ich meinte allerdings jene italienische Stadt, die heute noch Rom genannt wird; aber gerade, was Delius dort erlebte, zeigt, daß immer wieder der leere Schein für Wirklichkeit gehalten wird und tiefstes Erleben für unwahrscheinlich gelten mag. — Ihm, Delius, mußte das moderne Treiben an dieser Stätte wohl vor allem verhaßt sein, und so beschloß er, seine Mahlzeiten nach altrömischem Brauch einzunehmen. Er kaufte daher Wein und Früchte und begab sich zur Mittagzeit, wo alles ruhte, in die *Campagna*. Dort breitete er seine Vorräte auf dem Boden aus, flehte den Segen der Götter auf sich und sein Mahl herab und wollte eben damit beginnen, als dicht hinter ihm ein entsetzliches Gebrüll ertönte und ein ungeheures ziegenbockähnliches Tier mit ellenlangem, bis auf die Erde herabhängendem Bart auf ihn zustürmte. (Reventlow 1913: 137-138. Meine Hervorhebung).

Intertextualität wirkt in Musils Text als witzige Technik. Freud nennt sie *Anspielung* und beschreibt sie als „vielleicht das gebräuchlichste und am leichtesten zu handhabende Mittel des Witzes“ (Freud 1940: 85). In Musils Text wird außerdem das klischeeartige Bild der römischen Campagna ironisch umgestürzt. Das Campagnapferd, von dem Musil erzählt, zeigt ein rein kulturelles, „menschliches“ Verhalten, indem es von einem Burschen so gestriegelt wird, dass er sich vor Kitzel kaum halten kann und bei jeder Bewegung des Burschen darauf wartet, gekitzelt zu werden. Ironische Effekte werden dabei durch untypische Verbindungen von menschlichen bzw. tierischen Agenten und den entsprechenden Prädikaten erzielt: das Pferd *hielt es in keiner Weise mehr aus, wollte lachen, wartete auf das, was kommen werde*; der Stallbursche dagegen *wieherte* vor Lachen (vgl. Musil 1981: 482). Das Verb *wiehern*, das umgangssprachlich als Synonym für *schallend lachen* verwendet wird, kann in dem Kontext buchstäblich interpretiert werden – mit komischer Sinnopposition und ironischer Konsequenz: Menschen wiehern, sie verhalten sich wie Tiere; Pferde lachen, sie verhalten sich wie Menschen. Auch Musils Komik – wie diejenige Kafkas – wird durch erkennbare witztypische Sprachtechniken, Anspielung und Ironie, sowie durch bestimmte Sprachmittel realisiert. Auch seine Komik hat keine reine unterhaltende Funktion, obwohl sie punktuell als witzig empfunden werden kann. Intertextualität, Anspielung nach Freud und Ironie dienen nicht nur zur Erreichung von witzigen Effekten, sondern zur Gestaltung des ganzen Texts und seines gedanklichen

Kerns. Nach der Interpretation von Memmolo (1999: 253) zielt Musils Text darauf hin, eine „Inversion in den Bereichen von Natur und Kultur“ zu repräsentieren.

#### 6. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN: WITZIG ODER SCHÖN?

Aus der ausgeführten Untersuchung von Witz-Texten und vom Witz im Text hat sich ergeben, dass Sprache eine zentrale Rolle spielt, um das Interesse der Textempfänger durch komische Effekte zu erwecken und bei diesen ggf. Belustigung und Lachen zu bewirken. Gleichgültig, ob in Form von Komik  $\alpha$  oder Komik  $\beta$ , manifestiert sich Komik im Text als sprachliches Phänomen. Gleichgültig, ob die Pointe eines Witzes ausgedrückt oder eine komische Situation geschildert wird: Für den Ausdruck der Pointe und die Schilderung einer komischen Situation werden sprachliche Mittel gebraucht und verwendet. Aus der Textuntersuchung hat sich erwiesen, dass die dabei verwendeten Mittel nicht immer einem abweichenden bzw. witztypischen Sprachgebrauch entsprechen. Wie das Experiment am Bildwitz-Text gezeigt hat, können komische Effekte sogar durch Funktionswörter ermittelt werden. Auch Kafkas Situationskomik setzt ganz normale Sprachmittel ein und macht nur sparsamen, lokalen Gebrauch von abweichenden Mitteln und witztypischen Sprachtechniken. Ob Komik im Text komische Effekte tatsächlich bewirken kann, hängt zuerst einmal vom Textempfänger und seinen Charakterzügen (Herkunft, Alter, Geschlecht, Kultur usw.) ab. Abgesehen davon, kann im Text eine gewisse sprachliche Basis herauskristallisiert werden, bei der Komik empirisch festgehalten werden kann. Komik im Text kann in allen Strukturen erkannt werden, die in jeweils unterschiedlichem Grad denjenigen des Textmusters Witz entsprechen. Als kleinster gemeinsamer Nenner können dabei zwei Grundelemente betrachtet werden: Textfunktion und semantisches Objekt. Es kann nämlich von allen witzigen Texten bzw. Textstellen angenommen werden, dass sie dazu neigen, Vergnügen zu erzeugen. Außerdem kann vermutet werden, dass Vergnügen bei den Textempfängern erzeugt wird, indem allgemeinemenschliche Emotionen angesprochen werden, die angenehme Gefühle erregen, wie z.B. Lust nach dem Neuen, Interessanten und Überraschenden. Emotionen dieser Art werden an bestimmten Textstellen situationsmäßig sprachlich formuliert und durch bestimmte Sprachmittel erzeugt. Semantische Objekte dieser Art, u.a. Ambiguität und Mehrdeutigkeit, werden u.a. durch Anspielung und Kontrast ermittelt. Objekte dieser Art können im Witz zum Selbstzweck thematisiert werden: Witze, z.B. Sprachspiele, können in dieser Hinsicht „nur

witzig“ sein. Witz im Text kann dagegen ein Vergnügen erzeugen, das nicht rein unterhaltsam wirkt. Es kann vielmehr auch ästhetische Gefühle ansprechen. Witzige Stellen in Kafka oder in Musil bewirken eine Art Unterhaltung, die mit der Pointe eines Alltagswitzes nicht wirklich verglichen werden kann. Literarische Texte erfüllen auch durch Komik primär ihre Hauptfunktion. Ausgerechnet daraus ergibt sich ihre Besonderheit als literarische Texte. Poetizität als die Grundessenz literarischer Texte erweist sich hiermit als die differente Reaktion, die dabei vermittelt wird: Komische Texte basieren auf sprachlichem Material, das komischen Kontrast zum Ausdruck bringt, sie bewirken dabei Verblüffung und eine besondere Art der Auflösung. Das Verstehen der Inkongruenz, die der Text ausdrückt, kann oder kann nicht Lachen, Lächeln und dergleichen erzeugen. Textverstehen involviert dabei aber immer ein Nachdenken über die fiktive Welt, die durch Komik evoziert wird.

Zusammenfassend kann man sagen: Schöne Witze haben zugleich mit *logos* (geformte Sprache) und *mythos* (das Poetische, der Plot bzw. die Handlung des Stückes) zu tun. Es soll dabei zwischen sprachlicher Komik und Situationskomik keine Trennlinie gezogen werden: Sprache wird immer als Stoff gebraucht, um Texte herzustellen. Was komische und/oder schöne Effekte produziert, ist nicht die Qualität der Sprache, sondern diejenige des evozierten Stoffes und seine Fähigkeit, Neugier, Interesse, kurz: angenehme Gefühle hervorzurufen. Ob ein witziger Text bzw. eine witzige Textstelle nur unterhaltend bewirkt oder auch andere Effekte, z.B. quasi-ästhetische Effekte produziert, hängt davon ab, wie der Text als Ganzes aufgebaut ist. Sprachliche Komik sowie Literatur wird sprachlich ausgedrückt, genauer gesagt: sie realisiert sich als Text. Sprachliche Zeichen entsprechen der äußeren Struktur von Texten, die nur in der Interaktion mit dem Gesamttext Bedeutungen ausdrücken und vermitteln kann. Selbstverständlich ist Sprache nur ein Element der Poetizität. Aber ein fundamentales Element. Beweis dafür ist, dass man Literatur übersetzen kann.

## LITERATUR

- Adamzik, Kirsten (2008). „Textsorten und ihre Beschreibung“. In: Janich, Nina (Hrsg.). Textlinguistik. Fünfzehn Einführungen. Tübingen, Narr, 145-175.
- Arns, Titus (2009). Übelsetzungen. Brandneue Sprachpannen aus aller Welt. München, Langenscheidt.
- Attardo, Salvatore (2008). „A primer of the linguistics of humor“. In: Raskin, Victor (ed.). The Primer of Humor Research. Berlin, New York, Mouton der Gruyter, 101-155.
- Aumüller, Matthias (2016). „Von der inneren Sprachform zur Literarizität“. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hrsg.). Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 29-44.
- Ballstaedt, Steffen Peter (1989). „Das Verstehen von Witzen: Wie zündet die Pointe?“ In: Matusche, Petra (Hrsg.). Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. München, Goethe Institut, 96-109.
- Calpestrati, Nicolò (2019). La risata nel dialogo spontaneo tedesco: Mezzi linguistici per l'espressione dell'umorismo. Univ. Diss. Milano, Università Statale di Milano.
- Dobstadt, Michael / Foschi Albert, Marina (2018). „Interkulturalität, Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik“. Villa Vigoni, 6.-9. November 2017. In: Studi Germanici 13, 490-495.
- Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2016). „Eine ‚Didaktik der Literarizität‘ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hrsg.). Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Duden.online: <https://www.duden.de>.
- Euler, Bettina (1991). Strukturen mündlichen Erzählens: parasyntaktische und sententielle Analysen am Beispiel des englischen Witzes. Tübingen, Narr.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011). Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen, Stauffenburg.
- Foschi Albert, Marina (2016). Il profilo stilistico del testo. Guida al confronto intertestuale e interculturale (tedesco e italiano). Pisa, PuP.
- Foschi Albert, Marina (2017). „Als Witze Scherze waren. Über den semantischen Wortwandel in der Standardsprache und in der philosophischen Sprache am Beispiel des Worts *Witz* und dessen Gebrauch im Werk *Gedancken von Schertzen* von Georg Friedrich Meier (1744)“. In: Studi germanici 11, 197-215.
- Foschi Albert, Marina (2017). „Grammatische Mittel im Vordergrund. Pronomen, die koordinierende Konjunktion *und*, die Negativpartikel *nicht* als Vehikel ambiger Poetizität“. In: Acta Universitatis Wratislaviensis, 3787, Studia Linguistica XXXVI, 47-65.
- Freud, Sigmund (1940). Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten [1905]. Gesammelte Werke, 6. Band. Frankfurt am Main, Fischer.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1808). „Bildung und Umbildung organischer Naturen (Zur Morphologie)“. In: Propyläen-Ausgabe von Goethes Sämtlichen Werken, Bd. 19 Naturwissenschaftliche Aufsätze 1807-1809. München, Georg Müller, 360-368.
- Grazzini, Serena (2001). „Das „Blumfeld“-Fragment: Vom Unglück verwirklichter Hoffnung“. In: ZfdPh, 2, 207-228.



- Grazzini, Serena (2015). „Sull’effetto comico elementare. Un percorso teorico-letterario a partire dal dibattito germanistico”. In: Ballestracci, Sabrina / Grazzini, Serena (Hrsg.). *Punti di vista – punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca*. Firenze, Firenze University Press, 41-74.
- Heinemann, Margot / Heinemann, Wolfgang (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen, Niemeyer.
- Heymans, Gustav (1896). „Ästhetische Untersuchungen im Anschluß an die Lipps’sche Theorie des Komischen”. In: *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane* XI, 31-43 und 333-352.
- Jakobson, Roman O. (1972). „Die neueste russische Poesie. Ein Entwurf” [1921]. In: Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.). *Texte der Russischen Formalisten*, Bd. 2, 18-135.
- Jolles, André (1956<sup>2</sup>). *Einfache Formen. Legende / Sage / Mythe / Rätsel / Spruch / Kasus/ Memorabile / Märchen/ Witz*. Halle/Saale, Niemeyer [1930].
- Kafka, Franz (1994). „Gespräch mit dem Beter” [1904]. In: *Gesammelte Werke in 12 Bänden nach der kritischen Ausgabe von Hans-Gerd Koch*. Bd. 1. *Ein Landarzt und andere Drucke zu Lebzeiten*. Frankfurt am Main, Fischer, 299-306.
- Kahl, Joachim (2009). „Goethe in der Campagna di Roma – ein Weltbürger unterwegs und doch bei sich selbst. Ein humanistisches Programmbild. Philosophische Bildmeditation zu Tischbeins Goethe-Portrait”. Vortrag in der Philipps-Universität, Marburger Senioren-Kolleg. Abrufbar unter: [http://www.kahl-marburg.privat.t-online.de/Kahl\\_Tischbein.pdf](http://www.kahl-marburg.privat.t-online.de/Kahl_Tischbein.pdf). Zuletzt abgerufen am 3.11.2018.
- Memmolo, Pasquale (1999). „Land ohne Eigenschaften. Italien im Werk Robert Musils”. In: Comi, Anna / Pontzen, Alexandra (Hrsg.). *Italien in Deutschland – Deutschland in Italien. Die deutsch-italienischen Wechselbeziehungen in der Belletristik des 20. Jahrhunderts*. Berlin, Erich Schmidt, 241–255.
- Musil, Robert (1981<sup>2</sup>). „Kann ein Pferd lachen?” [1936]. In: Robert Musil, *Gesammelte Werke*, Bd. 7. *Kleine Prosa. Aphorismen. Autobiographisches*. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt, 482-483.
- Nichtlustig: Cartoons abrufbar unter: [www.static.nichtlustig.de/toondb/131017.html](http://www.static.nichtlustig.de/toondb/131017.html). Zuletzt abgerufen am 13.10.17.
- Raskin, Victor (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dorrecht/Boston/Lancaster, Reidel.
- Rehberg, Peter (2007). *Lachen lesen. Zur Komik der Moderne bei Kafka*. Bielefeld, Transcript.
- Reventlow, Fanny Gräfin zu (1913). *Herrn Dames Aufzeichnungen oder Begebenheiten aus einem merkwürdigen Stadtteil von weisen kann*. München, Langen.
- Saalbach, Mario (2016). „Literarizität und Appellstruktur literarischer Texte. Zu den Grundlagen literarischer Kommunikation”. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg / Standke, Jan (Hrsg.). *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 45-55.
- Salgaro, Massimo (2016). „Ist Literarizität messbar? Annäherungen an eine kontroverse Frage aus der Perspektive der kognitiven und empirischen Literaturwissenschaft”. In: Brüggemann, Jörn / Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hrsg.). *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 57-69.
- Schrott, Raoul/Jacobs, Arthur (2011). *Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren*. München, Karl Hanser Verlag.
- Vater, Heinz (2001<sup>3</sup>). *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten*. München, Fink.

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie: [https://de.wikipedia.org/wiki/Skript\\_\(Comic\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Skript_(Comic)). Zuletzt abgerufen am 28.11.2018.

Zwaan, Rolf A. (1994). "Effect of genre expectations on text comprehension". In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 20, 920-933.



## DIE AUTORINNEN UND AUTOREN

### SABRINA BALLESTRACCI

Promotionsstudium im Fach Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Pisa (2003-2006). Seit 2010 an der Universität Florenz tätig: zuerst als Universitätsforscherin, seit 2017 als Professorin für Deutsche Linguistik. Referentin des Erasmus+-Projekts EUniTa für die Universität Florenz und Koordinatorin der deutschen Abteilung des interuniversitären Projekts Lessico dei Beni Culturali. Derzeitige Interessenbereiche: Syntax und Semantik von Konnektoren aus kontrastiver Sicht (Deutsch-Italienisch), Konnektoren als Indikatoren der Poetizität, DaF-Erwerb und -Didaktik, Lexik der Kulturgüter.

### NILS BERNSTEIN

Studium in Mainz, Promotion der Germanistik in Wuppertal. Nach DAAD-Sprachassistentin in Santiago de Chile und DAAD-Lektorat in Mexiko-Stadt wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hamburg, Koordination des Bereiches DaF-Sprachzertifikate. Neben dem kompetenzorientierten Messen und Bewerten von Sprachkenntnissen interessiert sich Nils Bernstein für ganzheitliche, kreative und performative Ansätze in der Fremdsprachendidaktik sowie für Literaturdidaktik und Phraseodidaktik.

### LORELLA BOSCO

Professorin für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Bari. Studium der Germanistik in Bari, Münster und Berlin. PhD in Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft an der FU Berlin (2001). DAAD und AvH-Alumna. DAAD-Ladislao Mittner-Preisträgerin (2017). Publikationen zur deutschen Avantgarde, zur deutsch-jüdischen Literatur und zur Antikerezeption.

### GIANLUCA COSENTINO

Studium der Germanistik und der DaF-Didaktik in Neapel und in Berlin. Promotionsstudium an der Universität Pisa. Seit 2017 Dozent der Deutschen Sprachwissenschaft an der Universität Trento. Arbeitsschwerpunkt: Fremdspracherwerbsforschung und Mehrsprachigkeit, Kontrastive Grammatik (Deutsch-Italienisch) und Textlinguistik mit besonderem Augenmerk auf Syntax, Prosodie und Informationsstruktur.

#### ALESSANDRA D'ATENA

Doktorat mit European Phd Label in Fremdsprachen und fremdsprachige Literaturen an der Università di Roma „Tor Vergata“, 2010. Lehrbeauftragte für Deutsche Linguistik an derselben Universität (2008/2009-2018/2019) und für Deutsche Linguistik und Deutsch als Fremdsprache an der Università degli Studi Internazionali di Roma (2018/2019). Seit 2019 Wissenschaftlerin und Dozentin für Deutsche Linguistik an der Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Derzeitige Forschungsbereiche: literarische Selbstübersetzung im 20. Jahrhundert, ‚musikalische‘ Beschaffenheit der Sprache und Literarizität.

#### MICHAEL DOBSTADT

Studium der Germanistik und der Geschichte an der Universität Bonn; dort 2008 Promotion mit einer Arbeit über Georg Christoph Lichtenberg und Karl Philipp Moritz. 2000-2005 DAAD-Lektor in Salamanca; 2006-2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut der Universität Leipzig. Seit 2017 Vertretung der Professur für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Funktionen des Literarischen und literarischer Textualität in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, ästhetische Medien in DaF/DaZ sowie Erinnerungsorte als Lernorte einer kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik. Publikationen zu allen diesen Themen, außerdem zum Film, zur Literatur des 19., 20. und 21. Jahrhunderts, zur Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zusammen mit Dr. Renate Riedner (University of Stellenbosch/Südafrika) Erarbeitung einer "Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache".

#### LUDWIG M. EICHINGER

Promotion 1980 mit einer Arbeit zur Adjektivwortbildung, Habilitation 1986 mit einer Arbeit zu Raum und Zeit im deutschen Verbwortschatz. Professuren an den Universitäten Passau und Kiel, von 2002 bis zum Eintritt in den Ruhestand 2018 Direktor des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim, und Ordinarius für Germanistische Linguistik an der Universität Mannheim. Mitglied der Akademie der Wissenschaften und der Literatur zu Mainz und der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Syntax und Wortbildung des Deutschen, Sprachgeschichte, Regionalsprachforschung, Soziolinguistik, Sprachwissenschaftsgeschichte, Stilistik und Textlinguistik.

MARINA FOSCHI ALBERT

PhD in Germanistik, University of Maryland, 1991. Seit 1993 Dozentin der Deutschen Literaturwissenschaft, seit 2000 Professorin für Deutsche Linguistik an der Universität Pisa. DAAD- und AvH-Alumna. Mitglied im Beirat Germanistik des DAADs (2012-2016). Seit 2013 Mitglied im Internationalen Wissenschaftlichen Rat, IDS, Mannheim. Derzeitige Interessensbereiche: Sprachmittel der Poetizität, Sprachmittel der Komik, komplexe Sätze aus kontrastiver Sicht (Deutsch-Italienisch), Grammatik des gesprochenen Deutsch, Geschichte des DaF-Unterrichts.

SERENA GRAZZINI

Promotion 1998 in Halle an der Saale (Germanistik) und 2004 in Pisa (Kulturelles Gedächtnis und europäische Tradition). 1999-2000: Lehrbeauftragte an der Universität Mainz. Danach Lehraufträge an der Universität Pisa. Seit 2012: Dozentin der deutschen Literatur (Pisa) 2017 Habilitation zur Professur (Italien). DAAD-Alumna. Forschungsschwerpunkte: Literaturtheorie (Strukturalismus, Kulturwissenschaften, Komiktheorie), literarische Moderne, literarische Komik, Literatur und Kultur, Heimat und Heimatlosigkeit im literarischen Diskurs, Rezeptionsphänomene in der deutschen Literatur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.

MARIANNE HEPP

Professorin für Germanistische Linguistik an der Universität Pisa (seit 2000, zuvor Dozentin der Deutschen Literaturwissenschaft), widmet sich den Arbeits- und Forschungsgebieten Textlinguistik, Wortbildung und Phraseologie, Kognition der Mehrsprachigkeit. Als Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands/IDV (seit 2009) beschäftigt sie sich auch wissenschaftlich mit Sprachpolitik und der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache auf internationaler Ebene und in institutionell mehrsprachigen Kontexten.

LINDA MAEDING

Promotion in Komparatistik/Deutsche Philologie, Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Universität de Barcelona, 2011. Dozentin am Fachbereich Deutsche Philologie an der Universidad Complutense, Madrid, seit 2016. Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen mit einem DFG-Projekt zu Utopie und Gemeinschaft. Forschungsinteressen: Exilliteraturen, Literatur und Holocaust, Literaturtheorie, postkoloniale Germanistik.

#### DONATELLA MAZZA

promovierte im Fach Germanistik (1993). Seit 2000 Dozentin für Germanistische Linguistik an den Universitäten Piemonte Orientale und (seit 2005) Pavia (zuvor Dozentin der Deutschen Literaturwissenschaft in Udine). Sie hat u.a. über Sprachgeschichte, insbesondere über Sprache in Zeiten des Umbruchs (Reformation, Romantik, Avantgarden) gearbeitet; ihre aktuelle Forschung betrifft die linguistische Analyse literarischer Texte insbesondere im Bereich des Theaters (Kokoschka, August Stramm, Karl Valentin) und der Unsinnspoesie. In der Didaktik gilt ihr Interesse vor allem dem Einsatz von Theatertechniken im Sprachunterricht.

#### MIRIAM RAVETTO

Seit 2007 Professorin für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität von Piemonte Orientale (Vercelli). DAAD- und AvH-Alumna. Derzeitige Forschungsbereiche: Kontrastive Grammatik Deutsch-Italienisch, Satzverknüpfungen und Satzgefüge, Grammatik der gesprochenen Sprache mit besonderem Fokus auf syntaktische Phänomene, Pragmatik in sprachvergleichender Hinsicht, Tourismus-Kommunikation mit Augenmerk auf mündliche kommunikative Praktiken (Stadt- und Museumführungen), Spracherwerb im Rahmen des Erasmus-Programms.

#### RENATE RIEDNER

Dr. phil. in Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik an der LMU München; 1996-1999 und 2003-2007 DAAD-Lektorin in Kairo; Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der LMU München, der University of Arizona, der FSU Jena, der Universität Regensburg und der Universität Leipzig; seit August 2016 Senior Lecturer für den DAAD an der Stellenbosch University, Südafrika. Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Literatur- und Kulturstudien und der Fremdsprachendidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, aktuelle Projekte und Publikationen zur Didaktik der Literarizität für DaF/DaZ, zum Erinnerungsdiskurs und zur Entwicklung einer postkolonialen machtkritischen Perspektive auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.