



Günter Waldmann

Deutschdidaktik  
aktuell

1

**Produktiver  
Umgang  
mit Literatur  
im Unterricht**

*L*iteratur 





# Deutschdidaktik aktuell

Hrsg. von Günter Lange · Karl Schuster · Werner Ziesenis

---

**Band 1**

## **Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht**

Grundriss einer produktiven Hermeneutik  
Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle

von

Günter Waldmann



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Deutschdidaktik aktuell**  
**Herausgegeben von Günter Lange**

**Umschlaggestaltung:** Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Möhnesee

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8340-0277-8

**12. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler, 2020

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

## Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort der Reihenherausgeber</b> . . . . .	IX
<b>Vorwort</b> . . . . .	XI
<b>Einleitung</b> . . . . .	1
<b>1 Theorie</b> . . . . .	3
1.1 Der literarische Text: Texttheoretische Überlegungen . . . . . (s. Phasenmodell 2.1.1 u. Katalog 4.1.1)	3
1.2 Der literarische Autor 1: Produktionsästhetische Überlegungen . . . . . (s. Phasenmodell 2.1.4 u. Katalog 4.1.4)	7
1.3 Der literarische Autor 2: Differenztheoretische Überlegungen . . . . . (s. Phasenmodell 2.1.3 u. Katalog 4.1.3)	10
1.4 Der literarische Leser 1: Überlegungen zum Lesen . . . . . (s. Phasenmodell 2.1.1 u. Katalog 4.1.1)	13
1.5 Der literarische Leser 2: Rezeptionsästhetische Überlegungen . . . . . (s. Phasenmodell 2.1.2 u. Katalog 4.1.2)	16
1.6 Der literarische Leser 3: Überlegungen zur literarischen Erfahrung . . . . . (s. Phasenmodell 2.1.4 u. Katalog 4.1.4)	19
1.7 Zum Verstehen literarischer Texte: Modellskizze einer literarischen Hermeneutik . . . . .	21
<b>2 Didaktik</b> . . . . .	27
2.1 Didaktisches Phasenmodell literarischen Textverstehens: Grundriss einer produktiven Hermeneutik . . . . .	27
2.1.0 Mögliche Vorphase: Spielhafte Einstimmung in literarische Texte . . . . . (dazu Literaturspiele 4.1.0)	28
2.1.1 1. Phase: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte . . . . . (dazu aktive und produktive Verfahren 4.1.1)	30
2.1.2 2. Phase: Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte . . . . . (dazu produktive Verfahren 4.1.2)	32

2.1.3	3. Phase: Textuelles Erarbeiten literarischer Texte . . . . .	33
	(dazu produktive Verfahren 4.1.3)	
2.1.4	4. Phase: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten . . . . .	36
	(dazu produktive Verfahren 4.1.4)	
2.2	Allgemeine didaktische Überlegungen zum produktiven Umgang mit Literatur im Unterricht . . . . .	38
2.2.1	Produktiver Umgang mit Literatur als Erfahrung . . . . .	39
2.2.2	Produktiver und analytischer Umgang mit Literatur . . . . .	41
<b>3</b>	<b>Konzepte</b> . . . . .	<b>43</b>
3.1	Eigenes literarisches Schreiben – Skizze seiner Geschichte und Entwicklung . . . . .	43
3.2	Produktiver Umgang mit Literatur im gegenwärtigen Litera- turunterricht . . . . .	46
3.2.1	Konzepte zwischen kreativem Schreiben und produkti- vem Textumgang . . . . .	46
3.2.2	Vorschläge und Modelle zum produktiven Umgang mit den einzelnen literarischen Gattungen und Textsorten . . . . .	50
3.3	Einzelne Konzepte produktiven Literaturumgangs im Unter- richt . . . . .	52
3.3.1	Handlungs- und produktionsorientierter Literaturun- terricht für alle Schüler: Gerhard Haas . . . . .	52
3.3.2	Emotionale und imaginative Vergegenwärtigung litera- rischer Texte im Unterricht: Kaspar H. Spinner . . . . .	54
3.3.3	Produktive Erfahrung von Literatur im Unterricht: Günter Waldmann . . . . .	56
3.3.4	Rezeptionspragmatik und Literaturunterricht: Harro Müller-Michaels . . . . .	57
3.3.5	Rezeptionelles Handeln mit Literatur im Unterricht: Gerhard Rupp . . . . .	58
3.3.6	Analyse und Produktion beim Umgang mit Literatur im Unterricht: Karlheinz Fingerhut . . . . .	60
<b>4</b>	<b>Verfahren</b> . . . . .	<b>62</b>
4.1	Systematischer Katalog produktiver Verfahren des Literatur- umgangs . . . . .	62
	(zum didaktischen Phasenmodell 2.1)	

---

4.1.0	Literaturspiele . . . . .	63
	(zur Vorphase des Phasenmodells 2.1.0)	
4.1.0.1	Literaturspiele zur Lyrik . . . . .	63
4.1.0.2	Literaturspiele zum Erzählen . . . . .	65
4.1.0.3	Literaturspiele zum Drama . . . . .	68
4.1.1	Aktives und produktives Lesen – teilweise veränderter – literarischer Texte . . . . .	68
	(zur 1. Phase des Phasenmodells 2.1.1)	
4.1.1.1	Aktives Hören und Sehen von Texten . . . . .	68
4.1.1.2	Aktives Lesen von Texten . . . . .	69
4.1.1.3	Visualisierendes Lesen von Texten . . . . .	70
4.1.1.4	Antizipatives Lesen von Texten . . . . .	70
4.1.1.5	Aktives und produktives Lesen von veränderten Texten . . . . .	71
4.1.1.6	Rekonstruierendes Lesen von veränderten Texten . . . . .	71
4.1.1.7	Rekonstruierendes Lesen von vermischten Texten . . . . .	72
4.1.1.8	Ergänzendes Lesen von Texten mit getilgten Textteilen . . . . .	72
4.1.2	Produktive Konkretisation literarischer Texte . . . . .	73
	(zur 2. Phase des Phasenmodells 2.1.2)	
4.1.2.1	Darstellende Konkretisation von Texten . . . . .	73
4.1.2.2	Visuelle Konkretisation von Texten . . . . .	73
4.1.2.3	Konkretisation der Handlung von Texten . . . . .	74
4.1.2.4	Konkretisation der Figuren von Texten . . . . .	74
4.1.2.5	Konkretisation von Zeit und Ort von Texten . . . . .	75
4.1.3	Produktive Veränderung literarischer Texte . . . . .	76
	(zur 3. Phase des Phasenmodells 2.1.3)	
4.1.3.1	Veränderung der Handlung von Texten . . . . .	76
4.1.3.2	Veränderung der Figuren von Texten . . . . .	77
4.1.3.3	Veränderung von Zeit und Ort von Texten . . . . .	77
4.1.3.4	Veränderung der Sprachform von Texten 1: Lyrik . . . . .	78
4.1.3.5	Veränderung der Sprachform von Texten 2: Erzähltexte . . . . .	78
4.1.3.6	Veränderung der Sprachform von Texten 3: Drama . . . . .	78



4.1.3.7	Veränderung der literarischen Form von Texten 1: Lyrik . . . . .	79
4.1.3.8	Veränderung der literarischen Form von Texten 2: Erzähltexte . . . . .	80
4.1.3.9	Veränderung der literarischen Form von Texten 3: Drama . . . . .	80
4.1.4	Produktive Auseinandersetzung mit literarischen Texten . . . . . (zur 4. Phase des Phasenmodells 2.1.4)	81
4.1.4.1	Produktive Darstellung des Gesamtverständ- nisses von Texten . . . . .	81
4.1.4.2	Nachproduktion von Formen literarischer Texte . . . . .	82
4.1.4.3	Aktualisierung von in der Vergangenheit spielenden Texten . . . . .	82
4.1.4.4	Umformung von Texten in eine Gegenfassung, Schreiben von Gegentexten . . . . .	83
4.1.5	Anhang: Freie Produktionsaufgaben zur Erprobung eigenen Schreibens in literarischen Formen . . . . .	84
4.1.5.1	Schreiben nach textuellen oder inhaltlichen Vorgaben . . . . .	84
4.1.5.2	Schreiben nach fantastischen Vorgaben und nach Bildern . . . . .	84
4.1.5.3	Gemeinsames Schreiben literarischer Texte . . . . .	85
4.2	Methodische Überlegungen zum produktiven Umgang mit Literatur im Unterricht . . . . .	85
4.2.1	Zum Umgehen mit dem didaktischen Phasenmodell . . . . . – Unterrichtliche Fragen zum didaktischen Phasenmodell . . . . .	86 87
4.2.2	Zum Umgehen mit dem systematischen Katalog produktiver Verfahren . . . . . – Fünf Goldene Regeln zum falschen Gebrauch des Katalogs . . . . .	88 88
4.2.3	Zu offenem und von den Schülern selbstorganisiertem produktiven Textumgang . . . . . – Mini-Katalog von Verfahren produktiven Umgangs mit Erzähltexten für die Hand der Schüler . . . . .	90 92
4.2.4	Zum Umgehen mit Schülerproduktionen . . . . . – Verfahren der Besprechung von Schülerproduktionen . . . . .	93 94

<b>5 Modelle</b> . . . . .	96
5.1 Unterrichtsmodell produktiven Umgangs mit E. T. A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ . . . . .	96
5.1.1 Textanalytische und methodische Vorüberlegungen . . . . .	96
5.1.2 Hinführung zur Thematik ‘reale’ – ‘fantastische’ Welt . . . . .	98
A 1: ‘Reale’ – ‘fantastische’ Welt? (1. Phase) . . . . .	99
5.1.3 Die rationale Sicht fantastischer Ereignisse . . . . .	100
A 2: Claras Sichtweise: ihr verständiger Brief (2. Phase) . . . . .	100
5.1.4 Die poetisch-fantastische Sicht von Ereignissen . . . . .	101
A 3: Nathanaels Sichtweise: seine Dichtung (2. Phase) . . . . .	102
5.1.5 Die Sicht des Erzählers . . . . .	102
A 4: Die Sichtweise des Er-Erzählers: Er- statt Ich-Erzählform (3. Phase) . . . . .	103
5.1.6 Die Mehrperspektivität der Erzählung: Die Leitmotive „Augen“ und „Perspektiv“ . . . . .	104
A 5: „Augen“, „Perspektiv“ und die Perspektivität der Wirklichkeit (3. Phase) . . . . .	104
5.1.7 Die Perspektivität des Gesamtvorgangs der Erzählung . . . . .	105
A 6: „Strafverfahren gegen Coppelius alias Coppola wegen Mordes an Nathanael X.“ (4. Phase) . . . . .	105
5.1.8 Nathanael und sein Scheitern an der Perspektivität der Wirklichkeit . . . . .	109
A 7: „Ich, E. T. A. Hoffmann, wähle diese Textfassung des Schlusses, weil . . .“ (4. Phase) . . . . .	110
A 8: Siegmunds Grabrede auf Nathanael bei dessen Beerdigung (4. Phase) . . . . .	112
A 9: Mein Brief an Nathanael (4. Phase) . . . . .	113
5.2 Unterrichtsmodell produktiven Umgangs mit Franz Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ . . . . .	113
5.2.1 Vieldeutbarer Text und offener Unterricht: Textanalytische und methodische Vorüberlegungen . . . . .	113

5.2.2	Schreibspiel und Schreibaufgabe zur Einstimmung in den Text: Eigene Erfahrungen mit literarischen Tierbildern – Deutungsrahmen 1 – . . . . .	116
	A 1: Schreibspiel „Du als Tier“ (Vorphase) . . . . .	116
	A 2: „Ich als Tier bei mir zu Hause“ (1./2. Phase) . . . . .	117
5.2.3	Analytische Vorbereitung der Textarbeit: Kafkas Verhältnis zu seinem Vater – Deutungsrahmen 2 – . . . . .	119
	A 3: Kafka als das „Ungeziefer“ seines Vaters: sein „Brief an den Vater“ (1. Phase) . . . . .	119
5.2.4	Offener oder angeleiteter, dabei produktiver oder analytischer Umgang mit dem Text: Der Käfer Gregor und sein Vater . . . . .	122
	A 4: Ich, der Käfer Gregor: „Liebster Vater . . .“ (2./3. Phase) . . . . .	122
	A 5: Der Käfer Gregor und sein Vater – Textanalyse (3.Phase) . . . . .	123
5.2.5	Genauere Erkundung der Erzählung und ihrer Erzählform: Darstellung der Erzählvorgänge aus der Sicht der Schwester . . . . .	126
	A 6: „Du, mein Bruder Gregor, du Käfer . . .“: Tagebucheintragungen Gretes (3. Phase) . . . . .	127
5.2.6	Literarische Zusammenhänge des Textes und seine Einbeziehung in die eigene Lebenswelt oder seine Kritik: Kafkas Erzählung „Das Urteil“ – Ich als der ‘hässliche Käfer’ der Familie / der Brief des Vaters . . . . .	129
	A 7: Der mächtige Vater und der selbstständige Sohn: Kafkas Erzählung „Das Urteil“ und die Beziehungen zur „Verwandlung“ (4. Phase) . . . . .	129
	A 8: „. . . und ich (er/sie) war mal wieder für meinen Vater / meine Mutter / die Familie der ‘hässliche Käfer’!“ (4. Phase) . . . . .	131
	A 9: Brief des Vaters (4. Phase) . . . . .	132
5.2.7	Anhang: Drei Kafka-Texte . . . . .	132
	<b>Anmerkungen</b> . . . . .	134
	<b>Literaturverzeichnis</b> . . . . .	136
	<b>Personenregister</b> . . . . .	144
	<b>Sachregister</b> . . . . .	147

## Vorwort der Reihenherausgeber

**Deutschdidaktik aktuell** ist eine neue Studienreihe, in der möglichst viele relevante Themen des Faches Deutsch in grundlegenden Monographien behandelt werden. Alle Bände dieser Reihe besitzen in der Regel eine vergleichbare Struktur. In einem ersten Teil werden jeweils die theoretischen Grundlagen eines Themas dargestellt, und zwar sowohl die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen als auch die entsprechende didaktische Diskussion. In einem zweiten Teil werden Fragen der Unterrichtspraxis behandelt und, wenn möglich, konkrete Unterrichtsmodelle vorgestellt.

**Deutschdidaktik aktuell** plant und bietet Einzelbände:

- zu den Grundfragen der Deutschdidaktik  
(z. B. Schriftspracherwerb, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, projektorientierter Deutschunterricht)
- zur Sprachdidaktik  
(z. B. Grammatikunterricht, mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Didaktik des Rechtschreibens)
- zur Literatur- und Mediendidaktik  
(z. B. Drama, Roman, epische Kurzformen, Kinder- und Jugendliteratur, Theater, Zeitung und Zeitschrift, Film und Fernsehspiel im Unterricht)

Dabei können die einzelnen Themen mit Stufenschwerpunkt oder schulstufenübergreifend behandelt werden.

**Deutschdidaktik aktuell** richtet sich an ein breites Lesepublikum, also nicht vorrangig an Hochschullehrerinnen und -lehrer, sondern vielmehr an Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.

An den Beginn dieser Reihe wurde ganz bewusst als Band 1 Günter Waldmanns *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht* gestellt. Das Konzept des *produktionsorientierten Literaturunterrichts* hat eine fast drei Jahrzehnte andauernde Diskussion hinter sich mit zum Teil beeindruckenden Innovationen, die inzwischen allgemein Aufnahme in die Lehrpläne gefunden haben und die auch vielfach schon die Unterrichtspraxis bestimmen.

Wir wissen, dass an der Diskussion viele Literaturdidaktiker beteiligt waren. Aber Günter Waldmann hat mit seinen Beiträgen – es seien hier nur *Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts* und seine Monographien *Produktiver Umgang mit Lyrik* und *Produktiver Umgang mit dem Drama* genannt – die Entwicklung entscheidend geprägt.

In der vorliegenden Monographie zieht Günter Waldmann Zwischenbilanz. Sie versichert sich der theoretischen Grundlagen in einem intensiven Diskurs und mündet in die Modellskizze einer *literarischen Hermeneutik*. In der Wissenschaft Bilanz zu ziehen, bedeutet aber auch, die Weggefährten nicht zu vergessen, die bei

aller Unterschiedlichkeit der jeweils vertretenen Ansätze doch in eine ähnliche Richtung zogen. Deren Konzepte eines produktionsorientierten Literaturunterrichts werden ausführlich beschrieben, und Waldmann konnte die Autoren dazu gewinnen, sich in autobiographischen Notizen persönlich vorzustellen.

Der „berühmte systematische Katalog“ (Kügler) von 1984 wurde um eine Fülle von neuen Verfahren, die eine Bereicherung für jeden Literaturunterricht bedeuten, erweitert, die nun nicht mehr nur aufgelistet, sondern jeweils auch kurz charakterisiert werden. Waldmann gibt dem Lehrer zudem Hilfen an die Hand, diesen Katalog sinnvoll zu nutzen.

Den Abschluss des Buches bilden Modelle, die aufzeigen, wie vielfältig die produktive Arbeit an literarischen Texten sein kann, und vor allem: dass produktive Verfahren nicht absolut gesetzt werden dürfen, sondern in einem integrativen Zusammenhang mit analytischen Zugriffsweisen gesehen werden müssen.

Die Ausführungen von Günter Waldmann geben dem Literaturunterricht eine fundierte theoretische Basis und können dazu beitragen, die Praxis durch Angebote konkreter Verfahren und Methoden effizient zu verändern.

Bamberg/Göttingen

im Sommer 1998

Günter Lange  
Karl Schuster  
Werner Ziesenis

## Vorwort

Dieses Buch war allmählich an der Zeit.

1984 habe ich für das von Norbert Hopster herausgegebene „Handbuch ‘Deutsch’“ einen Beitrag zum produktionsorientierten Literaturunterricht geschrieben: Nach längerer kritischer Beschäftigung mit Trivilliteratur hatte ich einige Erfahrungen vor allem mit produktivem Umgang mit Lyrik gesammelt (und 1983 auf dem V. Symposium Deutschdidaktik in Ludwigsburg vorgestellt), und der Beitrag bot mir Gelegenheit, meinen produktiven Ansatz in einiger Ausführlichkeit darzustellen und – insbesondere rezeptionsästhetisch – zu begründen.

Seither habe ich das produktive Konzept weiter ausgearbeitet und für den Bereich der Lyrik, des Erzählens und des Dramas Publikationen vorgelegt. Als Theorierahmen reichte dafür die rezeptionsästhetische Begründung bald nicht mehr recht aus. Deshalb habe ich 1987 ein – etwas unkonventionelles – Theoriemodell produktiver literarischer Differenzierung entworfen und gehofft, es würde eine größere Theoriediskussion auslösen, die den produktiven Literaturumgang allgemein fundieren könnte; diese Hoffnung trog. Auch der noch provokantere Versuch, produktive literarische Erfahrung als ‘literarische Bildung’ zu proklamieren und eine theoretische Diskussion darüber anzustoßen, blieb ziemlich folgenlos.

So war das Feld produktiven Textumgangs durch viele, u. a. auch meine Publikationen zwar ganz gut bestellt, blieb seine allgemeine theoretische und didaktische Begründung aber eher kärglich. Und da mein Konzept ja weniger auf kreatives Schreiben allgemein als auf produktiven Literaturumgang, also auf Literaturunterricht zielt, in dem es vor allem um die Vermittlung des Verstehens von Literatur: von literarischen Texten geht, war das Fehlen eines hermeneutischen Theorierahmens mit plausiblen didaktischen Modellen unterrichtlicher Organisation produktiven Textverstehens, den auch sonst niemand lieferte, allmählich ein wirkliches Defizit.

Daher habe ich gerne das Angebot der Herausgeber angenommen, für die neue Reihe des Schneider Verlags „Deutschdidaktik aktuell“ einen Band zu schreiben, in dem ich den produktiven Umgang mit Literatur im Unterricht literaturtheoretisch, hermeneutisch und didaktisch begründen und auf dieser Basis methodisch – u. a. mit einem umfangreichen ‘Katalog’ der Verfahren – darstellen kann.

Herzlichen Dank sage ich für kritische Lektüre des Textes und wichtige Anregungen den Herausgebern, insbesondere Karl Schuster, für großzügige und sorgfältige Betreuung des Buchs dem Verlag, vor allem Rainer Schneider, für freundliche Geduld mit meiner Schaffensfreude und liebe Pflege meiner Arbeitskraft meiner Frau Hilde Waldmann und schließlich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Seminare und Schreibwerkstätten in vielen Jahren, die es mir ermöglichten und die mir dabei halfen, produktive Verfahren des Literaturumgangs zu erkunden und zu erproben.

March bei Freiburg, im Juli 1998

Günter Waldmann



## Einleitung

Literatur, poetische Literatur, stellt das große Angebot unserer Kultur an den Einzelnen dar, unbekannte Gefühls- und Fantasiewelten kennen zu lernen und neue emotionale, imaginative und ästhetische Erfahrungen zu machen, unerprobte individuelle wie gesellschaftliche Möglichkeiten zu erkunden und seine Selbst- und Welterfahrung zu erweitern und zu vertiefen. Der gewichtige und schwierige Auftrag der Schule, des Literaturunterrichts, ist, Schülerinnen und Schüler dahin zu bringen, dies Angebot nutzen zu können. Viel kommt dabei darauf an, Verfahren zu wählen, die die Schülerinnen und Schüler wirklich zur Literatur hin und zu eigener Aneignung literarischer Texte führen. Dafür besonders wichtig – und zudem der Literatur vor allem gemäß, außerdem eine Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler auf den Weg zu eigenem Schreiben in literarischen Formen zu bringen – sind produktive Verfahren des Literaturumgangs.

Die Vorteile der Verwendung produktiver Verfahren im Literaturunterricht etwa für die Auflockerung des Unterrichts, für die Motivation der Schülerinnen und Schüler und die Förderung ihrer Kreativität, für ihre intensivere Eigenerfahrung literarischer Texte oder für ihre literarische Sensibilisierung sind so evident, dass produktiver Literaturumgang heute zum üblichen Repertoire vieler Lehrerinnen und Lehrer und weithin zur Normalität des Deutschunterrichts gehört. Inzwischen wurde auch in zahlreichen Publikationen eine Fülle von produktiven Verfahren vorgestellt. So nützlich das an sich ist, bringt es doch auch Probleme mit sich:

Es liegen gegenwärtig nicht wenige Konzepte kreativen Schreibens bzw. produktiven Literaturumgangs mit ganz unterschiedlichen produktiven Verfahren vor, die im Einzelnen meist sehr verschiedenen Zwecken dienen. Es ist ein großer Unterschied, ob ein produktives Verfahren der Kreativität des Schreibenden oder der spielhaften Annäherung an einen Text oder seinem aktiven Lesen oder seiner subjektiven Konkretisation oder seiner textuellen Erarbeitung oder der persönlichen Auseinandersetzung mit ihm dient. Die meisten produktiven Verfahren, sofern sie auf das Verstehen literarischer Texte zielen, sind nur für bestimmte Zwecke der unterrichtlichen Arbeit mit einem literarischen Text funktional und für viele andere völlig unfunktional. Werden sie dennoch für diese eingesetzt, leisten sie nichts für das Verstehen des Textes und sind günstigenfalls kreatives Spiel und bloßer Spaß oder werden ungünstigenfalls zum aktionistischen Selbstzweck.

Wenn es deshalb darum geht, im Literaturunterricht nicht nur kreative Spiele zu spielen, was fraglos seinen Wert hat, sondern literarische Texte produktiv zu verstehen, dann ist es wichtig, die verschiedenen Möglichkeiten produktiven Textumgangs mit ihren unterschiedlichen Leistungen dafür zu spezifizieren und zu sortieren, vor allem aber ein *didaktisches Modell literarischen Verstehens* zu entwickeln, das die einzelnen Momente des Textverstehens als unterrichtliche Phasen der Textarbeit ausweist und diesen Phasen die verschiedenen produktiven Verfahren, so wie sie spezifisch und funktional für die Einrichtung der jeweiligen unterrichtlichen



Verstehensprozesse sind, zuordnet. Erst so lässt sich für die Lehrerinnen und Lehrer abschätzen, wann für den unterrichtlichen Verstehensprozess welche produktiven Verfahren sinnvoll sind und was sie für das Textverstehen der Schülerinnen und Schüler leisten. Ein solches didaktisches Modell literarischen Verstehens im Unterricht mit der Zuordnung der produktiven Verfahren zu seinen einzelnen Phasen zu liefern, ist der Anspruch des vorliegenden Buchs.

Es entwickelt zunächst aufgrund literaturtheoretischer Überlegungen zum literarischen Text, Autor und Leser ein allgemeines Konzept literarischen Verstehens: liefert die Modellskizze einer *literarischen Hermeneutik* (Kap. 1). Dieses allgemeine hermeneutische Modell bezieht es dann als *didaktisches Phasenmodell* literarischen Textverstehens auf den Unterricht. Es gilt für jeden Literaturunterricht, doch werden vor allem die produktiven Verfahren dargestellt, die den einzelnen Phasen zugeordnet sind: das Buch bringt so den *Grundriss einer produktiven Hermeneutik* (Kap. 2). Danach werden die unterschiedlichen gegenwärtigen *Konzepte* produktiven Literaturumgangs beschrieben, die meist Verfahren für bestimmte Phasen des Textverstehens entwerfen (Kap. 3). Das folgende Kapitel bringt dann einen umfangreichen *Katalog* mit 166 – hermeneutisch und didaktisch begründeten – produktiven Verfahren, die den einzelnen unterrichtlichen Phasen des didaktischen Phasenmodells zugeordnet sind (Kap. 4). Schließlich enthält das letzte Kapitel zwei *Unterrichtsmodelle* produktiven Umgangs mit zwei Erzählungen, E. T. A. Hoffmanns „Sandmann“ und Kafkas „Verwandlung“, an denen u. a. die Verwendung des Phasenmodells, der Umgang mit ungewohnten produktiven Verfahren und das Wechselspiel von produktiven und analytischen Zugriffen vorgeführt wird (Kap. 5).

Es geht insgesamt vor allem darum, dass die Schülerinnen und Schüler produktiv mit den literarischen Texten, die sie verstehen sollen, umgehen, also selbst – und gegebenenfalls auch selbstständig – in literarischen Formen schreiben. Dies Schreiben ist ganz durch den literarischen Gegenstand, auf den es sich bezieht, bestimmt; es ist kein ‘Schreiben überhaupt’, wie es Gegenstand einer umfangreichen Schreibforschung ist (etwa Antos / Krings 1989; Baurmann / Weingarten 1995; Feilke / Portmann 1996). Deshalb gehe ich den produktiven Umgang mit Literatur auch nicht vom allgemeinen Prozess des Schreibens bzw. schulischen Schreibens her an (so Paefgen 1996), sondern von seiner eigentlich prägenden Komponente: von der Literatur, zu der er sich schreibend verhält bzw. durch die er bei eigenem Schreiben in literarischen Formen bestimmt ist.

# 1 Theorie

Dieses Kapitel erarbeitet ein Theoriemodell des Verstehens literarischer Texte, das durch Überlegungen zum literarischen Text, zum literarischen Autor und Leser grundgelegt wird. Dieses Theoriemodell wie die es stützenden Überlegungen sind kein literaturtheoretischer Selbstzweck: Sie dienen der – möglichst plausiblen – didaktischen und methodischen Begründung des unterrichtlichen Umgangs mit Literatur und werden im 2. und 4. Kapitel, also didaktisch und methodisch aufgegriffen.

## 1.1 Der literarische Text: Texttheoretische Überlegungen

(s. Phasenmodell 2.1.1 u. Katalog 4.1.1)

Ein literarischer Text ist anders als die Texte, die wir alltäglich gebrauchen, er ist sprachlich und textuell von ihnen *verschieden*. Wichtige Aspekte der Art und der Funktion dieser Verschiedenheit hat Šklovskij schon 1925 herausgestellt. Nach ihm ist Literatur durch die Verwendung von literarischen „Kunstgriffen“ bestimmt: „die Verfremdung der Dinge und die Komplizierung der Form, um die Wahrnehmung zu erschweren und ihre Dauer zu verlängern“ (1966, S. 14). Das bedeutet: Literatur verändert Art und Form der Darstellung von Wirklichkeit, um deren – oft flüchtige und automatisierte – Wahrnehmung zu hemmen und so intensiver und nachhaltiger zu machen. Ich führe das zunächst etwas genauer an dem Verhältnis von *Alltagssprache* und *lyrischer Sprache* aus.

‘Alltag’ ist das, was ‘alle Tage’ in ähnlicher oder gleicher Weise ist. Alltag ist vor allem bestimmt durch Wiederholung und Gleichförmigkeit, die häufig als negativ erfahren werden. Doch ist Alltag nicht an sich negativ, seine Gleichförmigkeit ist auch Halt gebende Gewohnheit: Alltagshandlungen sind Handlungen, die durch die alltägliche Verrichtung routinemäßig, also ohne größeren Aufwand an Aufmerksamkeit, Überlegung und Bewusstsein leicht und sicher ablaufen. Und es bildet ein wichtiges Moment der Lebensbewältigung, einen nicht zu geringen Teil seiner Handlungen als routinierte, ja automatisierte Alltagshandlungen vornehmen zu können.

Das gilt entsprechend für die Umgangs-, Verkehrs- oder *Alltagssprache*; sie ist ein wichtiges Mittel der Lebensbewältigung. Ich nenne drei Aspekte:

- a) Die Alltagssprache *vereinfacht* meist: Sie vermeidet, was die Verständigung erschweren könnte, z. B. ungewohnte oder schwierige Wörter, komplizierte Satzbaupläne, aufwendige sprachliche Fügungen. Sie wählt, was die Verständigung erleichtert, z. B. Wiederholungen, Füllwörter, redundante Formulierungen, und richtet so sicher gelingende sprachliche Verständigung ein.
- b) Die Alltagssprache *verallgemeinert* oft (vgl. Heller 1978, S. 231–239): Wer alltagssprachlich etwa von ‘den Jugendlichen’, ‘den Lehrern’, ‘den Politikern’ spricht, blendet zwar sein Wissen über einzelne Jugendliche, Lehrer, Politiker aus, erhält aber gruppen- und rollenbezogene Typisierungen, die es durch ihren

Gehalt an vorstrukturierten Gesamtansichten und verallgemeinernden Vormeinungen erlauben, größere Bereiche einer Lebenswirklichkeit so zu erfassen, dass sie überschaubar werden und dass Sicherheit des Verhaltens in ihnen möglich wird.

- c) Die Alltagssprache *schematisiert* nicht selten (vgl. Hannappel / Melenk 1990, S. 253–263, 267–292): Sie vollzieht sich dann in vorgeprägten, klischierten und stereotypisierten Wendungen, die mühelose Verständigung ohne größeren sprachlichen Aufwand erlauben. Mit Slogans und Schlagwörtern bringt sie komplexe Sachverhalte auf einfache Formeln und liefert leicht fassliche Wertungen und Handlungsanweisungen.

Das sind Formen und Leistungen der Alltagssprache, die für eine gelingende Lebenspraxis elementar wichtig sind. Die Alltagssprache verwirklicht so allerdings jeweils nur einen Teil der Möglichkeiten der Sprache. Literatur, insbesondere *Lyrik*, weil sie in wesentlicher Hinsicht verschieden von Alltagssprache ist, kann als eine Möglichkeit betrachtet werden, weitere wichtige Möglichkeiten der Sprache zu realisieren: Während die *Alltagssprache* vereinfacht, das Gleichförmige, Gewohnte, die sprachliche Breite wählt und so mühelose Verständigung einrichten will, ist die *lyrische Sprache* kompliziert, wählt die Variation, das Ungewohnte, die sprachliche Dichte und will das glatte Verständnis eher hemmen und erschweren. Während die Alltagssprache verallgemeinert, typisiert und Sicherheit des Verhaltens einrichten will, richtet sich die lyrische Sprache auf das Besondere und Spezifische und will damit aufhorchen lassen, ja verunsichern. Während die Alltagssprache schematisiert, Klischees und Stereotypen gebraucht, differenziert die lyrische Sprache, benutzt das sprachlich Unübliche, Unvermutbare, Verfremdende und will so eine intensivere und nachhaltigere Wahrnehmung einrichten.

Lyrik ist verschieden von der Alltagssprache; die entscheidende Qualität von Lyrik ist die *Differenzqualität* gegenüber der Alltagssprache. „Poetic language is a different form of language with a different function from that of the standard“ (Mukařovský 1964, S. 26). Diese Verschiedenheit der lyrischen Sprache von der Alltagssprache wird i. a. eingerichtet durch sprachliche Überstrukturierungen verschiedener Art im Bereich des Lauts und des Klangs, des Worts, des Satzes und des Textes, die beispielsweise im phonologischen Bereich Metrum, Rhythmus, Reim, im semantischen Bereich Wortwiederholung, Leitmotiv, Metapher, im syntaktischen Bereich Enjambement, Inversion, Parallelismus, im textuellen Bereich Strophen- und Gedichtformen bildet.

Diese überstrukturierte lyrische Sprache ist nicht ‘besser’ als die Alltagssprache, sondern nur *anders* als sie; beide haben ihr Recht und ihre wesentlichen Funktionen. Andererseits ist die Alltagssprache nicht ‘normaler’ als die lyrische Sprache in dem Sinne, dass sie die sprachliche ‘Norm’ darstellte, von der die Sprache der Lyrik generell eine ‘Abweichung’ bzw. ‘Deviation’ (z. B. Leech 1979), eine ‘Normabweichung’ (z. B. Fricke 1981) wäre oder deren ‘Verletzung’ („violation of the norm of the standard“; Mukařovský 1964, S. 18) die Lyrik an sich ausmachte. Die Formen

der lyrischen Sprache sind immer – und wenn auch gelegentlich nur ansatzweise – in der Sprache schon vorhanden (s. Arvatov 1973, S. 101–105), und lyrische Sprache, wenn sie von der Alltagssprache abweicht, sie verändert, erweitert, verkürzt, überlagert und verfremdet, greift solche Sprachelemente nur auf und organisiert sie neu.

Entsprechendes gilt für erzählende und dramatische Texte: Literarisches *Erzählen* ist verschieden von alltäglichem Erzählen (s. Waldmann / Bothe 1992, S. 11–28), denn es erzählt, anders als man alltäglich erzählt, beispielsweise in bestimmter Erzählerrolle (Ich-, Du-, Er-Erzähler), in bestimmter Erzählhaltung (omniskient, personal, neutral), in bestimmter Perspektive (Innen- – Außensicht, ein- – mehrperspektivisch), in bestimmten Redeformen (episches Präteritum, historisches Präsens, erlebte Rede, innerer Monolog usw.), mit bestimmten Raum- und Zeitstrukturen, in bestimmten Dialogformen.

Das literarische *Drama* ist evidenterweise verschieden von alltäglichen Dialogen, auch vom „alltäglichen Theater“, wie Brecht es beschrieben hat (s. Waldmann 1996, S. 11–20); es geschieht in bestimmten, auf Zuschauer bezogenen Strukturierungsformen (geschlossene, offene, epische, dokumentarische usw.) mit bestimmten Figurenmustern und -konstellationen, Handlungsstrukturen und Konfliktlöseverfahren, Raum- und Zeitanordnungen, Dialog-, gegebenenfalls Monologformen usw. Auch hier ist literarisches Erzählen nicht ‘besser’ als alltägliches, ist das literarische Drama nicht ‘besser’ als alltäglicher Dialog und alltägliches Theater, aber eben – auch wenn die literarischen Formen dem Ansatz nach schon in den alltäglichen vorhanden sind – anders als sie, *verschieden* von ihnen, und sie leisten so auch ganz Verschiedenes.

Diese Verschiedenheit oder Differenzialität, die literarische Texte gegenüber Alltagstexten aufweisen, ist allerdings nichts für immer Feststehendes, genauer: ist nichts textuell, also jeweils mit den literarischen Texten identisch Gegebenes, sondern sie besteht nur in der Beziehung des bestimmten literarischen Textes zum jeweiligen Leser. Denn es gibt sie nur, insofern dieser sie wahrnimmt, und sie verändert sich ständig, wird nach einiger Zeit vom Leser nicht mehr als befremdend und intensivere Wahrnehmung erfordernd aufgenommen, sie ist üblich geworden und ihre Rezeption mehr oder weniger automatisiert. Deshalb wird sie nicht mehr benutzt und eine andere literarische Form, ein anderes Konstruktionsprinzip mit deutlicherer und so wirksamerer Verschiedenheit gegenüber Alltagstexten gewählt. Tynjanov sieht darin geradezu den Motor literarischer Entwicklung; 1924 beschreibt er die „Etappen“ der „literarischen Evolution“ so:

1. als Kontrast zum automatisierten Konstruktions-Prinzip bildet sich dialektisch ein entgegengesetztes Konstruktions-Prinzip aus;
2. das neue Prinzip findet Anwendung;
3. es breitet sich aus, wird zur Massenerscheinung;
4. es automatisiert sich und provoziert entgegengesetzte Konstruktionsprinzipien. (1967, S. 21)

(Dieser Vorgang hat didaktisch einigen Belang vor allem für das Verstehen älterer und inzwischen „automatisierter“ literarischer Texte, er wirft nämlich die Frage auf, wie man die ursprüngliche Wirkung ihrer Differenz zu Alltagstexten wieder herstellen könnte; s. u. Abschn. 2.1.1)

Die jetzt dargestellte (zuerst vom Russischen Formalismus beschriebene) Differenzialität literarischer Texte gegenüber Alltagstexten betrifft die Form bzw. die Formen von Literatur, sie ist *formaler* Art. Daneben besteht natürlich die *inhaltliche* Differenzialität literarischer Texte, nämlich der in ihnen dargestellten literarischen, etwa fiktionalen Wirklichkeiten gegenüber der realen (alltäglichen) Wirklichkeit: Ein *Gebrauchstext* ist bestimmt durch die Wirklichkeit, auf die er sich bezieht (auf die er referiert): die Zeitungsnachricht durch das Ereignis, das sie berichtet, der Reiseführer durch das Land, das er darstellt, das Sachbuch durch die Sache, die es behandelt usw. Ihr Kriterium ist, wie sachlich, informativ, sachgerecht und sachkundig sie die Wirklichkeiten berichten, darstellen, behandeln, auf die sie sich beziehen.

Anders ein *literarischer Text*: eine Erzählung, ein Roman, ein Drama, auch ein Gedicht. Sie sind nicht wie Gebrauchstexte durch eine Wirklichkeit bestimmt, auf die sie sich beziehen (auf die sie referieren), etwa indem sie, wie die marxistische Literaturtheorie es sah, sie ‘widerspiegeln’ oder ‘abbilden’. Sie stellen zwar unablässig ‘Wirklichkeiten’ dar: Personen, Handlungen, Ereignisse, Dinge, Räume. Aber ihr Status als literarische Texte hängt nicht davon ab, ob diese auf reale Personen, Handlungen, Ereignisse, Dinge, Räume bezogen sind. Sie können sogar lebende oder historische Personen, tatsächliche Ereignisse, bestehende Räume oder Landschaften ganz verändert darstellen. Für ihren literarischen Status spielt keine Rolle, ob und wie ihre ‘Wirklichkeiten’ auf reale Wirklichkeit referieren. Ihre Kriterien sind allein Komposition, Strukturiertheit, Kohärenz, Stimmigkeit, Intensität ihrer literarischen Wirklichkeit, ihr Kriterium ist ihre Literarizität selbst. Der literarische Text ist, und das macht seine inhaltliche Verschiedenheit von einem Gebrauchstext aus, selbstbezüglich, „autoreflexiv“ (Eco 1972, S. 147): er ist selbstreferierend oder autoreferenziell (bzw. er wird literarisch so rezipiert).

Diese inhaltliche und formale Verschiedenheit oder Differenzialität gibt einem literarischen (bzw. literarisch rezipierten) Text seinen eigentlich literarischen Status und trägt seine spezifisch literarischen Leistungen und Wirkungen. Einen literarischen Text zu *verstehen*, bedeutet so zunächst auf ganz elementarer Ebene, seine Differenz zu Alltags- und Gebrauchstexten sowie zur realen Wirklichkeit aufzufassen. Das meint allerdings nicht, ihn zu etwas der Wirklichkeit Enthobenem, zu einem ästhetischen Absoluten zu hypostasieren, etwa seine Selbstbezüglichkeit so aufzufassen, dass er selbstursprünglich, selbstgegeben: dass er ästhetisch autonom wäre (wie die Autonomieästhetik es sieht). So wie die formale Differenzialität eines literarischen Textes gegenüber Alltagstexten nur in der Beziehung des bestimmten Textes zum jeweiligen *Leser*\* besteht, wird auch seine inhaltliche

---

\* Ich spreche im Folgenden, um den Text lesbarer zu halten, i. a. vom ‘Autor’ und ‘Leser’, oft auch vom ‘Lehrer’ und ‘Schüler’ und gebrauche diese Form dann als nomen generale.

Differenzialität gegenüber der realen Wirklichkeit vom Leser verschiedener Zeiten, Kulturen, Schichten und Gruppen anders wahrgenommen und existiert nicht als textuell identisch Gegebenes, sondern nur in der Beziehung des bestimmten literarischen Textes zum jeweiligen *Leser*; es gibt sie nur, insofern dieser sie wahrnimmt. Doch ist das noch genauer zu fassen; außerdem ist der literarische Text schließlich nach seiner formalen wie inhaltlichen Differenzialität von seinem *Autor* vorsätzlich so produziert worden. Ihm wende ich mich zunächst zu.

## 1.2 Der literarische Autor 1: Produktionsästhetische Überlegungen

(s. Phasenmodell 2.1.4 u. Katalog 4.1.4)

Was in einem Roman eine Figur zu welcher Zeit an welchem Ort denkt, fühlt, zu welchen anderen Figuren sagt und in Bezug auf sie tut, liegt allein am Autor; er bringt es hervor, er *produziert* es. Aber wie? Indem er Figuren und Figurenkonstellationen, Konflikte, Raumsituationen und Zeitverhältnisse stets komplett neu erfindet? Oder emphatischer: Indem seine inspirierte Seele sie jeweils intuitiv-eruptiv und komplett hervorströmt, – wie die Genieästhetik es sah? Es hatte gute Gründe, wenn in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Autoren, nun nicht mehr in angesehenen, meist feudalen Diensten, sondern ohne soziale Sicherheit und soziales Ansehen für eine sich herausbildende bürgerliche Öffentlichkeit schreibend, sich ein eigenes geistiges Prestige schufen als die alleinigen Inhaber einer ‘genialen’ Schöpferkraft, die rein inspirativ die gleich ganz fertigen, ‘autonomen’ dichterischen Werke hervorbringt (s. Bogdal 1995, S. 273–285). Nietzsche hat es in „Menschliches, Allzumenschliches“ eindringlich beschrieben:

*Das Vollkommene soll nicht geworden sein. [...] Der Künstler weiß, daß sein Werk nur voll wirkt, wenn er den Glauben an eine Improvisation, an eine wundergleiche Plötzlichkeit der Entstehung erregt; und so hilft er wohl dieser Illusion nach. [–]*  
Die Künstler haben ein Interesse daran, daß man an die plötzlichen Eingebungen, die sogenannten Inspirationen glaubt; als ob die Idee des Kunstwerks, der Dichtung [...] wie ein Gnadenschein vom Himmel herableuchte. (1960, Bd. 1, S. 545, 549)

Um die Produktion eines literarischen Textes sinnvoll auffassen zu können, muss man diesen „Aberglaube vom Genie“, wie Nietzsche es nennt (ebd. S. 556), aufgeben: Literarische Produktion geschieht vor allem als intensive und unermüdliche Arbeit am Text: „Alle Großen waren große Arbeiter, unermüdlich nicht nur im Erfinden, sondern auch im Verwerfen, Sichten, Umgestalten, Ordnen“, sagt Nietzsche (ebd., S. 549); Eco formuliert es heute so: „Genie ist zehn Prozent Inspiration und neunzig Prozent Transpiration.“ (1986, S. 18; s. Rudloff 1991, S. 37–154)

Der literarische Autor sammelt bei sich Eindrücke, Erlebnisse, Erfahrungen, Erkenntnisse, sammelt Fakten und Stoffe und oft vielfältigstes Material, vor allem schriftliches, aber auch bildliches (wie etwa Thomas Mann; s. Wysling 1975), reist und recherchiert vielleicht, sucht in Bibliotheken und Archiven: Er nimmt stets mehr oder weniger große, nicht selten sehr große ‘Anleihen’ bei der Wirklichkeit auf, aber nicht, um diese ‘abzubilden’ (wie die marxistische Ästhetik es sah),

sondern um mit diesen 'Anleihen' zu arbeiten: um sie ganz oder teilweise zu verändern, umzuformen, zu mischen und neu zu kombinieren, um sie mit erfundenen und fantasierten Teilen sowie u. U. mit 'Anleihen' bei der Literatur (literarischen Stoffen, Motiven, Gestalten usw.) zu versetzen und zu verschränken. Und das ist kein willkürliches Jonglieren mit Wirklichkeits- und Fantasierteilen, sondern geschieht im Rahmen bestimmter literarischer Regularitäten und unter Verwendung bestimmter, meist überlieferter Formmittel. Denn was aus dem Wirklichkeits- und Fantasiematerial erst das literarische Kunstwerk werden lässt, ist die Anwendung literarischer Techniken und Kunstmittel auf es, ist seine Formung in *literarische Formen*: Was aus Sprache lyrische Sprache macht, die verschieden von Alltagssprache ist, was Erzählen zu literarisch-fiktionalem Erzählen macht, das verschieden ist von alltäglichem Erzählen, ist die Anwendung literarischer Formen auf das Sprach-, Wirklichkeits- und Fantasiematerial, ist das literarische Produzieren des Autors, das als der sehr komplexe „Problemlösungsprozeß“ verstanden werden kann, in oft vielen Versuchen aus all diesen Momenten einen literarischen Text zu produzieren; Beetz und Antos haben es differenziert beschrieben (1984).

Dabei geht es nicht um den *Autor* als Person und wie sich diese und ihre Biografie im Text abbilden. Die Frage ist nicht, welcher Autor mit welchem Charakter und wann er und warum er wohl und unter welchen Umständen er dann einen literarischen Text geschrieben hat (und die Frage ist auch nicht – konstruktivistisch gesehen – wie der Leser es sich vorstellt). Es geht nicht um den 'persönlichen' Autor – hier kann man mit Roland Barthes vom „Tod des Autors“ ausgehen (vgl. Spree 1995, S. 155–162) –, sondern um die „Funktion Autor“ (Foucault 1979, S. 17 ff.) und deren literarisches Produzieren. Oder vom Text aus gesehen: Es geht darum, ihn in seiner *Produziertheit* und seine Merkmale in ihrer *Gewähltheit* durch den Autor zu verstehen.

Das mag nicht jedem gleich einleuchten, mancher wird denken: Dieser bestimmte Text liegt mit diesen bestimmten Merkmalen vor und ist doch wohl zu verstehen, wie er ist; dazu braucht man nicht zu wissen, dass und wie seine Merkmale gewählt wurden. Außerdem ist doch fast nie bekannt, wie ein Autor eine bestimmte Wahl getroffen hat; das ganze Verfahren ist also rein illusorisch. Dazu ist zu sagen: Einen literarischen Text generell aufzufassen, „wie er ist“, bedeutet ja gerade, ihn als etwas Gegebenes, letztlich als etwas Autonomes und nicht als etwas von einem Autor Produziertes zu nehmen. Vor allem aber geht es gar nicht darum, die jeweilige bestimmte Wahl eines literarischen Merkmals aufzufassen, was fast immer unmöglich ist, sondern seine *Gewähltheit* und damit seine *Produziertheit* zu verstehen, was etwas ganz anderes ist.

Kein Autor lebt und schreibt in einem welt- und geschichtslosen Raum. Er ist bestimmt durch die Kultur seiner Gesellschaft und deren Traditionen, und wenn er schreibt, tut er das mit den literarischen Mitteln und in den literarischen Formen, die ihm in seinem literarischen Traditionsraum zur Verfügung stehen, oder doch in Bezug auf sie. In jedem Text, den er schreibt, sind – bewusst oder unbewusst – Texte

der Gegenwart oder Vergangenheit enthalten, durch die er geprägt ist oder an denen er sich orientiert und deren Merkmale er übernimmt oder modifiziert, weiterentwickelt, verändert, umformt, gegebenenfalls auch parodiert, demontiert und destruiert, so wie das auch für jeden der Texte gilt, an denen er sich orientiert, und die Texte, an denen sich deren Autoren orientiert haben usw. usw.: „Jeder Text situert sich in einem schon vorhandenen Universum der Texte, ob er dies beabsichtigt oder nicht.“ (Stierle 1984, S. 139) Kein Text ist damit das, was er ist, nur als er selbst und aus sich, sondern er enthält notwendigerweise viele andere Texte aus Vergangenheit und Gegenwart, die er absorbiert und transformiert hat und die er so in gewisser Weise zitiert oder mit denen er gleichsam dialogisiert: „Jeder Text baut sich als Mosaik von Zitaten auf, jeder Text ist Absorption und Transformation eines anderen Textes.“ (Kristeva 1972, S. 348). Jeder literarische Text ist „dialogisch“ (Bakhtin 1984; s. Lachmann 1982) oder „intertextuell“ (Kristeva).

Diese *Intertextualität* literarischer Texte (s. insbes. Pfister in: Broich / Pfister 1985, S. 1–30) gründet in ihrer Produziertheit und Gewährtheit. Ihre Autoren haben sie so *produziert*, weil sie – geprägt durch eine literarische Tradition und sich mit ihr auseinandersetzend – bestimmte literarische Merkmale ihrer Texte *gewählt* haben. Die „literarische Evolution“, wie Tynjanov sie beschrieben hat (s. o. Abschn. 1.1.), geschieht ja nicht dadurch, dass ‘die’ Literatur sich irgendwie aus sich ‘entwickelte’, sondern dass die Autoren gegenüber vorliegenden und ihren Ansprüchen oder Absichten nicht mehr genügenden literarischen Merkmalen modifizierte, ganz veränderte, entgegengesetzte Merkmale wählen und so durch ihre Abwahl bestehender und die Wahl anderer literarischer Merkmale eine Veränderung oder ‘Entwicklung’ von Literatur bewirken; literarische Texte sind in dieser Hinsicht „Momente eines intertextuellen Umformulierungsprozesses“ (Beetz / Antos 1984, S. 129).

Diese Auseinandersetzung mit der literarischen Tradition und das Abarbeiten an ihren Ausprägungen, um eine eigene Aussageform zu gewinnen, ist ein Grundmerkmal jedes literarischen Produzierens. In Reinkultur tritt es auf bei der häufigen Bearbeitung und Umarbeitung tradierter literarischer Stoffe, etwa des Herakles-, Medea-, Iphigenie-, Antigone-, Ödipus-, Faust-, Don Juan-, Heilige Johanna-Stoffs, wie sie beispielsweise bei Brecht oder Heiner Müller oder Volker Braun geschieht. Die Gründe für solche Umarbeitungen sind im Einzelnen verschiedenartig: Der Autor kann den Text, den er umschreibt, dadurch u. a.

- als stilisiert, idealisiert, geschichtlich schief und überholt kritisieren und verbessern wollen;
- aktualisieren und direkt auf gegenwärtige Vorgänge und Probleme beziehen wollen;
- auf seine eigene subjektive Lebenslage richten und diese in ihm darstellen wollen;
- seine Einschüchterung bewirkende Klassizität aufbrechen, mit ihm experimentieren und seine Tauglichkeit für andere literarische Aussagen überprüfen wollen (vgl. Fingerhut 1982, S. 3).



Es ist didaktisch nützlich, mit solchen Vorgängen zu arbeiten, weil an ihnen die Produziertheit und Gewährtheit von literarischen Texten durch ihren Autor sowie ihre generelle Intertextualität besonders deutlich erfahrbar werden, die man auffassen muss, wenn man einen literarischen Text *verstehen* will. Sie – Produziertheit und Gewährtheit sowie Intertextualität literarischer Texte – gelten allerdings nicht nur gleichsam ‘außertextuell’ für das Verhältnis eines literarischen Textes zu anderen Texten, sondern auch ‘innertextuell’ für den jeweiligen einzelnen literarischen Text. Dafür muss ich etwas weiter ausgreifen.

### 1.3 Der literarische Autor 2: Differenztheoretische Überlegungen

(s. Phasenmodell 2.1.3 u. Katalog 4.1.3)

Wenn man jemandem etwas beschreiben will, das er nicht kennt (und das sich nicht einfach durch seine Funktion bestimmt), etwa eine Pflanze, ein Tier, einen Gegenstand, dann geht man in der Regel so vor, dass man ihm zunächst sagt, welcher anderen Pflanze, welchem anderen Tier oder Gegenstand es ähnelt, und dann angibt, worin es sich davon unterscheidet. Und das ist allgemein ein Verfahren, eine Wirklichkeit zu bestimmen: sie auf eine andere, gleichsam benachbarte Wirklichkeit zu beziehen, um Gleichheiten und vor allem Verschiedenheiten festzustellen. Systematisch ist so zuerst Platon vorgegangen, wenn er in dem Verfahren der *dihairesis* (griech. Unterscheidung) eine Sache – etwa das Angeln – so bestimmt, dass er von sehr weiten Bestimmungen ausgeht, die er durch Ausgrenzen des Verschiedenen immer weiter einengt, bis er schließlich seine Sache eingegrenzt und so bestimmt hat (Sophistes 218e–221c). Aristoteles hat dann das Verfahren der *Definition* so beschrieben, dass man für eine zu bestimmende Wirklichkeit zunächst die Gattung (das *genus proximum*) und dann die spezifische Verschiedenheit innerhalb dieser Gattung (die *differentia specifica*) angibt.

Das entscheidende Moment, durch das etwas als etwas bestimmbar und erfassbar wird, ist also sein Verschiedensein von anderem, ist die *diaphorá*, die *differentia*, die Verschiedenheit. Derrida formuliert es (wenn auch mit anderem Erkenntnisinteresse als Platon und Aristoteles) so: „Jeder Begriff ist seinem Gesetz nach in eine Kette oder in ein System eingeschrieben, worin er durch das systematische Spiel von Differenzen auf den anderen, auf die anderen Begriffe verweist.“ (1976, S. 16)

Damit ist nun vor allem ein logisches bzw. wissenschaftliches Verfahren beschrieben, doch kann es durchaus auch auf das Verstehen von *Texten* angewendet werden, wie es etwa Schleiermacher in seiner Hermeneutik mit Begriffen wie dem „Gesetz der Differenzen“ oder der „Erklärung aus Entgegengesetztem“ unternommen hat (s. 1977, S. 143f.), wie es z. T. im Strukturalismus geschah (vgl. Horn 1978, S. 84–119). Überhaupt ist es ja nur eine bestimmte Ausprägung eines allgemeineren Prinzips, das unsere menschliche Wirklichkeit elementar bestimmt: des Prinzips der *Sprache* (vgl. Derrida 1985, S. 422), die in entscheidender Hinsicht eine Kombinatorik, ein System von Verschiedenheiten oder Differenzen ist. Das hat