

Anna Bers (Göttingen)

Die Angst vor Gedichten. Überlegungen und Vorschläge zu vier typischen Vorurteilen beim interpretierenden Umgang mit lyrischen Texten

Abstract

Students of German literature – it appears – often are afraid of poems. The following article is based on practical teaching experience and includes both propaedeutic and philological considerations. In order to investigate more closely the fear of poetry in academic learning contexts four common prejudices against poetry and their interpretation will be described. The prejudices concern firstly the poem as a particularly difficult type of text and secondly its supposedly enigmatic character: A poem is often considered to have one and only one correct solution. Thirdly, it is discussed why poems are equated with autonomous lyric poetry of a certain tradition. A fourth prejudice is the idea that interpretation is 'subjective' which leads to interpretations which are mainly based on free association. Afterwards four suggestions are made on how to deal with these four prejudices and thereby reduce the fear of poems in university poetry lessons. Two of the proposals on the one hand aim at encouraging a positive text-type-specific attitude rather than focusing on technical knowledge. Two further suggestions offer specific methods that may – on the other hand – ensure a reflected and focused examination of the poem.

1 Anstelle einer Einleitung: eine Praxiserfahrung

Im Erstsemester-Einführungsseminar Literaturwissenschaft wird ein Mini-Fragebogen ausgefüllt, mit dem sich die Studierenden einander vorstellen. Drei Fragen sind durch das Vervollständigen von Satzanfängen zu beantworten: "1. Ich studiere Germanistik, weil ..., 2. Mich interessiert in diesem Fach besonders ..., 3. Mich interessiert in diesem Fach nicht so sehr ...". Da keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, fallen die Rückläufe recht heterogen aus. Eine breite Masse gibt an, dass eines der Teilfächer sie nicht so sehr interessiert. Mehrfachnennungen im Bereich dezidierten Interesses beziehen sich auf "die Arbeit mit Texten" und Verwandtes sowie "die Entwicklung der Sprache". Selten nur ge- oder missfallen den Studierenden – es sind insgesamt 29 – bestimmte Gattungen. Dennoch geben drei Studierende an, dass sie sich insbesondere für Dramen interessieren und zwei Kurs Teilnehmer*innen bekennen, dass ihnen Gedichte nicht besonders interessant erscheinen. Wenn also eine der traditionellen Gattungen positiv hervorsteht, dann offenbar das Drama, negative Erfahrungen werden allein mit Gedichten verknüpft. Erzähltexte rufen weder spezifische positive noch negative Reaktionen hervor.

2 Zum Status der Lyrikanalyse in der universitären Lehre

Die beschriebene Situation ist offenbar kein Einzelfall: Fabian Wolbring eröffnet seinen Band *Sprachbewusste Gedichtanalyse* mit einer ganz ähnlichen Diagnose:

Meine persönliche Erfahrung als Leiter zahlreicher Einführungsseminare in die Gedichtanalyse zeigt indes, dass die meisten Studierenden am Anfang ihres Studiums große Probleme oder Hemmungen haben, überhaupt etwas zu einem unbekanntem Gedicht zu sagen, geschweige denn analysierende oder interpretierende Leseweisen zu entdecken, die auf sorgfältigen Textbeobachtungen basieren. (Wolbring 2018: 7)

Studierende der Germanistik haben also offenbar mitunter Angst vor Gedichten. Das könnte verwundern. Eine bestimmte Gattung macht den (zukünftigen) Profi-

Leser*innen mehr Kopfzerbrechen als eine andere? Wie kann das sein, kommt doch eine Eigenschaft der Lyrik immerhin einer anderen Studierenden-Angst klar entgegen: Ihre relative Kürze dürfte der ebenfalls häufig anzutreffenden Scheu vor (zu) langen Texten eigentlich Anlass zur Erleichterung bieten. Woran also liegt die Angst vor Lyrik?

Im Folgenden sollen vier Vorurteile gegenüber Lyrik und deren Interpretation beschrieben werden. Die Vorurteile betreffen erstens das Gedicht als besonders schwierige Textsorte und zweitens dessen vermeintlichen Rätselcharakter, der darin besteht, vermeintlich nur eine einzige richtige Lösung zu besitzen. Drittens wird diskutiert, wieso Gedichte aufgrund von bestimmten Vorannahmen mit autonomer Lyrik einer bestimmten Tradition gleichgesetzt werden, und ein viertes Vorurteil ist die Idee, Interpretation sei 'subjektiv', die gerade Gedichtinterpretationen offenbar forcieren. Anschließend sollen vier Vorschläge dazu unterbreitet werden, wie diesen Vorurteilen im universitären Lyrikunterricht begegnet werden kann.

Sowohl die Liste der Vorurteile als auch die der Vorschläge versteht sich erstens als offene und unvollständige Reihe. Zweitens betreffen nicht alle der im Folgenden diskutierten Vorurteile allein Probleme der Lyrikanalyse, der Lyriktheorie und des Lyrikunterrichts, und auch die darauf reagierenden Vorschläge lassen sich (z.T. in adaptierter Form) gewinnbringend auf andere Textgattungen und -genres übertragen. Drittens: Die Vorurteile können nicht nur in der universitären Germanistik beobachtet werden, ihre Grundlagen werden vielmehr schon in der Schule gelegt. Gleichzeitig geraten sie maßgeblich über die akademische Lehrer*innenausbildung überhaupt erst ins Klassenzimmer. Dieser Zirkel führt nicht nur zum Teil widersprüchlichen, aber friedlichen Koexistenz von einander ausschließenden Annahmen über Lyrik und ihre Interpretation, sondern auch zur Stabilisierung eines Status Quo, in dem Gedichte als angsteinflößende Gegenstände gelten. Kein Gegenstand dieser Überlegungen sind – viertens – ihre eigenen lyrikologischen und interpretationstheoretischen Prämissen.¹

3 Vier Vorurteile

3.1 Vorurteil: Gedichte sind besonders schwierige Texte

Das erste Vorurteil lautet: Alle Gedichte sind besonders schwierige Texte.² Schwierig bedeutet hier, dass sie besonders schwierig zu verstehen sind. Dieses Vorurteil ist insofern ein Vorurteil, als die im Folgenden ausgeführten Aspekte nicht für alle Gedichte, sondern nur für besonders viele Texte dieser Gattung prägend sind. In Bezug auf diesen relevanten, weil großen Teilbereich der Lyrik kann jedoch gezeigt

¹ Diese in angemessener Weise zu diskutieren, wurde zugunsten eines Blicks auf die unbewusst-methodischen, motivationalen und affektiven Dimensionen im Umgang mit Lyrik und Interpretation ausgelassen. Ich kann hier nicht diskutieren, wie die Begriffe der 'Lyrik' und des 'Gedichts' zu verstehen sind, sondern setze an dieser Stelle einen pragmatischen Grundkonsens der jeweiligen Unterrichtssituation voraus. Was ein Gedicht ist, sei für die vorliegenden Zwecke davon abhängig, was in einem Kurs als Gedicht behandelt wird. Zudem gehe ich von einer Minimalannahme über ein weithin geteiltes Ziel des Interpretierens aus, nämlich dass Interpretationen typischerweise den Zweck verfolgen, einen Text besser zu verstehen.

² Vgl. exemplarisch Strobel 2015: 11, Abraham / Kepser 2006: 130, Kammler 2009: 4 oder die ex-negativo Bestimmung bei Moennighoff 2010: 5: "Gewiss, Gedichte machen es dem Leser nicht immer leicht. Die Wörter, aus denen sie gebaut sind, sind ihm in vielen Fällen unbekannt. Ihr Sinn ist vielfach dunkel. Doch davon lasse man sich nicht schrecken." In der fachdidaktischen Diskussion wird darüber diskutiert, ob es verschiedene Vorerwartungen an und Umgangsweisen mit Gedichte/n aus unterschiedlichen Zeiten gibt, ob Gegenwartslyrik als 'schwieriger' wahrgenommen wird als die kanonische Lyrik zwischen Goethezeit und Naturalismus, vgl. etwa Bekes 2007: 6 und Meissner 2010.

werden, dass die Annahme vom schwierigen Gedicht sich begründet auf bestimmte strukturelle Charakteristika zurückführen lässt. Insofern wäre dieses Vorurteil in bestimmter Hinsicht gar keines.

Die Annahme vom schwierigen Gedicht basiert vielleicht auf den folgenden konsensuell geläufigen, aber *en détail* andernorts theoretisch zu problematisierenden Eigenschaften:³ Die relative Kürze von Gedichten und bestimmte Gattungsnormen führen häufig (aber nicht immer, s.u.) zu einer spezifischen Verdichtung, Überstrukturiertheit etc. von Zeichen.⁴ In vielen Gedichten (aber nicht in allen, s.u.) bedeuten im Verhältnis zu nicht-lyrischen Texten besonders viele Zeichen etwas und viele sind sogar mehrfach codiert. Literaturdidaktik und -wissenschaft nennen dieses Phänomen 'prägnante' oder 'gehaltvolle' (vgl. z.B. Leubner / Saupe / Richter 2010: 111) sowie 'qualitative Kürze'.⁵ Besonders berüchtigt ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass (vermeintlich nur) Gedichte gegenüber anderen Gattungen potentiell eine zusätzliche Bedeutungsebene besitzen können, die besonders angstbehaftet ist: Metrik und Rhythmus.⁶ Die Versstruktur fügt überdies (egal, ob geschrieben oder gesprochen) am Versende einen potentiellen Ort der Semantisierung ein, an dem z.B. eine Pause, ein Enjambement oder ein graphischer Umbruch stehen kann. Ein einzelnes Wort kann also gleichzeitig über metrische, klangliche, semantische, syntaktische Eigenschaften etc. mit Bedeutung versehen werden. Dieser quantitative strukturelle Unterschied gegenüber anderen Gattungen könnte eine Ursache für die Vorstellung vom schwierigen Gedicht sein und findet seinen Niederschlag in der Wahrnehmung verstärkter sprachlicher Devianz.

Das Gefühl, es mit einem besonders schwierigen Text zu tun zu haben, wird außerdem ergänzt durch eine weitere, möglicherweise beängstigende Rezeptionserwartung: Die relative Kürze von Gedichten führt zugleich zum Anspruch und zur Überforderung, das Ganze zu verstehen. Rein quantitativ verstanden, ist diese Erwartung ebenfalls kein reines Vorurteil: Es gehört zur Gattungskonvention (möglicherweise nicht nur von Lyrik, sondern von Literatur und Kunst insgesamt), den ganzen Text

³ An dieser Stelle kann und soll zur Diskussion um hinreichende Kriterien zu einer Definition der Lyrik oder des Lyrischen nicht Stellung bezogen werden. Sowohl der Hinweis auf die Kürze als auch derjenige auf die (mit der Kürze vielfach, aber keineswegs notwendig verknüpfte) sprachliche Überstrukturiertheit sollen hier lediglich als Eigenschaften besonders vieler Gedichte begriffen und in ihrer Eigenschaft als Ursache für die wahrgenommene Komplexität (Schwierigkeit) von Gedichten betrachtet werden. Möglicherweise tragen auch andere Züge von Gedichten (etwa die häufig unvermittelte Informationsvergabe, die sprachliche Devianz, eine verstärkte Reduktion oder eine mögliche Selbstreflexivität) zur Wahrnehmung als besonders schwierig bei. Das gälte es zu diskutieren. (Zu den genannten und weiteren Kriterien im Rahmen von gängigen Mehrkomponentenmodellen vgl. exemplarisch Burdorf 2015: 21 und Müller-Zettelmann 2000: 15–19.) Im vorliegenden Zusammenhang ist es besonders wichtig, die genannten geläufigen Kriterien für das Vorhandensein eines Gedichts nicht struktural absolut zu setzen. Dass viele Gedichte kurz und sprachlich dicht sind, ist auch historischen Produktions- und Rezeptionspraktiken geschuldet – und genau solche sollen hier auf ihre Vorurteile hin untersucht werden.

⁴ Vgl. exemplarisch für einen möglichen fachlichen Konsens jenseits aller relevanten lyrikologischen Spezifizierungen Link 1992: 88: "Im Laufe unserer Annäherung an lyrische Strukturen ist bisher eine komplexe [...] Eigenschaft ('überstrukturiert') mit einer scheinbar sehr banalen ('kurz') kombiniert worden."

⁵ Vgl. z.B. Burdorf 2015: 10 [Seitenrand], und dort im Text auch weitere Begriffe wie "Prägnanz" oder "Konzentriertheit und Konzisheit" aus der Diskussion.

⁶ Interessanterweise scheint sich die Angst vor Versen und Metren nicht auf Versdramen oder Versen zu erstrecken. Dafür mag es unterschiedliche Erklärungsansätze geben: 1. Bisweilen wird gar nicht erkannt, dass es sich um Verse handelt. 2. Gattungskonventionen erlauben es, die Verse tatsächlich als reines Formelement zu übersehen.

als solchen wahrzunehmen nicht nur einen Teil, etwa nur einzelne Strophen.⁷ Qualitativ verstanden bedeutet diese Erwartung, den ganzen Text vollständig – also in allen bedeutungstragenden Eigenschaften – oder abschließend zu verstehen. Der Appell lautet also dann (egal, ob quantitativ oder qualitativ verstanden): Gedichte sind besonders schwierige Texte und es ist die Aufgabe des*der Rezipienten*in, sie *in Gänze* zu entschlüsseln. Auch anderen kurzen Genres dürfte dieser Imperativ begegnen. In dieser Hinsicht sind also Kurzgeschichten, Parabeln, Fragmente etc. potentiell ebenso vom ersten Vorurteil bzw. Charakteristikum betroffen und je verdichteter der Einzeltext, desto wahrscheinlicher ist es, dass gerade die Mehrfachcodierung zum Entschlüsseln aufruft.

3.2 Vorurteil: Gedichte sind Rätsel mit genau einer gültigen Lösung

Das zweite Vorurteil hängt eng mit dem ersten zusammen, spitzt jedoch den Imperativ zum Entschlüsseln noch zu. Drei Aspekte sind hier (mindestens) relevant: Der erste Aspekt betrifft die Zahl der möglichen Interpretationen. Das reformulierte Vorurteil lautet: Gedichte sind besonders schwierige Texte und es ist die Aufgabe des*der Rezipienten*in, sie unter der Annahme, dass es genau eine richtige Lösung gibt, *in Gänze* zu entschlüsseln. Auch wenn das Vorurteil in dieser radikalen Form ggf. nur selten formuliert wird, so dürfte es dennoch vielfach handlungsleitend sein, wie schon entsprechende Abgrenzungsbemühungen aus der Literaturwissenschaft belegen können.⁸ Und die umstrittene Annahme,⁹ dass es genau eine richtige Interpretation von Gedichten gibt, wird meiner Erfahrung nach in der Wahrnehmung der Lernenden durch die gleichzeitig richtige Erfahrung gestützt, dass einzelne interpretierende Aussagen für richtig und falsch erklärt werden.¹⁰ Und das ist eine Erfahrung, die Studierende – so meine ich – insbesondere bei der Lyrikanalyse tatsächlich machen: Anders als in Diskussionen zu narrativen oder dramatischen Texten geschieht es nämlich hier häufiger, dass sie die Antwort bekommen, ihre Aussage sei nicht etwa nur ungenau, sondern tatsächlich falsch. Woran liegt das? Die formale Überstrukturiertheit führt dazu, dass eine genaue Formbeschreibung per Praxiskonvention zum Umgang mit Gedichten gehört. Aus der Schule bringen Studierende oft ein Repertoire an Beschreibungskategorien mit, das sie ganz selbstverständlich auf Gedichte anwenden¹¹ (und das sie übrigens im Zusammenhang mit anderen Gattungen nicht in Erwägung ziehen¹²). Bei der Formbeschreibung und

⁷ Vgl. die entsprechende Rezeptionserwartung bei Wolbring 2018: 8: "Wie bei Gedichtanalysen üblich, wurde in den Seminaren oft nach einer Gesamtbedeutung des Gedichtes gefragt." Strobel 2015: 295, identifiziert für die literaturwissenschaftliche Forschung einen genau gegenteiligen Trend: "Zugrunde liegt heute ein gleichsam fragmentiertes Textverständnis, das sich nicht daran stört, beim Verstehen eines Textes nicht 'zu Ende' zu kommen."

⁸ Vgl. die Kritik an der entsprechenden Rezeptionserwartung bei Wolbring 2018: 9: "Gleichzeitig herrschte [in den Lehrveranstaltungen des Autors, A.B.] natürlich nie der Anspruch, die eine, ausschließlich gültige, womöglich gar vom Autor legitimierte Bedeutung zu erschließen."

⁹ Vgl. zur Diskussion, inwiefern es nur eine oder mehrere richtige Interpretationen literarischer Texte gibt, exemplarisch Krausz 2002.

¹⁰ Dass einzelne Aussagen einer Interpretation (oder auch ganze Interpretationen) eindeutig falsch sein können, stützt nicht die Annahme, dass es nur genau eine richtige Interpretation gibt. Allerdings beobachte ich, dass der Hinweis auf sachliche Fehler oder falsche Schlüsse die Annahme fördert, dass es – wie bei einem Rätselspiel – nur eine einzige 'Lösung' gäbe.

¹¹ Ob dieses instrumentelle Vorwissen ein Verstehen von Texten nicht etwa fördert, sondern sogar blockiert, ist Gegenstand deutschdidaktischer Untersuchungen, vgl. dazu Spinner 2012: 54–55.

¹² "Textnahes Lesen steht in Abhängigkeit von Gattungen: Lyrik wird am textnächsten gelesen; dramatische Texte stehen an zweiter Stelle. Am schwersten haben es die epischen Texte, die – wie auch immer – eine Geschichte erzählen." (Paefgen 1998: 15).

insbesondere bei der Benennung formaler Eigenschaften mit Fachbegriffen fallen tatsächlich besonders viele Aussagen an, die sich ohne Weiteres mit 'richtig' und 'falsch' etikettieren lassen. Eine männliche Kadenz mit einer weiblichen zu verwechseln oder eine Anapher mit einer Alliteration, führt zum Hinweis auf eine falsch oder richtig verwendete Terminologie. Dies ist der erste Grund, weshalb der Eindruck entstehen kann, ein Gedicht provoziere eindeutig richtige oder falsche Lösungen. Zwar geht es in diesem Zusammenhang zunächst nur um Teil-Beschreibungen, terminologische Fehler und nicht um umfassende Interpretationen,¹³ allerdings dürfte dieser Unterschied nicht immer trennscharf identifizierbar und auch im Eifer des Gefechts nicht stets präsent sein – und das zu Recht, ist doch eine solide Verbindung von Formbeschreibung und Interpretation genau das, was in der Schule und an der Universität gleichermaßen von den Lernenden gefordert wird.

Ein zweiter Grund für die Vorstellung vom Gedicht als Rätsel ist die Tatsache, dass Literatur im Allgemeinen, Gedichten aber in besonderem Maße eine spezifische Form von Uneigentlichkeit zugesprochen wird. Gedichte werden häufig als Texte wahrgenommen, die neben der wörtlichen Bedeutung (zusätzlich oder sogar eigentlich) eine zweite Bedeutungsebene besitzen, die genauso relevant oder sogar relevanter als die oberflächlich erkennbare ist.¹⁴ Es gibt keinen zwingenden Grund dafür, Gedichte dieserart unter pauschalen Uneigentlichkeits-Verdacht zu stellen, aber die Erfahrung zeigt, dass eine Angst vor Gedichten darauf beruht, nicht auf die eine Lösung *hinter dem Text* zu kommen. Es ist müßig zu betonen, dass nur eine kleine Zahl von Gedichten Allegorien i.e.S. sind und dass manche Texte insgesamt auf Techniken der Uneigentlichkeit als Schlüssel zu genau einem Gesamtverständnis des Textes verzichten. Die überwiegende Zahl dürfte diese Techniken (insbesondere Sprachbilder und Formsemantik) in einem fakultativen Modus benutzen, der zum Verständnis eines Gedichtes beitragen kann, aber nicht muss. Warum dennoch die Annahme, ein Gedicht besitze genau eine implizite Bedeutung neben (anstelle) seiner wörtlichen Bedeutung, wichtig für die Rezeption ist, bedürfte weiterer Untersuchungen. Drei mögliche Hypothesen seien aber angedeutet: Allegorische oder andere dominant uneigentliche Texte eignen sich erstens gut für einen Unterricht, der es gewohnt ist, ein klares Lernziel zu formulieren. Die historischen Bedingungen, unter denen Texte von ihren Verfasser*innen als Rätsel konzipiert werden mussten, machen sie zweitens für die Vermittlung und die Interessen (schulischen) Literaturunterrichts besonders interessant: Zeiten der Zensur, religiöse Mysterien etc. Drittens: Die (ästhetische) Erfahrung, die das 'Enträtseln' eines Textes bereitet, unterscheidet sich qualitativ von anderen interpretatorischen Tätigkeiten und der Art, wie diese wahrgenommen werden: Rätseln und Lösen sind ludische Erfahrungen, mit einem bestimmten Spannungsbogen und einer sehr punktuellen (Auf-)Lösungserfahrung als Quasi-Höhepunkt. Andere tendenziell ergebnisoffene interpretierende Tätigkeiten, etwa die in den Vorschlägen vorgestellten Varianten (s.u.), können entsprechende Erfahrungen hervorbringen, müssen es aber nicht. Oft findet ein Erkenntnisprozess statt, dessen Modus sich als 'Der Weg ist das Ziel' fassen ließe.¹⁵

¹³ Der Unterschied zwischen Beschreibung und Interpretation wird im Rahmen dieser Überlegung bewusst nicht ausdiskutiert (s.u.). Vgl. dazu exemplarisch Kindt / Müller 2003.

¹⁴ Zur Polyvalenz literarischer Texte vgl. Jannidis 2003.

¹⁵ Vgl. Wolbring 2018: 8: "Wichtiger als die finale Interpretation war aber stets die Analyse selbst".

3.3 Vorurteil: Gedichte sind immer autonome Texte einer bestimmten Tradition

Auch das dritte Vorurteil weist Überschneidungen und Zusammenhänge mit den ersten beiden auf. Während diese aber in sehr konkreten praktischen Imperativen zum Umgang mit dem Einzeltext ihren Niederschlag finden, hat dieses eher mit vorgängigen Mechanismen der Auswahl zu tun. Wegen seiner historischen Dimension bedürfte es einer ausführlicheren literaturgeschichtlichen Herleitung und Differenzierung, als sie hier geleistet werden kann. Daher sei im Folgenden nur ganz grob der argumentative Rahmen skizziert, innerhalb dessen sich das Vorurteil erklären ließe.

Das Vorurteil, Gedichte seien gleichbedeutend mit autonomer Lyrik und ihren literaturhistorischen Nachfolgephänomenen,¹⁶ führt nämlich nicht so sehr dazu, bestimmte Methoden zur Norm zu machen, sondern nur bestimmte Texte als der Rezeption würdig zu erachten. Hier finden Kanonisierungsprozesse statt, die dazu führen, dass genau diese Sorte von Lyrik für wichtiger befunden und damit häufiger tradiert wird: Sowohl in der Schule als auch in der Universität sind dieser Sorte entsprechende und zudem kanonische Höhenkammtexte noch immer beliebter als sonstige, populäre oder schlicht unbekanntere Texte. Der Zusammenhang mit dem ersten Vorurteil (Schwierigkeit von Lyrik) resultiert alsdann aus typischen Eigenschaften der bevorzugten Gedichtgenres: Wenn Lyrik nur aus autonomen Texten im Paradigma von Innovation und Genie besteht, dann sind funktionalisierte und heteronome Subgenres und Einzeltexte ausgeschlossen. Diese sind es aber typischerweise, die ganz andere Ästhetiken bedienen als diejenige maximaler Verdichtung und konstitutiver Uneigentlichkeit.¹⁷ Die hier skizzierte Dichotomie (autonome, schwierige, innovationsträchtige und konstitutiv verrätselte Lyrik vs. heteronome, verständliche und oberflächlich bedeutungstragende Lyrik) ist selbstverständlich ein Behelfskonstrukt, das der Vielfalt lyrischer Phänomene nicht gerecht werden kann. In den Vorschlägen (s.u.) kann jedoch deutlich werden, welche Phänomene aus der heterogenen Menge des zweiten Lyriktyps mit welchem Ziel gewinnbringend und 'vorurteilsreduzierend' in den Lyrikunterricht eingebracht werden könnten.

3.4 Vorurteil: Gedichte sind Texte, die zum freien Assoziieren einladen

Gedichte laden dazu ein, eine Rezeptionshaltung einzunehmen, die Studierende häufig in dem tückischen Mantra "Interpretationen sind subjektiv" fassen. Das ist schon deshalb interessant, weil die anzunehmenden Prämissen dieser weitverbreiteten Annahme denjenigen vom Text als Rätsel mit genau einer richtigen Lösung diametral entgegenstehen. Wird unter 'subjektiv' nicht *irgendein* (theoretisch unterschiedlich zu konzeptionalisierender) Anteil des*der Lesers*in bei der Textrezeption gemeint,¹⁸ sondern Subjektivität in einem starken Sinn, dann ist dies schließ-

¹⁶ Vgl. dazu als Indiz den Hinweis auf die Dominanz historisch verwandter ausdrucksorientierter Genres in empirischen Erhebungen unter Studierenden bei Link 1992: 86.

¹⁷ Zum hier vorausgesetzten Zusammenhang zwischen Autonomieästhetik, Polyvalenz und Kanonbildung vgl. Specht 2012.

¹⁸ Die Annahme einer (vermutlich unterschiedlich stark zu verstehenden) Subjektivität im Umgang mit Lyrik ist im schulischen Literaturunterricht offenbar ein relevantes und bisweilen "falsch verstandenes" (Meissner 2010: 216) Leitkonzept. Vgl. in Bezug auf Lyrik insgesamt und Gegenwartlyrik im Besonderen Bekes 2007: 7: "So wichtig es ist, den Schülern im Umgang mit lyri-

lich das Gegenteil von *genau einer richtigen* Bedeutung: 'Subjektiv' würde hier bedeuten, dass einem Kunstwerk jede denkbare Bedeutung zugewiesen werden dürfte. Dennoch ist es nicht unwahrscheinlich, dass dieselbe Person, die den Dissens zweier unvereinbarer Interpretationen wahrnimmt und damit unter gleichzeitiger Annahme des Rätsel-Vorurteils natürlich unzufrieden sein muss, just diese erlösende Phrase artikuliert, um den Dissens nicht durch redliche Belegpraxis und zielführende Argumentation lösen zu müssen.

Wird dieses Vorurteil aber nicht nur zum Vermeiden einer Diskussion verwandt, sondern tatsächlich zur (bewussten oder meist eher unbewussten) Maxime der Interpretationspraxis erhoben, so fallen alle möglichen Arten assoziativer Tätigkeit in den Bereich legitimer Interpretationen.¹⁹ Das Spektrum reicht vom Rekurs auf die bei der Rezeption entstehenden Emotionen bis zur eigenwilligen Auslegung konkreter veralteter Semantiken.²⁰ Dieser Rezeptionsmodus ist – in bestimmten Varianten – möglicherweise recht interessant, genauer: produktiv, und mag im schulischen Unterricht, im Lyrikclub, in therapeutischen Kontexten oder beim Creative Writing unverzichtbare Funktionen erfüllen. Wenn die eigenen Assoziationen entweder zum Text in Beziehung gesetzt oder in kreative Produkte überführt werden, ist ihre Funktion mehr als plausibel. Sie sind allerdings keine Interpretationen im Sinne von begründeten Textdeutungen,²¹ sondern eher sekundäre Kunstwerke, die geläufigen Gütekriterien für Interpretationen wie Korrektheit, Widerspruchsfreiheit, Umfassendheit, historischer und kultureller Stimmigkeit sowie Einfachheit nicht standhalten wollen oder müssen.²²

Ein Sonderfall dieses Vorurteils ist die Applikation von schematischen Deutungsmustern auf beliebige Gedichte.²³ Die Youtube-Gedichtinterpretin Selma Mahl-knecht nennt in ihrer Sammlung "10 häufige Fehler bei der Gedichtanalyse" den fünften von zehn Fehlern "irgendwas mit Krieg und Nazis" (vgl. Mahl-knecht 2020: ab 06:08). Sie beschreibt, wie beim Interpretieren von Texten aus der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ohne genaues Hinsehen besonders oft "der Krieg" oder "die Nazis" als Deutungsangebot formuliert werden. Damit sind vorschnell applizierte thematische Interpretationshypothesen gemeint, also etwa 'In diesem Gedicht geht es um den Krieg.' Diesem Schema kann aus meiner Erfahrung noch das Script "irgendwas mit Freiheit" hinzugefügt werden, das für viele Texte vor und

schen Texten Grundbegriffe zu vermitteln und exemplarisch Zugangsweisen zu ihnen zu erproben, so entscheidend ist es auch, gerade in der Begegnung mit Gegenwartslyrik, die Subjektivität des literarischen Verstehens als zentrales Moment ästhetischer Bildung zu achten. Literarisches Lernen kann nicht darin bestehen, die Gedichte didaktisch zu funktionalisieren, sie auf einen Interpretationsschematismus zu verpflichten, sondern deren Offenheit und Vieldeutigkeit im Unterricht als produktive Herausforderung zu begreifen, sie als ästhetische Gebilde wahrzunehmen, die zum Spiel der Assoziationen einladen, jedenfalls unterschiedliche interpretatorische Zugriffe nahe legen."

¹⁹ Vgl. zur Praxis des assoziativen Lesens den dritten Fehler in der Sammlung von Mahl-knecht 2020: 02:31 sowie in Bezug auf die Analyse metaphorischen Sprechens und das Vorurteil "rein subjektiv[er]" "Ratespiel[e]" Link 1992: 95.

²⁰ Vgl. dazu den zweiten Fehler in der Sammlung Mahl-knecht 2020: ab 01:01.

²¹ Nach Axel Bühler fallen auch freie Assoziationen unter den Begriff der Interpretation (vgl. Bühler 1999). Gleichwohl steht diese terminologische Festlegung nicht im Widerspruch zum hier Gesagten, da auch Bühler assoziative Interpretationen von Interpretationen im Sinne begründeter Textdeutungen unterscheidet.

²² Vgl. Köppe / Winko 2008: 143 sowie auch die erweiterte Kriterien(-check-)listen bei Descher / Petraschka 2019: 141–142 und Strube 1992.

²³ Auch die schulische Literaturdidaktik kennt dieses Problem: "In Bezug auf die Nutzung von Wissensbeständen zieht der schematische Rückgriff auf Vorwissensbestände sowohl fehlerhafte Textwahrnehmung als auch Fehldeutungen nach sich." (Köster 2010: 15).

nach dieser Zeit gerne veranschlagt wird. Gemeinsam ist beiden Schemata ein Vorurteil, das vielleicht eher in der Pragmatik von Lernsituationen als in spezifischem Textsortenwissen verankert sein dürfte: Offenbar war diese Art von Antworten in vielen Fällen zuvor zielführend für den spezifischen Kontext (etwa eine Bewertung) und die Notwendigkeit zu differenzieren und zu begründen, war es nicht.

4 Vier Vorschläge

Nachdem vier Vorurteile gegenüber Gedichten vorgestellt wurden, die erfahrungsgemäß im akademischen Lyrikunterricht zutage treten, sollen nun vier Vorschläge unterbreitet werden, wie mit diesen Vorurteilen umgegangen und die Angst vor Gedichten reduziert werden könnte. Zwei der Vorschläge zielen dabei auf eine – weniger auf konkretes Sachwissen als auf textsortenspezifische Haltungen konzentrierte – Vorentlastung ab. Zwei weitere Vorschläge fordern dagegen Fokussierungen ein, indem sie von sehr konkreten methodischen Vorgehensweisen ausgehend bestimmte literaturtheoretische und daraus folgende literaturdidaktische Forderungen voraussetzen. Alle vier Vorschläge berücksichtigen nur einen kleinen Teil einer Gedichtinterpretation.²⁴

4.1 Vorschlag: Vorentlastung – Es gibt einfache und zugängliche Gedichte

Der erste Vorschlag zur Entlastung zielt darauf ab, die enge Vorstellung, die sich von der Gattung Gedicht gebildet hat (Vorurteil 3) und die maßgeblich zum Vorurteil des dunklen, schwierigen und verrästelten Textes beiträgt (Vorurteile 1 und 2), mit Gegenbeispielen zu stören. Dazu ist es nützlich, darauf aufmerksam zu machen, an welcher Stelle Leser*innen immer schon Berührungspunkte mit Gedichten, verwandten Kunstformen oder Artikulationen vermeintlich sehr anspruchsvoller formaler Überstrukturiertheit hatten, ohne diese als besonders 'schwierig' wahrzunehmen. Gedichtgattungen, die unbewusst im Alltag der meisten präsent sind, dürften Kinderreime, Poesiealbum-taugliche oder komische Gedichte sein.²⁵ Besonders hilfreich für die Entlastung von Rezipierenden ist der Hinweis auf die unmittelbare generische Nachbarschaft des Gedichts, nämlich das Lied: Mögliche Rezeptionshaltungen gegenüber Kirchen-, Kinder- und Wiegenliedern, Chansons, Popsongs und anderen Liedern, die das Bild von Gedichten erweitern können, zielen auf ihre Alltagsfunktionen ab (Unterhaltung, Gotteslob, Gruppenbildung, Ritualisierung etc.) und können sowohl Entlastung in Bezug auf halbbewusstes, zufälliges oder ausschnitthaftes Verstehen (wenn etwa nur der Refrain beim*bei der Rezipienten*in ankommt) schaffen als auch zeigen, dass die wiederholte Rezeption ein und desselben Kunstwerks keine Bürde sein muss. Andere Alltagsgenres, die in der

²⁴ Eine wichtige Bemerkung zum Geltungsbereich sei wiederholt: Die hier vertretene Haltung bezieht sich in den theoretischen und methodischen Prämissen allein auf eine bestimmte Art von Literaturrezeption: den literaturwissenschaftlichen Lyrikunterricht, der das Verstehen eines bestimmten Gedichts zum Ziel hat. Es ist wichtig zu betonen, dass außerhalb dieses Rahmens alle möglichen Arten von Gedichtrezeption angemessener sein können als die hier vorgeschlagene. Gleichwohl denke ich, dass sich die hier vorgeschlagenen Zugänge auch für spezifische Lernziele, zum Beispiel im schulischen Literaturunterricht, als nützlich erweisen können.

²⁵ Für die schulische Literaturdidaktik ist insbesondere der Hinweis auf diejenigen lyrischen Erscheinungsformen und Phänomene (etwa Reime) wichtig, die in der Alltagserfahrung von Kindern bzw. Jugendlichen präsent sind, vgl. Abraham / Kepser 2006: 131 und 132–133; Bekes 2007: 7 sowie Leubner / Saupe / Richter 2010: 106.

Nähe zur Lyrik verortet sind, sind Gebete oder auch Werbesprüche (die in Lehrveranstaltungen besonders beliebte Beispiele zu sein scheinen²⁶).

Als zweiter entlastender Schritt kann es hilfreich sein zu zeigen, dass auch bestimmte dezidiert lyrische Genres ähnlich funktionalisiert sind wie das Lied oder das Gebet und ebenso wie diese Rezeptionsmodi einfordern, die weder dem ersten noch dem zweiten Vorurteil geschuldet sind: So sind Balladen etwa nur selten dunkel oder rätselhaft und brauchen nicht unbedingt die punktuelle Konzentration auf die Mehrfachcodierung, sondern vielleicht (zumindest aus der historischen Distanz) einen langen Atem. Ähnlich verhält es sich mit Lehrgedichten – Verrätselung wäre in diesem Genre nicht zielführend.²⁷ Auch die Gelegenheitslyrik, pädagogische Gedichte und engagierte Texte aller Epochen setzen andere Maßstäbe als etwa Erlebnislyrik und Dinggedicht.

Drittens gibt es auch historische Epochen oder Strömungen, die sich programmatisch ablehnend zur Verdunklung von Lyrik verhalten oder die historisch weit von den Konventionen des späten 18. bis frühen 20. Jahrhunderts entfernt sind – also der Zeit, in der die meisten vermeintlich 'schwierigen' Gedichte entstanden sind, und die durch ihre Kanonisierung und hohe ästhetische Bewertung heute das normgebende Maß aller Dinge ist. Die Lyrik der frühen Neuzeit und auch viele kanonischen Barockautor*innen versuchen in ihren Texten gerade nicht, besonders ungewöhnliche Formulierungen für die behandelten Sachverhalte und Gegenstände zu finden, sondern trachten regelpoetisch eher nach greifbaren Bildern für Phänomene, die ebenfalls nicht so individuell sind, dass sie intersubjektiv an Grenzen des Verstehens stießen, sondern die vielmehr die Gemeinsamkeit von religiösen, alltäglichen oder höfischen Erfahrungsräumen voraussetzen. Hinzu kommen Epochen und Strömungen, die sich in Ablehnung früherer Kunst der Verdunklung programmatisch verweigern und die an Lesende den Appell herantragen, sie ganz eigentlich und ohne doppelten Boden zu rezipieren, etwa bestimmte Dada-Experimente oder die *konstellationen* Eugen Gomringers.

4.2 Vorschlag: Erwartungen senken (und heben)

Der zweite Vorschlag zur Entlastung bezieht sich nicht auf die Natur von Gedichten, sondern auf diejenige von Interpretationen. Das erstens vollständige und zweitens auf Ideal-Rätsellösung konzentrierte Interpretieren ist eine Tätigkeit, die nur eine Minderheit von Interpretationstheoretiker*innen einfordern dürfte. Die Fremdheitserfahrung, die Lesende angesichts von Gedichten offenbar machen,²⁸ ist daher kein Appell zum vollständigen Enträtseln, sondern vielmehr ein Hinweis darauf, dass eine hermeneutische Interpretation immer nur ein Versuch angesichts der grundsätzlichen historischen und kulturellen Verortung von Text und Interpret*in sein kann. Anders gesagt: Wenn jedes Interpretieren vor dem Fremdheitsproblem steht, dann ist es gar kein Problem. Das entlastet.

Diese Entlastung zu kommunizieren, ist etwas komplexer als der Hinweis auf die Existenz diverser und wenig rätselhafter Lyrik bzw. Lyrik-verwandter Texte in alltäglichen Kontexten. Die Angst vor komplexen Texten durch einen Hinweis auf –

²⁶ Vgl. die Manifestation des gängigen Hinweises auf Werbesprachen in Poetizitätsdebatten innerhalb und außerhalb der Lyrik bei Burdorf 2015: 10.

²⁷ Verrätselung ist in diesem Genre allenfalls in Ausnahme- und Grenzfällen wie etwa Schillers *Elegie* anzutreffen, vgl. Krämer 2019: 487–499.

²⁸ Vgl. Moennighoff 2010: 130, der "Fremdheit akzeptieren" als ersten Schritt in der kurzen Praxisanleitung als wichtigen Schritt in der Gedichtanalyse, aber auch in Bezug auf andere literarische Texte benennt.

möglicherweise – ebenso negativ besetzte Literaturtheorie zu erwidern, mag kontraproduktiv sein. Daher kann diese Entlastung vielleicht eher implizit durch die Gesprächshaltung des*der Lehrenden als explizit kommuniziert werden (dazu oben, Vorschläge 1 und 2). Die genannte Haltung darf aber eines nicht zum Ausdruck bringen: Beliebigkeit (Vorurteil 4). Die Frage, ob es eine, mehrere oder potenziell viele richtige Interpretationen geben kann, kann im vorliegenden Zusammenhang auf literaturtheoretische Debatten verlagert werden. Diese Frage ist für die Praxis nicht so bedeutsam, wie es im Lichte des Vorurteils aussehen mag. Dort orientiert man sich in der Regel an der Norm, zu Interpretationen auf methodisch kontrollierte Weise zu kommen. Die Frage nach der einen richtigen Interpretation kann dabei im Hintergrund stehen, muss es aber nicht.

4.3 Vorschlag: paraphrastisch zirkeln

Diese Kontrolle kann beim Gegenstand Literatur besonders dann erfolgreich sein, wenn Rezeptionsvorgänge mit einer kontinuierlichen Selbstreflexion verbunden werden. Ich schlage vor, den Vorgang der Hypothesenbildung und -prüfung mit einem ganz spezifischen Satz zu beginnen und möchte begründen, warum sich dieser Satz in meiner eigenen Lehrpraxis als besonders hilfreich erwiesen hat. Der Satz, den die Studierenden vervollständigen sollen, lautet: "In diesem Gedicht geht es um...".²⁹ Zunächst – und das ist sein Vorteil – schließt er an die bestehenden Vorurteile an: Um was es in einem Gedicht geht, ist eine Frage, die mit der Vorstellung vom 'schwierigen' Gedicht (Vorurteil 1) durchaus vereinbar ist. Allerdings verschiebt die erbetene Paraphrase den Fokus von den angenommenen uneigentlichen Bedeutungsebenen potentiell eher zu den greifbareren. Er drückt eben keinen pauschalen Uneigentlichkeitsverdacht aus, ermöglicht aber dennoch Gedichte dieser Machart als solche zu benennen. Der Satz "In diesem Gedicht geht es um einen Regenbogen." ist eine ebenso valide Antwort wie "In diesem Gedicht geht es um eine Zeit des Friedens, die durch das Bild des Regenbogens zum Ausdruck kommt." Der erbetene Aussagesatz ist außerdem verwandt mit der Idee, ein Gedicht mit einer einzigen gültigen Lösung zu assoziieren (Vorurteil 2), und nimmt das gesamte Gedicht in den Blick (Vorurteil 1). Gleichzeitig werden beide Vorurteile aber performativ korrigiert: Die Bitte um Paraphrase in einem einzigen Satz stellt den vorläufigen Charakter dieses Tuns deutlich aus: Selbst wer an die eine richtige Lösung eines Gedichts glaubt, wird annehmen, dass ein (zumal intuitiv geäußertes) Satz nicht ausreicht, um ein Gedicht letztgültig zu paraphrasieren oder gar zu interpretieren. So fordert der konkrete Arbeitsauftrag dazu auf, den Satz als Hypothese aufzufassen, ihn zu korrigieren und zu differenzieren.

Weitere Vorteile dieses Verfahrens bestehen – erfahrungsgemäß – erstens darin, dass Lernende sich eine Paraphrase, zumal eine als vorläufig markierte, zutrauen, während sie angesichts eines Satzes wie "Ich deute/interpretiere das Gedicht wie folgt..." auf ihre Vorurteile zurückgeworfen würden. Darüber hinaus verlangt eine Paraphrase eine stärkere Nähe zu inhaltlichen Aspekten des Texts und vermeidet dadurch auch den Rückzug in die sicheren Gefilde des vierten Vorurteils: "Interpretationen sind subjektiv" (d.i. beliebig).

Dennoch ermöglichen auch Paraphrasen es, in das Muster 'irgendwas mit Krieg und Nazis' oder vergleichbare erlernte Antwortschemata zurückzufallen. Aus diesem

²⁹ Vgl. den Hinweis aus der schulischen Literaturdidaktik auf den Nutzen einer Paraphrase sowie einen ähnlichen Einstiegssatz ("Worum geht es in dem Gedicht?") bei Leubner / Saupe / Richter 2010: 114.

Grund muss die geäußerte erste Hypothese in einem zweiten Schritt am Text begründet werden. Es beginnt ein Wechsel von Reformulierung und Überprüfung, eine auf Paraphrasen beruhende Variante des hermeneutischen Zirkels. Der Satz 'In diesem Gedicht geht es um...' kann im anschließenden Hin und Her von Hypothesenmodifikation und -prüfung durchaus präsent und leitend bleiben. Aufgrund der (vermeintlichen oder tatsächlichen) Komplexität von Gedichten besteht nicht die Gefahr, dass die derartig hermeneutisch eingebundene Paraphrase zu unterkomplexen Inhaltsangaben führt.

Auch wenn es trivial wirken mag, die Rückbindung an den Text hier (und dann in einer Lehrsituation) eigens zu betonen, ist dieser Schritt doch letztlich die Scharnierstelle zwischen durch unnötige (Ehr-)Furcht bewirkten Blockaden und unreflektierter Beliebigkeit im Umgang mit Gedichten. Die erste Paraphrase gewährt einen Vertrauensvorschuss gegenüber der Tauglichkeit der eigenen Mittel. Die Rückbindung an den Text leistet die nachträgliche Rechtfertigung dieses Vertrauens. Studierende erfahren zunächst, dass sie in der Lage sind, dem Text *ad hoc* zu begegnen und sodann, dass sie ihm argumentativ noch etwas schulden; sie fühlen sich zunächst befähigt und dann verpflichtet. Diese affektive Dimension kann ungenannt bleiben (muss dies aber nicht). Das Vorgehen (Hypothesenbildung und -prüfung am Text) sollte dagegen gleichzeitig benannt werden, damit die dabei gemachte Erfahrung später zur wiederholt anwendbaren Methode werden kann.

Das theoretische Verhältnis einer Paraphrase, wie sie hier vorgeschlagen wird, zu einer Interpretation soll indes im Rahmen dieser Vorschläge bewusst offen bleiben. Es ist gut möglich, dass das Ergebnis des ausgiebigen Zirkelns im Modus der scheinbar oberflächlichen Wiedergabe sich zuletzt als eigenschaftsgleich mit einer Interpretation erweist, was auch immer darunter unterschiedlichen theoretischen Rahmenannahmen gemäß verstanden wird.

4.4 Vorschlag: Gegenproben

Ein letzter Vorschlag knüpft an den hermeneutischen Prozess der Hypothesenbildung und -korrektur an. Er bietet innerhalb dieses Verfahrens eine spezifische Art der kontrollierten Selbstbeobachtung an, die den Vorteil hat, sehr konkret und zugleich für eine Vielfalt von relevanten Textmerkmalen und Kontexten offen zu sein. Der Vorschlag lautet, im Vorgang des Interpretierens stipulierte Gegenproben einzubeziehen. Der Terminus 'Gegenprobe' wird dabei bewusst offen verstanden, um darunter mehrere Arten von probeweiser Gegenüberstellung zu subsumieren, denen bestimmte Vorteile gemeinsam sind: Alle im Folgenden vorgestellten Arten der Probe setzen dem Beliebigkeitsvorurteil etwas entgegen, ohne jedoch der Annahme von der einen richtigen Lösung Vorschub zu leisten. Das kleine Instrument vermittelt eine doppelte Botschaft: Man kann zwischen richtigen (gut begründeten und auf wahren Sachverhalten aufbauenden) und falschen (schlecht begründeten und/oder auf sachlich falschen Annahmen basierenden) Interpretationen durchaus unterscheiden.³⁰ Gleichzeitig handelt es sich beim Paraphrasieren um einen ergebnisoffenen Vorgang, der nicht zwingend auf *genau eine* richtige Lösung abzielt. Jede Art

³⁰ In der Seminarbeschreibung bei Wolbring 2018: 9 artikulieren sich mehrere der genannten Vorurteile, aus denen methodische Entscheidungen resultieren: "Was die Kursgespräche auszeichnete, war ihre Ergebnisoffenheit. Gedichtanalyse wurde nicht als Geschäft der harten Wahrheiten aufgefasst, sondern vielmehr als eine bewusst assoziative und spekulative Praxis, die dazu dient, jenseits von wahr und falsch zu nachvollziehbaren Hypothesen zu gelangen". Anders als Wolbring behaupte ich, dass keine (universitär-literaturwissenschaftliche) Interpretation 'jenseits von wahr und falsch', also im Bereich einer ungeprüften Assoziation operieren sollte, ja, dies gar nicht

von paraphrasierender Aussage kann auf ihre Begründbarkeit geprüft werden. Es gibt dann eine Reihe von Möglichkeiten: Die Paraphrase kann entweder verworfen, akzeptiert, für prinzipiell plausibel erklärt oder das Urteil suspendiert werden (und all dies vorläufig).

Eine erste Art der Gegenprobe zielt tatsächlich auf die Negation einer Hypothese ab. 'In diesem Gedicht geht es um irgendwas mit Krieg und Nazis' kann zur Überprüfung mit dem Satz 'In diesem Gedicht geht es *nicht* um irgendwas mit Krieg und Nazis' konfrontiert werden. Anschließend lassen sich Argumente für beide Hypothesen sammeln und qualitativ und quantitativ bewerten, sodass die tragfähigere Argumentation übrigbleibt.

Eine Variante der Gegenprobe ist es zweitens, der Hypothese eine Nonsens-Annahme gegenüber zu stellen. Insbesondere wenn das Subjektivitätsvorurteil im Raum steht, ist es hilfreich, Studierenden zu demonstrieren, dass ihre vermeintlich 'subjektiven' Theorien längst bestimmte Grenzen gegen Beliebigkeit voraussetzen. So kann etwa die Hypothese 'In Rilkes *Wie die Vögel* geht es um Krieg' mit der Annahme 'In Rilkes *Wie die Vögel* geht es um ein Unterseeboot.' erwidert werden, um – freilich ganz unmaskiert didaktisch – die Motivation, Belege zu finden, zu steigern.

Es ist drittens ebenso hilfreich, nicht nur die Negation der Ausgangshypothese oder eine beliebige Nonsens-Annahme zur Gegenprobe heranzuziehen, sondern auch Hypothesen, die nur in einem Teilaspekt unvereinbar sind, etwa: 'In diesem Gedicht geht es um irgendwas mit Krieg' gegenüber 'In diesem Gedicht geht es um irgendwas mit Nazis'.³¹

Viertens lässt sich auch ein Substitutionstest am Text selbst durchführen.³² Wer etwa Behauptungen über die Semantik eines bestimmten Wortes, die Wirkung eines Metrums, Reimes, Satzzeichens oder Stilmittels anstellt, kann diese besonders wirkungsvoll durch Ersetzen verifizieren. Auf diese Weise werden insbesondere die angstbesetzteren formalen Eigenschaften zu handhabbaren und eher instrumentellen Vehikeln. Die Erkenntnis, dass jedes bedeutungstragende Zeichen in einem Gedicht potentiell auch anders aussehen könnte, dass aber jede Änderung zu Bedeutungsverschiebungen führen könnte, schärft die Wahrnehmung (verhindert also Beliebigkeit) und schreckt dennoch nicht ab. Jede*r Rezipient*in ist schließlich in der Lage, ein Reimwort oder ein Vergleichsobjekt durch ein anderes, zehn Silben durch elf, eine Nebensatzkonstruktion durch zwei Hauptsätze, ein 'Ich' durch ein 'Er' zu ersetzen und im Anschluss zu prüfen, in welcher Weise dies das Verständnis des Texts beeinflusst und verändert.

Die erste Variante (Negation) fördert sachliches Argumentieren und trainiert die Routine des Be- und Widerlegens von Hypothesen. Die Nonsens-Gegenprobe dient der Metareflexion und niedrigschwelligen Motivation. Die dritte Variante zielt darauf ab, Genauigkeit und Sorgfalt gegenüber einem Text zu schulen. Auch der Substitutionstest schärft die Wahrnehmung (und Wertschätzung) und befähigt die Lernenden zugleich durch einen aktiven Umgang mit Sprachformen zum Umgang mit Gedichten. Alle vier Formen bremsen Beliebigkeit, ohne Blockaden zu fördern. Darüber hinaus erlauben es die Gegenproben auch, im Rahmen der Be- und Wider-

kann, wenn sie 'nachvollziehbare Hypothesen' integrieren möchte. Ergebnisoffenheit wird durch begründetes Argumentieren nicht verhindert.

³¹ Vgl. die Kombination von Inhaltsangabe und Gegenprobe auch bei Wolbring 2018: 29.

³² Vgl. zu dieser und anderen Proben Bekes 2007: 9 und Kammler 2009: 9 sowie die Herangehensweise von Zymner / Fricke 2007: 69–130.

legung von zwei gegensätzlichen oder zumindest unvereinbaren Hypothesen, Historizität ernst zu nehmen.³³ Wenn etwa die Bedeutung einer bestimmten zeitlich entlegenen Vokabel oder eine diskursive Norm zur Debatte steht, die historisch nicht unbedingt adäquat erscheint, dann kann eine Gegenprobe zur angemesseneren Paraphrase führen.

Der Umgang mit historischer (ggf. auch kultureller) Fremdheit ist ein Problem im universitären Literaturunterricht, das nicht allein Gedichte betrifft. Eine fehlende Sensibilität für historische Semantiken und Werte trägt gewiss nicht unwesentlich zur angenommenen Schwierigkeit bei³⁴ und fördert den kontraproduktiven Rückzug ins Assoziative.³⁵ Diesem Problem zu begegnen, ruft literatur- und hochschuldidaktische Fragestellungen auf, deren Diskussion an anderer Stelle erfolgen muss.³⁶

5 Schlussbemerkung

Nachdem hier vier Vorurteile gegenüber Gedichten aus dem universitären Literaturunterricht umrissen und vier Vorschläge zum Umgang mit diesen Vorurteilen unterbreitet wurden, sei ausblickartig auf einige Tätigkeiten und Tools hingewiesen, die hier nicht eigens thematisiert wurden und über die im Fach ein weitgehender Konsens herrschen dürfte. Auf die tatsächliche oder unterstellte Komplexität von Gedichten reagieren (mehr als in Bezug auf andere Gattungen) hilfreiche Checklisten, die dazu auffordern, diverse potenziell bedeutungstragende Elemente lyrischer Texte zu systematisieren und so der Überforderung von Studierenden mit einem regelgeleiteten Verfahren beikommen wollen.³⁷ Ebenso sinnvoll wie verbreitet sind m.E. Appelle, besonders sorgfältig, mehrfach und/oder laut zu lesen.³⁸ Allerdings wird durch diese 'Sonderbehandlung' der Respekt vor lyrischen Texten und die Fremdheitserfahrung möglicherweise nicht verringert – das sollte man sich bei der Planung einer Lehrinheit, die auf die Interpretation von Gedichten abzielt, klar machen. Schließlich ist es wichtig, bestimmte Kontexte im Umgang mit Gedichten einzubeziehen. Für den Unterricht ist aber nicht nur die Frage wichtig, welche Informationen hier einzubeziehen sind, sondern auch die didaktischen Entscheidungen, wann und in welcher Form Kontexte herangezogen werden sollen.

³³ Der schulischen Literaturdidaktik kann man den Hinweis entnehmen, dass "aufgrund der Merkmale der gehaltvollen Kürze und Subjektivität [...] Gedichte [...] in besonderem Maße geeignet [sind], um an ihnen exemplarisch die Historizität literarischer Texte zu erarbeiten." Leubner / Saupe / Richter 2010: 111.

³⁴ Wolbring 2018 schlägt vor, Kontextwissen möglichst auszuklammern, um "den primär angestrebten, selbstdenkenden Erschließungsprozess der Studierenden" (ebd.: 8f.) nicht zu stören. So sympathisch mir die implizit enthaltene Wertschätzung für die Lernenden ist, so problematisch erscheint mir das vorgeschlagene Vorgehen. Eine "werkimmanente" (ebd.: 8) Interpretation, die "ahistorisch und dekontextualisiert aus einem heutigen Sprachempfinden" (ebd.: 11) heraus entwickelt wird, entspricht nicht dem hier für die akademische Literaturwissenschaft jenseits aller Detaildiskussionen als Konsens vorausgesetzten hermeneutischen Ziel, den Text (auch) in seinem historischen Kontext wahrzunehmen.

³⁵ Vgl. dazu die Fehler zwei bis vier bei Mahlknecht 2020: ab 01:01.

³⁶ Strobel 2015: 12 konstatiert: "Gedichtanalysen sind ohne die Entstehungszeit betreffende *historische Kontextualisierungen* unvollständig" (Hervorhebung dort) und bietet daher in seinem umfangreichen Band eine Mischung aus historisch fundierten Einzelanalysen und praxisbezogenen Handlungsanweisungen an.

³⁷ Vgl. etwa das zu diesem Zweck ausreichend aussagekräftige und in meiner Praxis stets benutzte Inhaltsverzeichnis von Frank 1991 sowie Moennighoff 2010: 131 und Strobel 2015: 321–322.

³⁸ Vgl. dazu etwa Brune / Theilen 2019: 3 oder Bekes 2007: 7, vgl. auch den Beitrag von Svenja Brand in diesem Beiheft.

Die hier angestellten Überlegungen zeigen eine Grundspannung zwischen dem Unbehagen, das Studierende offenbar mit der Gattung Lyrik verbinden, und erlernten Strategien furchtloser Assoziation.³⁹ Sie schlagen sowohl vorentlastende Aktivitäten vor, die die vorurteilsbelastete Grundhaltung gegenüber vermeintlich schwierigen Gedichten betreffen, als auch konkrete didaktische Tools, die einen angstfreien, adäquaten Umgang mit Lyrik fördern können. Gegen Angst und Beliebigkeit – so sollte gezeigt werden – gilt es, ein Vertrauen in die Tauglichkeit eigener Zugänge genauso wie die Verpflichtung gegenüber einer wissenschaftlichen Methodik stark zu machen.

Literatur

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2006²): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bekes, Peter (2007): "Wege zur Gegenwartslyrik", in: *Deutschunterricht* 6, 4–9.
- Bühler, Axel (1999): "Die Vielfalt des Interpretierens", in: *Analyse & Kritik* 21, 117–137.
- Burdorf, Dieter (2015³): *Einführung in die Gedichtanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Brune, Carlo / Theilen, Ines (2019): "kommunikabel/inkommunikabel – Gegenwartslyrik im Unterricht. Zur Einführung", in: dies. (Hg.): *Wellenritt in Riffreier Zone*. Gegenwartslyrik im Unterricht. Trier: WVT, 1–10.
- Descher, Stefan / Petraschka, Thomas (2019): *Argumentieren in der Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Frank, Horst J. (1991): *Wie interpretiere ich ein Gedicht? Eine methodische Anleitung*. Tübingen/Basel: A. Francke (UTB).
- Jannidis, Fotis (2003): "Polyvalenz – Konvention – Autonomie", in: ders. u.a. (Hg.): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin/New York: DeGruyter, 305–328.
- Kammler, Clemens (2009): "Lyrik verstehen – Lyrik unterrichten", in: *Praxis Deutsch* 213, 4–11

³⁹ Die beschriebenen Vorurteile begegnen wenig überraschend im schulischen Lyrikunterricht ebenso wie in der Universität. Auch viele Vorschläge zum Umgang mit diesen Herausforderungen ähneln einander, weshalb stellvertretend für die reichhaltige und hier nur unzureichend referierte Diskussion in der germanistischen Fachdidaktik auf das folgende Fazit zum Umgang mit Gegenwartslyrik hingewiesen sei: "Hingegen läuft eine – gerade mit Blick auf moderne Lyrik – falsch verstandene 'Subjektivität des literarischen Verstehens' (Bekes 2007: 7) schnell Gefahr, in Beliebigkeit abzudriften. Indessen kann eine 'textnahe Lektüre' – sei sie analytisch oder handlungs- und produktionsorientiert initiiert – die unter der Prämisse erfolgt, dass 'dem Text das Primat zukommt' und 'Bedeutungsgenerierung durch Kontextualisierung kontrolliert erfolg[t]', Schüler/innen zu Deutungen führen, die sich auf 'genau[e] Beobachtung der Zeichenrelationen' stützen und deshalb alles andere als beliebig sind (Kämper-van den Boogaart 2010: 280)." (Meissner 2010: 216.)

- Kindt, Tom / Müller, Hans-Harald (2003): "Wieviel Interpretation enthalten Beschreibungen? Überlegungen zu einer umstrittenen Unterscheidung am Beispiel der Narratologie", in: Jannidis, Fotis u. a. (Hg.): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin/New York: DeGruyter, 286–304.
- Krämer, Olav (2019): *Poesie der Aufklärung. Studien zum europäischen Lehrgedicht des 18. Jahrhunderts*. Berlin/Boston: DeGruyter.
- Köppe, Tilmann / Winko, Simone (2008): *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Köster, Juliane (2010): "Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht", in: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Hohengehren: Schneider Verlag, 3–26.
- Krausz, Michael (Hg.) (2002): *Is There a Single Right Interpretation?*. University Park/PA: Pennsylvania State University Press.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Link, Jürgen (1992): "Elemente der Lyrik", in: Brackert, Helmut / Stückrath, Jörn (Hg.): *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 86–101.
- Mahlknecht, Selma (2020): *Selma erklärt: 10 häufige Fehler bei der Gedichtanalyse*, veröffentlicht am 20.04.2020, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=DIUNzCeozDM&t=370s> (abgerufen am 08.12.2020).
- Meissner, Almuth (2010): "'also wenn ich jetzt 'n normales gedicht lesen würde... ' Lyrik des 21. Jahrhunderts als Gegenstand des Deutschunterrichts", in: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 58.2, 194–219.
- Moennighoff, Burkhard (2010): *Grundkurs Lyrik*. Stuttgart: Klett.
- Müller-Zettelmann, Eva (2000): *Lyrik und Metalyrik. Theorie einer Gattung und ihrer Selbstspiegelung anhand von Beispielen aus der englisch- und deutschsprachigen Dichtkunst*. Heidelberg: C. Winter.
- Paefgen, Elisabeth (1998): "Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive", in: Belgrad, Jürgen / Fingerhut, Karlheinz (Hg.): *Textnahes Lesen. Annäherung an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 14–23.
- Sorg, Bernhard (1999): *Lyrik interpretieren. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Spinner, Kaspar H. (2021): "Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert", in: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 53–69.

- Specht, Benjamin (2021): "Polyvalenz – Autonomieästhetik – Kanon. Überlegungen zum Zusammenhang von Textstruktur und historischer Ästhetik bei der Herausbildung des deutschsprachigen Literaturkanons", in: Beilein, Matthias / Winko, Simone / Stockinger, Claudia (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin/Boston: DeGruyter, 19–39.
- Strobel, Jochen (2015): *Gedichtanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Strube, Werner (1992): "Über Kriterien der Beurteilung von Textinterpretationen", in: Danneberg, Lutz / Vollhardt, Friedrich (Hg.): *Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte*. Stuttgart: Metzler, 185–209.
- Wolbring, Fabian (2018): *Sprachbewusste Gedichtanalyse. Eine praktische Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Zymner, Rüdiger / Fricke, Harald (2007⁵): *Einübung in die Literaturwissenschaft, Parodieren geht über Studieren*. Paderborn: Schöningh (UTB).