

Marcus Steinbrenner

Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs

*Kein Reden wird je wiederholen, was das Stammeln mitzuteilen weiß.
(Martin Buber)*

Ein Beispiel

- 11 (Wär ich wie du. Wärst du wie ich.
12 Standen wir nicht
13 unter *einem* Passat?
14 Wir sind Fremde.)
(5. Strophe des Gedichts *Sprachgitter* von Paul Celan)

Daniel: Ja ich stell mir da was ganz was anderes vor . standen wir nicht unter einem WIND irgendwie n bisschen als beFREUNdet . wir sind BEIde FREMde das hier zum Beispiel das standen wir nicht unter einem Passat wir sind FREMde . s klingt irgendwie so als ob ihr das nich . verSTEHT ihr das nich wir sind FREMde so klingt das.¹

Dieser Beitrag stammt von einem Schüler der dritten Klasse einer Grundschule, mit der ich ein Gespräch zu dem Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan führte.² Die SchülerInnen kannten das Wort „Passat“ nicht, weshalb ich versuchte mit „Der Passat ist auch ein Wind“ weiterzuhelfen, worauf einzelne dann mehrmals „Standen wir nicht unter einem Wind“ wiederholten. Auf meine Frage „Könnt ihr euch da drunter was vorstellen?“ antwortete ein Schüler: „Ja das kann doch jeder“. Auf diese Äußerung reagierte Daniel mit seinem Beitrag: „Ja ich stell mir da was ganz was Anderes vor“.

-
- 1 Das vollständige Gedicht und Hinweise zur Transkription finden sich am Ende des Aufsatzes. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei den Schülerinnen und Schülern, deren Lehrerinnen und Lehrern und bei den Studierenden, mit denen ich Gespräche zu *Sprachgitter* führen konnte, bedanken! Die Namen wurden verändert und anonymisiert.
- 2 1961 führte Dankmar Venus ein Gespräch zu *Sprachgitter* in einer 4. Grundschulklasse und veröffentlichte Gesprächsauszüge in der Zeitschrift *Westermanns Pädagogische Beiträge*. Dies führte zu einer heftigen Auseinandersetzung, die literaturdidaktische Grundfragen berührte und weitere Lehrerinnen und Lehrer zu eigenen Unterrichtsversuchen motivierte, die sie teilweise ebenfalls in der Zeitschrift veröffentlichten. Venus' Versuch war ein Anstoß für mich, das Gedicht *Sprachgitter* auszuwählen.

Zunächst wiederholt er noch einmal die Frage „Standen wir nicht unter einem WIND“ und leistet dann eine Übertragung: „Unter einem Wind stehen“ könnte „befreundet sein“ bedeuten. Seine Unsicherheit und sein tastendes Vorgehen wird an den Worten „irgendwie“ und „n bisschen“ deutlich, wobei er jedoch „Freund“ stark betont. Nach einer kurzen Pause zitiert er den nächsten Vers des Gedichts, wobei er das Wort „beide“ ergänzt und „beide Fremde“ betont. Damit bringt er vielleicht zum Ausdruck, dass die „Freundschaft“ gerade auch darin besteht, dass „BEIDE FREMDE“ sind, dass die Fremdheit also für beide etwas Verbindendes hat. Dann wiederholt er noch einmal die zwei Verse des Gedichts, wobei er nun wieder „Passat“ anstelle des von mir angebotenen und sicher vertrauteren Wortes „Wind“ verwendet und nochmals das Wort „Fremde“ betont.

Nachdem Daniel die Verse auf diese Art nachgesprochen hat, versucht er ihren „Klang“ noch zu verdeutlichen: „VerSTEHT ihr das nich wir sind FREMde so klingt das“ für ihn. Er spricht nicht beschreibend über den Klang, sondern „schlüpft in die Rolle“ des lyrischen Ichs, versucht den Klang nachzuahmen und spricht dabei die Hörer direkt mit „verSTEHT ihr das nich“ an, wobei er die Worte „versteht“ und „Fremde“ fast schon emphatisch betont. Damit bringt er zum Ausdruck, dass sich der Sprecher des Gedichts (und/oder er selbst) unsicher ist, ob er von den Angesprochenen in diesem Fremdsein verstanden wird – und wiederum ist es möglicherweise gerade das, was ihn mit dem Anderen („Wir sind Fremde“) gegenüber den vielleicht unverständigen Angesprochenen und Zuhörenden („Versteht *ibr* das nich“) verbindet.

Hier handelt es sich nicht um ‚zwingende‘, sondern um mögliche Lesarten der Schüleräußerung (und des Gedichts) im Sinne einer ‚maieutischen Hermeneutik‘, die das Potential der Äußerung entfalten und zur Sprache bringen will. Dass „Fremde“ hier zusammen mit „Freundschaft“ gedacht und ausgesprochen werden kann, zeigt Spuren der Ambivalenz dieses Begriffs und einer wichtigen Sinndimension des Gedichts.³ Drei Aspekte der Äußerung möchte ich besonders hervorheben: Der Schüler

- spricht Worte und Wendungen aus dem Gedicht nach – diese „fließen“ in sein eigenes Sprechen ein, wobei er versucht den Klang, den sie für ihn haben, nachzuahmen,
- er stellt Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien her und
- geht dabei suchend und tentativ vor.

3 So kritisiert Jean Bollack an literaturwissenschaftlichen Interpretationen, dass sie „Wir sind Fremde“ „trotz aller Verwendungen des ‚Wortes‘ im Werk nur noch als eine den Liebenden versagte Nähe interpretieren, wobei, wenn man sich an den Wortlaut hält, es gerade im Gegenteil die Fremdheit ist, die sie vereinigte“ (Bollack: Paul Celan über die Sprache, S. 285). – Damit ebnet Bollack die Ambivalenz der Fremdheit jedoch in vergleichbarer Weise ein.

Dies sind für mich Kennzeichen eines ‚mimetischen Sprechens‘, das für mich eine wichtige Form der Annäherung an literarische Texte darstellt.

1. Analyse und Mimese als „literaturdidaktische Zielalternative“

Ulf Abraham arbeitet in seiner Habilitationsschrift *StilGestalten* (1996) zwei Kategorien heraus, in die sich methodische Verfahren im Literaturunterricht einordnen lassen: Ein Unterkapitel trägt den Titel *Analyse oder Mimese? Zur Entfaltung einer literaturdidaktischen Zielalternative*. In einem ersten Zugriff und im Anschluss an Abraham lassen sich diese beiden Kategorien wie folgt unterscheiden:

Analyse ist gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

- Zergliedern des Textes in einzelne Elemente
- Benennen der einzelnen Teile mit möglichst eindeutigen, objektiven Begriffen; klassifizieren und einordnen
- Herausarbeiten von allgemeinen Merkmalen und Strukturen, die der Text mit anderen Texten gemeinsam hat (Gattungs-, Epochen-, Stilmerkmale u.a.)
- Distanz, Vorherrschen einer „objektivierenden Einstellung“
- Die mediale Schriftlichkeit der Texte ist dabei eine wichtige Voraussetzung, da sie es ermöglicht, einzelne Elemente des Textes zu fixieren, zu isolieren und genau zu betrachten (Abraham spricht hier vom „optischen Paradigma der Textrezeption“).

Mimese lässt sich durch folgende Aspekte kennzeichnen:

- Nachvollzug des Textes durch Nachsprechen, Nachschreiben, Nachgestalten und Nachspielen
- Bildung von Analogien, Ähnlichkeitsbezügen und Übertragungen
- Anknüpfen an das individuell Bedeutsame
- Stärker von der unmittelbaren, ganzheitlichen Textwirkung ausgehend, Oszillieren zwischen Text und Leser, „Verstricktsein“ in und mit dem Text
- Der Klang des Textes, sein ‚Ton‘, das Hören und Sprechen spielen dabei eine wichtige Rolle (Abraham spricht hier vom „akustischen Paradigma der Textrezeption“).

Analyse und Mimese werden hier als Kategorien verwendet, d.h. zur Bezeichnung einer Klasse oder Gruppe, in die etwas eingeordnet werden kann, zum Beispiel unterrichtliche Verfahren oder literaturdidaktische Positionen. In diesem Sinn dienen Kategorien dazu, unsere Wahrnehmung zu strukturieren und unseren Blick für Gemeinsamkeiten, Unterschiede und spezifische Merkmale und Funktionen zu schärfen. Sie stellen keine trennscharfen binären Oppositionen dar und es bestehen fließende Übergänge. Die Gegenüberstellung dient nicht dazu, eine Kategorie gegen die andere

auszuspielen, wie dies lange Zeit in den Grabenkämpfen zwischen den Vertretern analytischer und produktiver Verfahren der Fall war – eine ohnehin problematische Alternative, da jede Textrezeption produktiv ist und viele ‚produktive Verfahren‘ auch stark analytische Züge aufweisen (z.B. die Verfahren nach Günter Waldmann).

Die mit den Kategorien Analyse und Mimese verbundenen Verfahren und Zugangsweisen haben ihre je spezifischen Funktionen, Chancen und Risiken. Beide Kategorien sind in diesem Sinn ambivalent und stehen nicht per se für eine ‚gelingende Textrezeption‘. Im Idealfall ergänzen und bedingen sich Analyse und Mimese gegenseitig und werden gerade in ihren Widersprüchen produktiv. Zur Klärung der Kategorie Mimese hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrunds werde ich zunächst das Bedeutungsspektrum des Mimesisbegriffs etwas entfalten. Im Anschluss daran konturiere ich ein ‚mimetisches Sprechen‘ als Form der mimetischen Annäherung an lyrische Texte und stelle schließlich das ‚Heidelberger Modell‘ des Literarischen Unterrichtsgesprächs vor – ein Format, das mimetische Textbezüge im Gespräch ermöglichen kann.

2. Mimesis als Zugang zu Welt, Sprache und Schrift

Ein eindeutiger Begriff, eine trennscharfe Definition von Mimesis wäre ein Widerspruch in sich selbst. Als philosophischer und anthropologischer Grundbegriff verweist Mimesis auf allgemeine Darstellungs- und Ausdrucksformen menschlicher Handlungen, die sich an vorgegebenen Mustern und Modellen orientieren. Diese Formen unterliegen einem geschichtlichen Wandel und werden je unterschiedlich interpretiert. Die Theoriebildung kann deshalb nur untersuchen, wie sich Mimesis in unterschiedlichen theoretischen und praktischen Formationen zeigt und gezeigt hat und dabei einen Begriffsrahmen entwickeln, der wiederum selbst erst die theoretische Betrachtung und historische Reflexion ermöglicht und vertieft.

Christoph Wulf und Gunter Gebauer leisten in ihren Arbeiten eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Mimesisbegriffs und insbesondere Christoph Wulf versucht ihn in seinen jüngsten Arbeiten in seiner Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse auszuloten.⁴ Ausgehend von ihren Arbeiten möchte ich hier insbesondere 8 Aspekte hervorheben, die m.E. für sprachlich-literarische Lern- und Bildungsprozesse von Bedeutung sind.

4 Vgl. hierzu die Arbeiten des Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* an der FU Berlin, Teilprojekt B5: *Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln*.

(1) Der griechische Ursprung des Begriffs: Mimesis als Nachahmung, Darstellung und Ausdruck:⁵

Der Begriff Mimesis gehört zur Wortgruppe ‚mimos‘ (Schauspieler, Schauspiel), ‚mimeisthai‘ (nachahmen, darstellen, ausdrücken) und ‚mimetikos‘ (das Nachzuahmende, etwas zur Nachahmung Fähiges). Die Wortgruppe entstand im 5. Jh. v. Chr. Eine vor allem für Platon bedeutsame Begriffsverwendung hat ihren Ursprung vermutlich in den dionysischen Kulturen: Mimesis als eine Ausdrucksform, die durch Tanz, Gebärden und Laute etwas zur Darstellung bringt. Seit seiner Entstehung verweist der Begriff so auf Nachahmung, Ausdruck und Darstellung gleichermaßen. Vor allem die Übersetzungen (lat. *imitatio*, frz. *imitation*, engl. *imitation*, dt. Nachahmung) haben diese Bedeutungsvielfalt des griechischen Begriffs stark eingeschränkt.

(2) Mimesis als anthropologischer Grundbegriff:

Schon Aristoteles weist darauf hin, dass das Nachahmen selbst dem Menschen angeboren ist: „Es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt – als auch durch die Freude, die jedermann an Nachahmungen hat.“⁶ Diese besondere Fähigkeit zur Mimesis ist in anthropologischer Hinsicht an die Frühgeburt des Menschen und seine dadurch bedingte Angewiesenheit auf Lernen, seine residuale Instinktausstattung und den Hiatus zwischen Reiz und Reaktion gebunden.⁷

(3) Mimesis und Lernen:

Viele Lern- und Erziehungsprozesse verlaufen über die Mimesis von Vorbildern. Schon im vorsprachlichen Alter werden Wahrnehmungsfähigkeit und Motorik über mimetische Prozesse gebildet. Insbesondere das Lernen der Sprache ist ein in hohem Maße mimetischer Prozess, in dem es immer schon Vorausgehendes gibt, das nachgeahmt und dabei gemäß der eigenen Individualität gestaltet wird. In einem weiteren Sinn ist die Mimesis von Überliefertem die Grundlage für kulturelles Lernen überhaupt, das nach Helmut Peukert „als verflüssigende Resubjektivierung und innovatorische Rekonstruktion kultureller Objektivationen“ begriffen werden kann.⁸

5 Vgl. Erhart: Mimesis.

6 Aristoteles: Poetik, S. 11.

7 Vgl. Wulf: Mimesis, S. 1016. Neuerdings wird dies auch neurowissenschaftlich begründet (vgl. Lauer: Spiegelneuronen).

8 Peukert: Reflexionen am Ort der Verantwortung, S. 21.

(4) Mimesis als Nachahmung – mit dem Potential kreativer Neuschöpfung:

Mimesis ist mehr als bloße Imitation und Reproduktion von Vorgegebenem. In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem gestaltet die Einbildungskraft des Rezipienten den Nachahmungsprozess mit, so dass im Nachahmenden das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnen kann.⁹ Das Vorgegebene wird nicht nur reproduziert, sondern in einer spezifischen Weise dargestellt, wobei der Nachahmende immer auch etwas von sich selbst ausdrückt.¹⁰ Wenn sich mimetische Aneignung auf sprachliche oder bildliche Erzeugnisse bezieht, die selbst in einem mimetischen Verhältnis zu anderen stehen, können diese Prozesse besonders intensiv sein. Dies gilt insbesondere für die ästhetische Erfahrung mit Kunst.

(5) Ästhetische und soziale Dimension von Mimesis:¹¹

Mimesis hat neben einer ästhetischen auch eine soziale Dimension: Soziales Handeln wird vor allem mimetisch gelernt. In Familie, Schule und Betrieb werden die in diesen Institutionen verkörperten Werte, Einstellungen und Normen über mimetische Prozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verinnerlicht und inkorporiert. Dabei wird eine Beziehung zu anderen Menschen und deren Handeln hergestellt. Man sieht sie handeln und ist dabei durch den sozialen Kontext mit ihnen verbunden. Man erlebt, wie sie ihr Handeln inszenieren und aufführen, nimmt an ihren Handlungen teil, erfährt deren Ziele, deren Sinn und die zugrundeliegende Haltung.

Dem mimetischen Erlernen sozialen Handelns liegt ein Begehren zugrunde, wie die anderen zu werden, zu dem der Wunsch nach Erzeugung von Differenzen hinzukommt. Darin ist die Dynamik sozialen Handelns begründet. Sie drängt gleichzeitig auf Wiederholung und Differenz und erzeugt damit Energien, welche die Inszenierungen und Aufführungen von Handlungen vorantreiben. Soziale und insbesondere rituelle Arrangements machen es möglich, dieses Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität auszuhandeln. Solche Arrangements haben oft eine ludische Komponente – diese bezeichnet einen spielerischen Ernst, der gewisse Grenzen setzt und wahrt und auf diese Weise Regelkonformität mit Freiräumen verbindet. Im rituellen Handeln ergeben sich Spielräume für spontanes und kreatives Handeln, bei dem Sozialformen praktiziert, mimetisch angeeignet und

9 Vgl. Wulf: Mimesis, S. 1015.

10 Dies lässt sich auch an der eingangs angeführten Äußerung aufzeigen: Daniel ahmt die Verse des Gedichts nach, er stellt sie dabei in einer spezifischen Weise dar und bringt damit sein Verständnis und auch etwas von sich selbst zum Ausdruck. Auf keinen Fall kann hier von bloßer Reproduktion und auch nicht von beliebigem Assoziieren gesprochen werden.

11 Vgl. Gebauer/Wulf: Mimetische Weltzugänge; Wulf: Zur Genese des Sozialen.

zugleich auch modifiziert und transformiert werden können. So besteht ein enger „Konnex zwischen mimetischem Lernen, Ritual und Spiel“.¹²

Durch die soziale Mimesis von und in Ritualen und Ritualisierungen wird praktisches Wissen (Bourdieu) erworben. Praktisches Wissen ist habituelles Wissen im Sinne einer Haltung, die sich wesentlich über Ritualisierungen bildet. Sie ist das Ergebnis von Erfahrungen, die aus früherem Handeln stammen und zum Ausgangspunkt künftiger Handlungen werden.

(6) Sinnlichkeit und Körperlichkeit von Mimesis:¹³

Mimetische Prozesse sind sinnlich. Mimesis ist ursprünglich eine körperliche Handlung, die sich zuerst in oralen Kulturen entfaltet. Mimetische Handlungen beziehen auf dieser Stufe den ganzen Körper des Vortragenden und die Beteiligung seiner Zuschauer ein. Sie sind gekennzeichnet durch Rhythmus, Gesten und Laute. Mimesis hat den Charakter des Zeigens, in ihrer Geschichte kommt sie immer wieder auf dieses Gestische zurück. Das ursprünglich rhythmische Agieren, die Performanz mit einer stark betonten körperlichen Komponente, wird im Lauf der Zeit unterschiedlich akzentuiert: als Mal- oder Schreibhandlung, als Herstellen mit den eigenen Händen, als Erzeugen von Tönen beim Sprechen oder Spielen eines Instruments, beim lauten Lesen, schließlich beim leisen Lesen, das kaum noch merkliche physische Züge besitzt. Aber es bleibt immer ein körperlicher Rest in mimetischen Handlungen. In dieser Beteiligung der Sinne und des Körpers und in der personalen Beziehung auf das Ich des Handelnden und die anderen liegt die wesentliche Differenz der Mimesis zu rein kognitiven Erkenntnisweisen. Selbst als versprachlichte Mimesis ist sie ein ‚zeigendes Sprechen‘: Der Rezipient nimmt das Zeigen so wahr, dass er aufgefordert wird, bestimmte Dinge oder Vorgänge als etwas zu sehen. Mit dem Körperlich-Sinnlichen der Mimesis hängt das Performative zusammen als eine Aktualisierung, eine Aufführung des mimetisch Gezeigten. Daher realisiert sich Mimesis oft als ein performativ-aktionistisches Sprechen.¹⁴

(7) Mimesis, Sprache und Schrift:

In der anthropologischen Sprachauffassung Walter Benjamins verlagert sich der Ort mimetischen Verhaltens im Verlauf des Zivilisationsprozesses immer stärker in den ‚unsinnlichen‘ Bereich der Sprache und der Schrift:

12 Vgl. Gebauer/Wulf: Mimetische Weltzugänge, S. 101 ff. und Wulf: Bildung im Ritual, sowie ders.: Lernkulturen im Umbruch.

13 Vgl. Wulf u.a.: Zur Genese des Sozialen, S. 67-84.

14 Vgl. Gebauer/Wulf: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft, S. 13 f., S. 431 f.

Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen oder Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, dass dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit.¹⁵

Zugänglich werden diese unsinnlichen Ähnlichkeiten durch den Akt des Lesens. Mit Hilfe seines mimetischen Vermögens kann der Leser dabei die Abstraktionen der Schrift wieder auflösen, konkretisieren und versinnlichen. Dazu dienen ihm seine Einbildungskraft und die von ihr entworfenen Bilder und Vorstellungen, die die Schrift notwendig ergänzen. Die Entwicklung und Verbreitung der Schrift bedingen auf der einen Seite Abstraktions- und Entsinnlichungsprozesse, führen aber gleichzeitig zu einer Entwicklung und Transformation des mimetischen Vermögens, so dass in unserer Kultur auch (und nach Auffassung Benjamins gerade) im Medium der Schrift und im Akt des Lesens mimetische Erfahrungen gemacht werden können.¹⁶

(8) Der offene und unverfügbare Charakter von Mimesis:

Mimesis widersetzt sich der harten Subjekt-Objekt-Spaltung und kann einen nicht-instrumentellen Zugang zu anderen Menschen oder Gegenständen und eine sonst nicht erreichbare Nähe ermöglichen. Mimetische Prozesse vollziehen sich unabhängig vom Wert der vorgängigen Welt – so kann Anähnlichung auch an Erstarretes und Lebloses, an destruierte Umwelten, verfestigte Herrschaftsstrukturen oder primitiven Sprachgebrauch stattfinden. Mimesis eines Vorbilds ist immer die Herstellung eines vorab nicht determinierbaren Verhältnisses zwischen dem Vorbild und einem sich mimetisch darauf beziehenden Menschen. Das Ergebnis ist von den jeweiligen Bedingungen des Vorbilds und des sich mimetisch zu ihm Verhaltenden abhängig und daher nur unzulänglich voraussagbar. Ihr ‚offener und unverfügbarer Charakter‘ unterscheidet Mimesis von eher zielgerichteten und ergebnisorientierten Imitationsprozessen. In mimetischen Prozessen lässt sich ein Individuum von einem Gegenstand oder anderen Menschen in Bann ziehen, setzt sich einem Prozess der Anähnlichung aus und kann dabei auch in Gefahr geraten, sich an das Vorbild oder die Bezugswelt zu verlieren.

15 Benjamin: Über das mimetische Vermögen, S. 213. Hier bezeichnet Benjamin das Spiel als „Schule“ des mimetischen Vermögens (S. 210).

16 Vgl. hierzu Stierle: Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens.

3. „Mimetisches Sprechen“ zu lyrischen Texten

In *Gedicht und Gespräch* charakterisiert Hans-Georg Gadamer das Lesen und Verstehen von Gedichten als mimetischen Prozess. Beim Verstehen in der Form eines „sich fortentwickelnden Gesprächs“ zwischen Text und Leser gilt es „mit der Sprache selber mitzugehen – so wie man es eben tut, wenn man im Gespräch ist“. ¹⁷ Am ‚Ende‘ dieses Prozesses steht

nicht das sichere Bewußtsein, die Sache nun verstanden zu haben, mit dem man sonst einen Text hinter sich läßt. Es ist umgekehrt: Man kommt immer tiefer hinein, je mehr Bezüge von Sinn und Klang einem ins Bewußtsein treten. Wir lassen den Text nicht hinter uns, sondern lassen uns in ihn eingehen. Wir sind dann in ihm darin, so wie jeder, der spricht, in den Worten, die er sagt, darin ist und sie nicht in einer Distanz hält, wie sie für den gilt, der Werkzeuge anwendet, sie nimmt und weglegt. ¹⁸

Im Sinne Gadamers übersetzt der Verstehende den poetischen Text nicht in eine zweite, formalisierte Metasprache, die sich dadurch vom Text entfernt, sondern er lässt sich durch sein Lesen und Sprechen in den Text „eingehen“ und hält ihn nicht in einer Distanz, wie es bei einer instrumentell gebrauchten Metasprache der Fall wäre. Die hier angesprochenen Bezüge von Sinn und Klang bringt Gadamer an anderer Stelle noch deutlicher zum Ausdruck:

So bleibt die letzte Aufgabe jedes Lesers, einen Text wieder zum Sprechen zu bringen. [...] Lesen heißt immer, etwas sprechen lassen. Die bloßen stummen Zeichen bedürfen ihrer Artikulation und Intonation, um das zu sagen, was sie sagen wollen. [...] Lesen bedeutet immer, den Klang und Sinn des Textes erstehen zu lassen. An diesem Grundphänomen des Sprechenlassens von Text, an der Grundstruktur der Sinneinheit von Rede, ist auf keine Weise vorbeizukommen. [...] An dieser Vollzugsweise hängt das, was man die Sangbarkeit eines Gedichtes nennen darf. Es ist kein wirkliches Singen. Es ist eher ein Meditieren, aber auch dies ist wie Gesang. Gesang kann man nur im Mitsingen wirklich vollziehen. So kann man auch ein Gedicht nur so erfahren, daß es auf seine Weise ein Lied ist und daß man den Mitvollzug seines Sprechens sich aussprechen läßt. ¹⁹

Ich lasse die durchaus auch metaphorische Charakterisierung des Lesens und Verstehens von Gedichten hier für sich sprechen. Deutlich wird, dass es sich für Gadamer um mimetische Prozesse handelt, wenn er selbst diesen Begriff auch nicht verwendet. In scharfem Gegensatz dazu charakterisiert Ulf Abraham das Reden über Texte im Deutschunterricht. Es erwecke beim Schüler häufig den Eindruck,

das Auf-den-Begriff-Bringen von Stilmitteln und Stilfiguren sei Textrezeption. Die Irritation, auf die gerade die ‚stilbildenden Strategien‘ eines Textes angelegt

¹⁷ Gadamer: *Gedicht und Gespräch*, S. 344.

¹⁸ Gadamer: *Text und Interpretation*, S. 53.

¹⁹ Gadamer: *Phänomenologischer und semantischer Zugang zu Celan*, S. 312.

sind, wird so eher neutralisiert als ernst genommen; ebenso wie die Germanistik seit dem späteren 19. Jahrhundert auf die verstörenden Wirkungen der Literatur reagierte, indem sie sie nach Machart und Stil als werk-, autor-, epochen-, gattungs- und neuerdings textsortentypisch klassifizierte, so tut auch eine dieser Wissenschaftlichkeit folgende und sie methodisch verkürzende Ein- und Zuordnungsdidaktik alles, um ihren Schülern die Ordnung der Dinge gerade nicht fragwürdig zu machen.²⁰

Eine einseitig kognitiv-zerlegende Grundhaltung, ein einseitiges Streben nach Klassifikation und Einordnung, die schon zur Gewohnheit gewordene Rede von den ‚sprachlichen Mitteln‘ – all das führe zur

‚Hintanhaltung‘ (Horst Rumpf) jener Affekte Lernender, die gerade beim literarischen Text nicht zuletzt mit seinem Ton zu tun haben. Ein Mittel-Zweck-Denken in Begriffen von Autorintention und Aussageabsicht, selbst für alltagsweltliche Kommunikationssituationen problematisch und gelegentlich stark verständnisverkürzend, ist erst recht eine schreckliche Vereinfachung literarischer Kommunikationsprozesse [...]. Der Schüler als ‚Behandler‘ eines Textes wird dazu erzogen, als neutraler Beobachter von Aussageabsichten und Stilwirkungen ‚subjektive‘ (und damit verwerfliche) Identifikationsimpulse, Regungen der Sympathie oder Antipathie mit Figuren, aber auch sein Affiziertsein vom Ton des Textes in der analytischen Rede von seiner Sprachbemitteltheit zu ersticken. [...] Die vorherrschende Stilmittelanalyse, sowohl pädagogisch-didaktisch als auch textwissenschaftlich fragwürdig, dient einem Erwerb von Interpretationsmacht über Texte, die letztlich auch eine Verfügungsmacht über die analysierenden Schüler ist.²¹

Ausgehend u.a. von dieser harten und so wohl vor allem auf die Sekundarstufe II bezogenen Kritik wurden im literaturdidaktischen Diskurs dann vor allem andere Formen des Schreibens im Unterricht modellhaft entwickelt, die sich mit dem Attribut mimetisch charakterisieren lassen. In ihrer Habilitationsschrift von 1996 konturiert Elisabeth Paefgen das literarische Schreiben zu literarischen Texten mit Bezug auf Roland Barthes als ein assoziatives, essayistisch suchendes und fragmentarisches Schreiben. Es „kreist“ assoziativ um den literarischen Ausgangstext und ist nicht fixiert auf ein ‚End-Ergebnis‘, vielmehr steht der Prozess des Schreibens als solcher im Mittelpunkt, den Paefgen als heuristisches Problemlösen versteht.²² Das Attribut heuristisch ist auch für die von Karlheinz Fingerhut konzipierten Schreibformen zentral. Er konturiert sie als assoziativ, „streunend“, „nicht an die Entwicklung logisch stringenter Beweisgänge und überzeugender Belege gebunden“, in einem „Modus des Sprechens in Bildlichkeit, Metaphorizität und Andeutungen“ und nicht der „Klarheit, Diskursivität und Argumentation“.²³ Heuristisches Schreiben ist für Fingerhut „Ausdruck eines suchenden Verstandes“, es zielt primär auf Akkomodation im Sinne

20 Abraham: StilGestalten, S. 224.

21 Ebd., S. 224 f.

22 Vgl. Paefgen: Schreiben und Lesen.

23 Fingerhut: L-E-S-E-N, S. 120 f.

einer „Selbst-Anpassung des Schreibenden an den vorgegebenen Text“ und trägt damit deutlich mimetische Züge.²⁴

Zum Sprechen über literarische Texte existieren bislang weder ein vergleichbarer Diskurs noch Modelle, die die Form des Sprechens selbst und das Sprechen als Prozess thematisieren. Der Terminus ‚mimetisches Sprechen‘ findet sich bislang so nur bei Horst Rumpf, der in Bezug auf Wagenscheinsche Unterrichtsgespräche von einer „teilnehmenden“, „bildhaften“, „mimetisch-nachdenklichen Sprache“ spricht. Diese stellt

nicht Tatbestände fest, unabhängig von einem Sprecher oder einer einmaligen Situation, sie vibriert förmlich von der Nachdenklichkeit in einem Gespräch zwischen Menschen, die bemüht sind, ein merkwürdiges Phänomen zu verstehen. [...] Sie schmiegt sich, einfühlend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter.²⁵

An anderer Stelle charakterisiert er sie als

Sprache, die im imaginären Zeigefeld statthat, die auf Klang, Gebärde, Andeutung setzt und die im Gespräch mit seinen situativen Komponenten verwurzelt bleibt. In der nicht ausformulierte Anspielungen möglich sind, in die Mundartliches hineinspielt, die auf syntaktische Gerundetheit keinen Anspruch erhebt. Eine Sprache, gebunden an hier und jetzt entstehende Ideen, Imaginationen, Vergleiche.²⁶

Merkmale ‚mimetischen Sprechens‘

Ein ‚mimetisches Sprechen‘ lässt sich, wie eingangs aufgezeigt, auch in literarischen Gesprächen beobachten. Ich stelle im Folgenden Merkmale und Kennzeichen eines solchen Sprechens zusammen, die ich an Transkripten von literarischen Gesprächen mit SchülerInnen unterschiedlichen Alters und mit Studierenden erarbeitet habe. Die Auflistung ist ein Entwurf aus einem Arbeitsprozess und stellt einen Versuch dar, ‚mimetisches Sprechen‘ mit einer Konstellation anderer Begriffe und sprachlicher Merkmale genauer zu fassen. Der Terminus selbst ist kein in der Sprachwissenschaft bzw. Gesprächsanalyse eingeführter Begriff.

Die Liste hat heuristischen Charakter. Sie stellt einen allgemeinen begrifflichen Rahmen auf mittlerem Abstraktionsniveau dar, der immer wieder ‚textnah‘ an konkreten und individuellen Gesprächsbeiträgen und -ausschnitten angewendet und dabei weiterentwickelt wird. Die Merkmale sind nicht als ‚harte‘, umkehrbare Kriterien im Sinne einer taxonomischen Klassifikation konzipiert – sie sollen im Sinne von „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein) aufgefasst werden. Zunächst folgt eine Reihe eher allgemei-

24 Fingerhut: Kafka für die Schule, S. 21.

25 Rumpf: Staunkraft und Sprache, S. 60.

26 Rumpf: Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament, S. 119.

ner Attribute ‚mimetischen Sprechens‘, anschließend eine Reihe sprachlicher Merkmale im engeren Sinn.

‚Mimetisches Sprechen‘ kann charakterisiert werden als

- nachvollziehend, teilnehmend, mitgehend – Worte und Wendungen aus dem Gedicht werden nach-gesprochen, diese ‚fließen‘ in das eigene Sprechen ein
- assoziativ – Bedeutungen werden nicht definitiv mit dem Geltungsanspruch einer genauen Entsprechung übertragen, sondern es werden eher Ähnlichkeitsbezüge/Analogien im Sinne eines analogen Verstehens hergestellt
- fragmentarisch, skizzenhaft – in Form von unvollständigen Sätzen, Andeutungen und Vermutungen, häufigen Neuansätzen
- suchend, fragend, tentativ; auf Entdeckung ausgerichtet, heuristisch – das Sprechen als Prozess wird selbst zum Erkenntnisakt; dabei äußern TeilnehmerInnen auch immer wieder ihre Irritation und ihr ‚Nicht-Verstehen‘
- bildlich, metaphorisch – sprachliche Bilder des literarischen Textes werden übernommen und teilweise weiterentwickelt
- expressiv – häufig wird eine subjektive Bedeutung artikuliert, d.h. eine Bedeutung, die der Text für den Rezipienten in der aktuellen Gesprächssituation und/oder vor dem eigenen Lebenshintergrund gewinnt
- affektiv – Affektivität zeigt sich in einem erregten und emotionalem ‚Ton‘; oft wird zudem nicht nur über die Bedeutung eines Textes gesprochen, sondern auch darüber, was der Text auf einer affektiven Ebene auslöst
- sinnlich – der Klang des Textes, sein ‚Ton‘, das Vorlesen, Hören und Sprechen des Textes spielen eine wichtige Rolle, häufig wird der Klang auch explizit thematisiert („das klingt/hört sich so an wie“)

Sprachliche Merkmale eines ‚mimetischen Sprechens‘ im engeren Sinn:

- Verwendung der Frage- oder Hypothesenform
- Verwendung von Modalpartikeln, die die Satzaussage relativieren/abschwächen (vielleicht, aber, auch etc.) und ihr einen tentativen Charakter geben
- Verwendung von sprachlichen Bildern/Metaphern
- Herstellung von Assoziationen/Ähnlichkeitsbezügen
- Verwendung des Konjunktivs
- Markierung der Subjektivität der Äußerung („also das ist jetzt meine Meinung“, „für mich bedeutet das“)
- Markierung eines persönlichen Bezugs auf einer semantischen Ebene („wenn ich total aufgeregt bin, ist manchmal auch mein Mund voll und nix kommt raus“)
- Markierung eines persönlichen, affektiven Bezugs („wenn ich das höre, bekomme ich richtig Angst“)

- Markierung der Irritation und des Nicht-Verstehens. Solche Markierungen können explizit verbal vorgenommen werden, sie können sich aber auch an ‚Begleiterscheinungen‘ dieses Sprechens zeigen. Hier sind u.a. drei zu nennen:
- Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, häufiges Neuansetzen, stockendes Sprechen
- Markante, emphatische oder ungewöhnliche Betonungen
- Häufung von ‚Füllwörtern‘ (ähm, hm, etc.)

In dieser Aufzählung finden sich eine ganze Reihe allgemeiner Merkmale von Mündlichkeit und Performativität. Überhaupt kann das Gespräch über einen literarischen Text als eine produktive Verschränkung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit beschrieben werden, bei der im Medium der Mündlichkeit sowohl der literarische Text als auch das eigene Sprechen „in Fluss geraten“, (wieder) verflüssigt werden (Peukert) und ineinander „übergehen“. „Mimetisches Sprechen“ zu literarischen Texten kann im Sinne Humboldts auch als eine Form „rednerischen Sprachgebrauchs“ bestimmt werden, dem ein besonderes sprachbildendes Potential zukommen kann und der eine notwendige Ergänzung des pragmatisch-instrumentellen Sprachgebrauchs darstellt.²⁷

4. Das ‚Heidelberger Modell‘ des Literarischen Unterrichtsgesprächs als Format, Ritual und Sprach-Spiel

Die Gesprächsäußerungen, mit denen ich arbeite, stammen überwiegend aus literarischen Gesprächen zu Gedichten der modernen Lyrik, die im Rahmen eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Leitung: Prof. Dr. Gerhard Härle) an unterschiedlichen Schulen und an der Hochschule geführt wurden. In den Gesprächen wurde das ‚Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs‘²⁸ erprobt, das im Sinne eines Formats bzw. eines Rituals Orientierung stiftet, Sinn verbürgt und durch Regeln und Routinen einerseits Freiheitsgrade eingrenzt, aber gerade dadurch jene Sicherheit und Struktur schaffen kann, die mimetische Annäherungen ermöglicht.²⁹

Ein wichtiger Ansatz zur Begründung und Konzeptualisierung literarischer Gespräche ist die Spracherwerbtheorie Bruners. Familiäre Erzähl- und Vorlesegespräche können im Anschluss an Bruner als Formate beschrieben werden, als eingespielte, standardisierte Ablaufmuster

27 Vgl. Steinbrenner: Freiheit und Bindung.

28 Grundlegend hierzu Härle: Literarische Gespräche im Unterricht.

29 Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch.

von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenen.³⁰ Formate als verabredete Ereignisse, die sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, haben für den Sprach- und damit auch Literaturerwerb eine zentrale Bedeutung. ‚Lernen im Format‘ weist folgende Kennzeichen auf:

- Es beruht auf Regeln und Routinen, z.B. in Form von wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. Durch Regeln und Routinen werden Freiheitsgrade eingegrenzt, damit ein Maximum an Verarbeitungskapazität zur Erfassung und Benennung neuer und offener Bedeutungselemente frei bleibt.
- Es bedarf einer stabilen Beziehung, einer „warme[n] und unterstützende[n] Atmosphäre“, in der der Novize sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann.³¹
- Es herrscht eine Asymmetrie hinsichtlich des Wissens der Partner. Der Erwachsene dient als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst. Er ist die konstante Person, an der sich die Lernenden orientieren können. Er unterstellt den Lernenden, Gesprächspartner im vollwertigen Sinn zu sein und schafft auf diese Weise einen kommunikativ-affektiven Sog – eine Zone der nächsten Entwicklung.
- Formate betten Äußerungen immer auch in eine kulturelle Matrix ein, die durch sie zugleich (voraus)gesetzt und geschaffen wird. Die Lernenden werden dabei nicht auf Sprachkenntnisse hin trainiert, sie lernen vielmehr Sprache als Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft mit ihren spezifischen Regeln, Normen und Themen zu gebrauchen.

Es ist erstrebenswert und möglich, an diese Strukturen anzuknüpfen und sie für schulische Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar zu machen. Das Gesprächskonzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) liefert dafür produktive Ansätze.³² Für die Rolle des Gesprächsleiters bietet die TZI mit dem Begriff der ‚partizipierenden Leitung‘ ein differenziertes Modell: Partizipierende Leitung heißt, dass sich die Lehrperson nicht nur in ihrer Funktion als Gesprächsleiter, sondern auch als Teilnehmer mit ‚echten‘ – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen in das Gespräch einbringt. Auf diese Weise wird sie personal präsent und erfüllt ihre Funktion als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst im beschriebenen Sinn. Gerade ein menschlich greifbares, personales Gegenüber ist wesentliche Voraussetzung einer

30 Vgl. Bruner: Wie das Kind sprechen lernt, S. 131.

31 Ebd., S. 69.

32 Zur TZI allgemein: Matzdorf/Cohn: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. Zur Nutzung für das literarische Unterrichtsgespräch: Härle: Lenken – Steuern – Leiten sowie Steinbrenner/Wiprächtinger-Geppert: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch.

affektiv besetzten und mimetische Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation.³³

Wichtige Formen, Strukturen und methodische Elemente ‚literarischer Gespräche‘ sind darüber hinaus:

- Der Sitzkreis – er kann zwischen Kollektivität und Individualität vermitteln. Er konzentriert und verdichtet die Bedeutsamkeit der Handlungsprozesse und schafft wechselseitige Inszenierungs- und Beobachtungsmöglichkeiten
- Der feste und explizit vereinbarte zeitliche Rahmen des Gesprächs
- Explizit vereinbarte oder implizit geltende, durch Nachahmung praktizierte und bisweilen thematisierte Gesprächsregeln und –normen
- Gestaltete Übergänge, gestalteter Beginn und Abschluss
- Vorlesen des literarischen Textes zu Beginn, daran anschließend häufig eine Phase des ‚stillen Lesens‘ in der Gruppe – macht den Text v.a. auch in seiner Klangdimension präsent
- Rahmung des Gesprächs durch ‚Runden‘ zu Beginn und zum Abschluss, in der jeder die Gelegenheit erhält, sich zu äußern; ggf. weitere Phasierung des Gesprächs durch Leitungsimpulse oder weitere Gesprächsrunden
- Offenheit für die Beteiligung aller – auch für die Beteiligung der Lehrerin/des Lehrers im Sinne einer ‚partizipierenden Leitung‘

Diese bewusst einfachen Formen geben dem Gespräch eine Gestalt und Form, die im Sinne Christoph Wulfs als Ritual mit ludischem Charakter beschrieben werden kann, das als Modellsituation in besonderem Maß ‚mimetisches Lernen‘ ermöglicht: „In diesen Inszenierungen verbinden sich Aisthesis und Ausdruck, Handeln und Verhalten zu einem sozialen Geschehen, das zur Nachahmung und Mitwirkung auffordert“.³⁴ Zur Charakterisierung des Handelns in Ritualen verwendet Wulf ebenfalls die Metapher des „Fließens“:³⁵ Mimesis in ritualisierten Handlungen kann eine spezifische

33 Vgl. Gebauer/Wulf: *Mimetische Weltzugänge*, S. 135. – Dies gilt insbesondere für das soziale Feld der Literatur und der literarischen Kommunikation, die Kämper-van den Boogaart als ein ‚Spiel‘ bezeichnet. Effekt dieses Spiels und gleichzeitig Bedingung für eine aktive Teilnahme ist eine ‚illusio‘ im Sinne Bourdieus: „die Bereitschaft für den Glauben“, „dass die im Umgang mit literarisch codierten Texten zustande kommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall ‚beliebig‘ – sind. Dies wird wohl nur erfahren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d.h. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und für andere bedeutsam erfahren wird“ (Kämper-van den Boogaart: *Leseförderung oder Literaturunterricht*, S. 20). Eine solche Bereitschaft stellt eine Haltung dar, wie sie vor allem durch soziale Mimesis in Ritualen erworben werden kann.

34 Wulf: *Ritual*, S. 1035.

35 In vergleichbarer Weise spricht die TZI hier von einer „dynamischen Balance“ (Matzdorf/Cohn: *Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion*, S. 74 f.).

„Qualität des Fließens“ erzeugen, die Intensität vermittelt und eine wichtige Voraussetzung für kreative Tätigkeiten bildet.

Das literarische Gespräch kann Mimesis in Bezug auf

- die anderen TeilnehmerInnen und deren sprachliches und soziales Verhalten
- die Form des Gesprächs mit ihren spezifischen Regeln und Normen
- den Leiter/die Leiterin und deren Verhalten und Haltung
- den literarischen Text und seine ästhetische Sprache

ermöglichen – und auf diese Weise eine für Lern- und Bildungsprozesse besonders fruchtbare „Konvergenz von sozialer und ästhetischer Mimesis“.³⁶ Auch in diesem Sinn stellt das „Reden über poetische Sprachwerke“ ein „Modell sprachverständiger Intersubjektivität“ dar (Hubert Ivo).

5. Gesprächsbeiträge aus Literarischen Gesprächen zu *Sprachgitter*³⁷

Der Vers „Wär ich wie du. Wärst du wie ich“ hat die SchülerInnen in den Gesprächen besonders angesprochen. So sagt Anna, Schülerin einer 5. Realschulklasse:

Wenn wär ich wie du dass zwei Menschen gleich sind und dann isch man ja nix mehr BeSONderes dass jeder Mensch dann ANders is

Nach einem Zitat folgt eine Übertragung und eine Schlussfolgerung. Dieser Gedanke wird kurz darauf von einem anderen Schüler weitergeführt:

Kadir: Äh vielleicht wär es so wenns wenn ich wie du oder du wie ich wär dann ma/ jeder Mensch hat ja eine an/ eine andere GeWÖH/ Gewöhnlichkeit der tut ja was anderes dann wär dann konnte der andere vielleicht nich machen der und der eige/ also wenn wenn ich du wär zum Beispiel oder Sie dann könnt ich ja nich machen was Sie gem/ was Sie machen (Leiter: Hm) verste/ verstehn Sie also dafür steht hier dann am Ende Wir sind Fremde (Leiter: Hm) dafür

Kadir ist Nicht-Muttersprachler und es fällt ihm in dieser Situation nicht leicht, sein Verständnis zu artikulieren. Auch sein Beitrag besteht aus Teilen mit Zitatcharakter, Übertragungen und Schlussfolgerungen. Dabei findet auch eine beispielhafte Übertragung auf sich selbst und eine direkte Ansprache des Gesprächsleiters statt. Bemerkenswert ist, dass Kadir dabei zu einer originellen, dialektischen Formulierung für „Individualität“ kommt: „jeder Mensch hat ja eine an/ eine andere GeWÖH/ Gewöhnlichkeit“, dass er die konjunktivische Konstruktion versteht und ausgehend von ihr innerhalb der Strophe einen Bezug zu „Wir sind Fremde“ herstellt: Eben weil eine Identität nicht möglich ist, sind wir Fremde. Diese Erkenntnis

³⁶ Wulf: Mimesis, S. 1027.

³⁷ Die Beispiele und Kommentare stammen mitten aus einem Arbeitsprozess und stellen keine fertigen Ergebnisse dar.

scheint ihm besonders wichtig zu sein, denn er wiederholt sie noch einmal und fragt beim Leiter direkt nach, ob er sie auch verstanden hätte. In der Folge gab es dann noch mehrere Beiträge, die den Vers „(Wär ich wie du. Wärs du wie ich“ auf persönliche Erfahrungen übertrugen.

Im Gedicht *Sprachgitter* wird Sprache selbst thematisiert – u.a. als eine Gitterstruktur, in der die Worte die Stäbe des Gitters bilden. Diesem Gedanken sind auch etliche GesprächsteilnehmerInnen auf der Spur. Ein Beispiel aus einer dritten Grundschulklasse:

Thomas: Also SPRACHgitter vielleicht verBINden sich die Wörter mit ei/ damit sich die ganzen WÖRter irgendwie verbinden die lassen sich miteinander verbinden irgendwie weil wie wenn man SPRACHgitter Gitter besteht ja meistens aus Stäben also Gitter und dann könnte man auch die Gitter zusammenmachen und so mit verbinden

Thomas ist mitten in einem Denkprozess. Dies wird an den vielen Brüchen und Neuansätzen und seinen abwägenden Formulierungen deutlich. Zentral ist für ihn das Wort „verbinden“ – Wörter, die sich verbinden. Das von ihm entworfene ‚Bild‘ ist allerdings noch nicht fertig oder abgerundet. So bleibt unklar, ob sich die Wörter zu einem Gitter verbinden, oder ob die Wörter selbst Gitter sind. Aber zumindest eine Spur in Richtung einer Thematisierung von Sprache wird gelegt. Dieser Gedanke wird von einem anderen Schüler aufgegriffen und auf die Sprache des Gedichts selbst und den Vers: „(Wär ich wie du. Wärs du wie ich“ bezogen. Im Mittelpunkt steht jetzt aber nicht das Verb „verbinden“, sondern das Partizip „geteilt“:

Jan: Ja SPRACHgitter . äm s bedeutet auch vielleicht spricht man hm . zum Beispiel wär . ich . wie . du ((betont „geteiltes“ Sprechen der Wörter)) zum Beispiel hier ((zeigt auf das Papier)) wär . ich . wie . du irgendwie vielleicht spricht man . irgendwie so geTEILT auseinandergeteilt weil des is ja keine WAND sondern des sind VIER-eckige Gitter oder . STÄbe sind ja nicht geteilt und nicht verbunden

Ausgehend vom Wort Sprachgitter entwickelt Jan den Gedanken, dass man „geteilt“ spricht. Als Beispiel zitiert er einen Vers des Gedichts, den er betont „geteilt“ spricht und zwar genau den, der auch nur aus einsilbigen Worten besteht. Diese sprachliche Form und auch die Konjunktivformen „Wär – Wärs“ scheinen die Kinder stark anzusprechen. Im Hintergrund sprechen unterschiedliche Schüler sie mehrmals nach und betonen dabei vor allem die Form „wärs“, die ihnen noch sehr unvertraut ist. Am Schluss des Beitrags versprachlicht Jan wohl seine Assoziation eines viereckigen Gefängnisfensters mit einzelnen Stäben – ein Bild, wie man es häufig in Comics findet und das er hier auch in Zusammenhang mit dem „Geteilt“-Sprechen von Sprache bringt. Auf jeden Fall scheint Jan und auch die anderen SchülerInnen in den Folgebeiträgen das Problem von „geteilt“ und/oder „verbunden“ zu beschäftigen. Zunächst meldet sich noch einmal Thomas zu Wort:

Thomas: Auf jeden Fall steht fest damit die Wörter sich verbinden lassen

Dann macht Peter eine vergleichbare Entdeckung, wobei er sowohl die Strategie als auch die Wendung des „Geteilt-Sprechens“ von Jan nachahmt:

Peter: Hier ich GUCK hier is es SPRACH – GITter und hier is es hier is es wär .
ich . wie . du . WÄRST . du . wie . ich (L: Hm) Des is geTEILT . wenn überall da
so LÜcken sind dann kann man des auch geTEILT sprechen

Vielleicht sind die Schüler hier einer Differenz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf der Spur. Das Kompositum „Sprachgitter“ wird zusammen geschrieben, aber ‚geteilt‘ gesprochen. Der Vers „(Wär ich wie du. Wärst du wie ich“ wird im mündlichen Sprachgebrauch sicher nicht mit so ausgeprägten Lücken gesprochen, wie es die Schüler hier, ausgehend von den ‚Lücken‘ zwischen den Worten im schriftlichen Text, erproben. Sprache lässt sich mit der Metapher des Gitters charakterisieren und die Gliederung, die die Schrift vornimmt, stimmt nicht mit der Gliederung der gesprochenen Sprache überein. Diesen Gedanken sind die Schüler auf der Spur, was auch daran deutlich wird, dass ein Schüler im Hintergrund mehrmals das Kompositum „Flimmertier“ spricht, bei dem diese Differenz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ebenfalls zum Tragen kommt. Die Schüler erproben in dieser Situation vielleicht auch ein ‚ästhetisches Prinzip‘, und zwar, dass es bei einem Gedicht durchaus Sinn macht, sprachliche Besonderheiten wie die Einsilbigkeit der Wörter und die dadurch bedingte ‚Lückenhaftigkeit‘ oder auch die Dopplung der Konjunktive bewusst und betont nachzusprechen. Beide Aspekte werden an dieser Stelle allerdings nicht vertieft, da ich als Gesprächsleiter in der Situation selbst diese Dimensionen nicht erfasst habe – ein Grundproblem beim Versuch, Schüleräußerungen ad hoc im Gespräch zu verstehen. Dies war ebenso der Fall bei einer weiteren Entdeckung von Thomas:

Thomas: Wie ein Spiegel

Mit dieser Formulierung beschreibt er treffend das Konstruktionsprinzip des Verses „Wär ich wie du. Wärst du wie ich“.

In einem Gespräch von Studierenden an der Hochschule wird „Sprache als Gitter“ wie folgt thematisiert:

Tabea: Was mir jetzt spontan dazu einfällt . ähm wir ham . grad eben du hattest gesagt äh die Stäbe die erinnern an GITter . wenn jetzt die ÜBERSchrift SPRACH-GITter heißt dann verbind ich DAMit dass SPRache eben ein GITter stellen kann . das eben . versucht wird durch . AUGen-BLICKe zu durchBREchen . also äh wenn ein Augenrund zwischen den Stäben SICHTbar wird dann bedeutet das ja dann gibts noch ne Möglichkeit DURCH . zuSCHAUen . sch/das SPRACHgitter wird vielleicht durchBROchen . das würde MIR dann auch erklären eben warum die STÄbe in der ersten Verszeile gleich .. DAstehen ohne jetzt n äh direkten BeZUG herstellen zu lassen ..

Sprache wird als Gitter gesehen und ein Bezug zum ersten Vers hergestellt, der teilweise zitiert wird. Die Möglichkeiten des Sprechens und des „Augenblicks“ werden thematisiert.

Sandra: Ja . also DIE Idee die find ich jetzt . auch ganz GUT . ähm . das würde bei/bei MIR auch erklären ich hab mir ja am Anfang [= in der Anfangsrunde] SPRACHgitter ausgesucht und dann gesagt dass es eigentlich nur zu der letzten Strohe passt . und dann PASST das eigentlich jetzt für mich DOCH ganz GUT . äh . wie du eben gesagt hast . dass . die beiden anscheinend nich miteinander reden KÖNnen oder WOLLN ich weiß es NICH weil da ein SPRACH-GITter besteht und . sie können trotzdem miteinander REDen . durch ihre Blicke also errätst du die SEEle . (bestätigendes Mhm als Einwurf) durch . einfach nur durch Schauen kann man sich praktisch auch verständigen . so versteh ich das jetzt

Sandra übernimmt die Deutung und bindet dabei einen weiteren Vers: „Am Lichtsinn/errätst du die Seele“ in abgewandelter, vereinfachender Form ein.

Daniela: Aber dann diese Iris traumlos und trüb also so n trüber Blick is ja dann wieder auch kein SPREchender Blick also vielleicht ist der BLICK auch . zwar DA aber vielleicht auch irgendwie nicht unbedingt sprechend

Daniela widerspricht auf der Grundlage einer Textstelle „Iris traumlos und trüb“ und problematisiert auch die Möglichkeiten des Blicks.

Sandra: Doch grad desWEgen sprechend find ich also wenn sich jemand in die Augen schaut der wässrige . trübe Augen hat das sagt ja . ALles . also für MICH wär das der is unheimlich TRAUrig dem geht es nich gut ich weiß ja nich was zwischen den beiden . die sich da anschauen grade IS . also . für MICH würde das UNheimlich VIEL sagen ..

Sandra widerspricht wiederum Tanja und erweitert dabei ihre erste Lesart „einfach nur durch Schauen kann man sich praktisch auch verständigen“ um den Aspekt, dass sich gerade Trauer besonders gut am Blick der Augen zeigt.

Isabel: Aber das Mundvoll SCHWEIgen deutet für mich auch da drauf HIN dass ja im Prinzip was DA is wo man drüber reden KANN . oder/oder müsste/ (andere Teilnehmerin: oder müsste) MÜSSte aber DOCH nich KANN . (Bestätigung: Mhm) und das . das is dann schon ALLes gesagt durch die Augen oder den Blick von dem ANDern den man dann DEUTen kann

Isabel bezieht den Vers „Mundvoll Schweigen.“ noch in die bereits entwickelte Deutung mit ein und findet für ihn eigene Worte. ‚Mimetisch‘ ist auch die sprachliche Interaktion mit einer anderen Teilnehmerin: Gegenseitig verstärken sie sich in der Formulierung des Wortes „müsste“, das Isabel, nachdem es von einer anderen Teilnehmerin geäußert wurde, noch einmal betont spricht.

In diesen Beiträgen werden mit der Sprache des Gedichts vor allem die Grenzen der „Sprache als Gitter“ und die Möglichkeiten von „Augen-Blicken“ thematisiert. Die Ambivalenz des Gedichts, die Grenzen und Möglichkeiten des Sprechens und vor allem des Schweigens kommen auch in folgenden Gesprächsausschnitten aus einem anderen Gespräch zur Sprache:

Peter: Also . w/wenn wir jetzt mal bei dem BISHerigen Verständnis bleiben . ähm macht äh die Ü/Überschrift Sprachgitter schon irgendwo SINN weil die beiden ja

miteinander REden sollten . die Menschen um dies jetzt da GEHT . es aber nich TUN . weil in dem Mund wie . ZUgegittert is (7Sec.) ((Blätter werden über den Tisch gezogen)) Du bist SEHR .. anderer Meinung Renate

Peter versucht das bisherige Gespräch zusammenzufassen, wobei eine negative Deutung dominiert: Die Redenden können sich im Medium der Sprache nicht mehr verständigen. Am Blick von Renate sieht er, dass sie anderer Meinung ist und fordert sie indirekt auf, diese zu äußern. Renate macht einen ersten Ansatz:

Renate: Hm ich GLAUB ja . ich glaub nich dass die miteinander reden SOLLten . ich glaub das ham die schon gemacht (3Sec.)

Janina: Ich glaub eigentlich AUCH dass das . ABgeschlossen is . UN noch so n Lachen hinterher also (Bestätigungen: mhM) irgendwie .

Eva: Aber es gibt doch auch so BeZIEhungen wo man einfach merkt das bringt jetzt EH nix mehr zu reden wo alles schon (Janina: JA) voll verFAHren is vielleicht so verGITtert oder so kompliziert . dass es EH . dass ma/ dass man das gar nimmer SCHAFFT das alles aufzuLösen .

Janina und Eva bleiben bei einer negativen und einseitigen Deutung. Auffallend ist hier auch die vom Gedicht angestoßene Verwendung der Adjektive „verGITtert“ durch Eva und schon zuvor „ZUgegittert“ durch Peter. Die Beziehung scheint abgeschlossen und Verständigung nicht mehr möglich – dem widerspricht allerdings Renate:

Renate: Ja aber dieses dicht/ DICHT beieinander am Schluss das is das deutet für mich NICHT auf so was . AUSSichtsloses und hat eh kein Sinn mehr hin sondern das kann ja auch mal irgendwann (Janina: mhM) eben kann man doch auch mal zurückGUCKen auf was . und es is gut SO . oder also . mit all der Traurigkeit die das vielleicht mit sich bringt aber es is oKAY . und

Ausgehend vom Vers „dicht beieinander, die beiden“ präzisiert Renate ihre Lesart. Sie entwirft die Situation einer Art von Rückblick der durchaus nicht aussichtslos oder sinnlos ist.

Eva: Ja meinst du jetzt im Sinne von verGESsen und wir fangen neu AN oder (Renate: NEIN) einfach wir lassens GANZ .

Eva fragt nach und bringt dabei wieder eine vereinfachende, binäre Lesart ins Spiel (neu anfangen – es ganz sein lassen).

Renate: N/ NEE von HINnehmen es WAR mal so so isses NIMmer aber irgendwie . (Peter: ja manchmal zum Beispiel) KANN n Schweigen auch mal ganz SCHÖN sein und ein gemeinsames Lachen nach hinten . also die sin/ es is einfach dieses DICHT beieinander ja (Peter bestätigend: mhM mhM) das is für MICH . ich bin nich DICHT beieinander mit jemand mit dem ich noch voll im Clinch lieg oder de/ wo ich noch so n KAMPF hab . da geh ich doch eher auf ABstand . dicht beieinander is für mich was .. Nähe ((kurzes verlegenes Lachen))

Der Lesart Evas widerspricht Renate energisch und präzisiert ihre eigene Lesart eines ambivalenten Rückblicks. Die Wendung „dicht beieinander“ scheint sie sehr anzusprechen und sie fügt sie mimetisch in ihr eigenes Sprechen ein: „ich bin nich DICHT beieinander mit jemand mit dem ich

noch voll im Clinch lieg“. Nach einer längeren Pause charakterisiert sie am Ende zusammenfassend mit dem Substantiv „Nähe“ die Beziehung, wie sie nach ihrer Lesart in der letzten Strophe des Gedichts gestaltet wird. Zumindest Peter scheint ihr nun dabei auch zuzustimmen. Vielleicht vergleichbar sprach eine Schülerin einer fünften Realschulklasse in der Schlussrunde eines Gesprächs zu dem Gedicht von „schweigender Liebe“.³⁸

Anhang

Verwendete Transkriptionszeichen³⁹

.	kurze Pause
..	längere Pause
(4sec)	Pause von ca. vier Sekunden Dauer
BeTÖnung	Versalien = Betonung
(...)	unverständliche Äußerung
(dass man)	vermuteter Wortlaut
(Janina: Ja)	Unterbrechung durch eine andere Teilnehmerin
große Ungewiss/	vermuteter Wort- oder Konstruktionsabbruch (hier statt: große Ungewissheit)
((xxx))	andere akustisch wahrnehmbare Handlungen, z.B. ((räuspert sich)) ((lachen))
((xxx))	Beschreibung praktischer Handlungen, z.B. ((steht auf)) ((nimmt Blatt Papier))
[...]	Auslassungen in der Transkriptwiedergabe

38 Werner Wögerbauer spricht in Bezug auf das Gedicht *Bahndämme, Wegränder, Ödplätze, Schutt* (ebenfalls aus dem Gedichtband *Sprachgitter*) auch von einem „wissenden Lächeln“ – dieses „ist auf Sprache bezogen, als ein schweigsamer Ausdruck eines sprachlichen Wissens. Ein solches Schweigen läßt sich nicht als ein pathologisches und pathographisches ‚Verstummen‘ angesichts eines übermäßigen, überwältigenden Leidens verstehen, sondern als eine in der Verschwiegenheit aufgefangene Sprache“ (Wögerbauer: *Begegnung, west-östlich*, S. 61). Jean Bollack bringt *Sprachgitter* in einen engen Zusammenhang mit der Liebesbeziehung zwischen Ingeborg Bachmann und Paul Celan (vgl. Bollack: *Dichtung wider Dichtung*, S. 370 ff.).

39 In Anlehnung an Becker-Mrotzek/Vogt: *Unterrichtskommunikation*, S. 185.

Das Gedicht Sprachgitter⁴⁰

SPRACHGIT*TER

- 1 Augenrund zwischen den Stäben.
- 2 Flimmertier Lid
- 3 rudert nach oben,
- 4 gibt einen Blick frei.
- 5 Iris, Schwimmerin, traumlos und trüb:
- 6 der Himmel, herzgrau, muß nah sein.
- 7 Schräg, in der eisernen Tülle,
- 8 der blakende Span.
- 9 Am Lichtsinn
- 10 errätst du die Seele.
- 11 (Wär ich wie du. Wärst du wie ich.
- 12 Standen wir nicht
- 13 unter *einem* Passat?
- 14 Wir sind Fremde.)
- 15 Die Fliesen. Darauf,
- 16 dicht beieinander, die beiden
- 17 herzgrauen Lachen:
- 18 zwei
- 19 Mundvoll Schweigen.

Paul Celan

40 Entstehung und Erstdruck des Gedichts: 1957. Zitiert wird nach: Celan: Die Gedichte, S. 99 f.

Literatur

- Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen 1996.
- Aristoteles: Poetik. Übers. und hg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 1987.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger: Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen 2001.
- Benjamin, Walter: Über das mimetische Vermögen. In: Gesammelte Schriften. Bd. 2.1. Hg. von Rolf Tiedemann; Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M. 1977, S. 210-213.
- Bollack, Jean: Paul Celan über die Sprache. Das Gedicht „Sprachgitter“ und seine Interpretationen. In: Werner Hamacher; Winfried Menninghaus (Hg.): Paul Celan. Frankfurt a. M. 1988, S. 272-308.
- Bollack, Jean: Dichtung wider Dichtung. Paul Celan und die Literatur. Hg. von Werner Wögerbauer. Göttingen: Wallstein 2006.
- Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a. 2002.
- Celan, Paul: Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt a.M. 2003.
- Erhart, Walter: Art. „Mimesis“. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Bd. 2. Hg. v. Harald Fricke. Berlin, New York 2000, S. 595-600.
- Fingerhut, Karlheinz: Kafka für die Schule. Berlin 1996.
- Fingerhut, Karlheinz: L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven Literaturunterricht“ in Schule und Hochschule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler 1997, S. 98-125.
- Gadamer, Hans-Georg: Text und Interpretation. In: Philippe Forget (Hg.): Text und Interpretation. München 1984, S. 24-55.
- Gadamer, Hans-Georg: Phänomenologischer und semantischer Zugang zu Celan. In: Gerhard Buhr; Roland Reuß (Hg.): Paul Celan, „Atemwende“: Materialien. Würzburg 1991, S. 311-317.
- Gadamer, Hans-Georg: Gedicht und Gespräch. Überlegungen zu einer Textprobe Ernst Meisters. In: Gesammelte Werke. Bd. 9: Ästhetik und Poetik 2: Hermeneutik im Vollzug. Tübingen 1993, S. 335-346.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1998.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart 2003.
- Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Ders., Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 107-139.
- Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Ders., Bernhard Rank (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004, S. 137-168.
- Ivo, Hubert: Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: Ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen 1994, S. 222-271.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch 5, 2000, 9, S. 4-22.
- Lauer, Gerhard: Spiegelneuronen. Über den Grund des Wohlgefallens an der Nachahmung. In: Karl Eibl; Katja Mellmann; Rüdiger Zymner (Hg.): Im Rücken der Kultur. Paderborn 2007, S. 133-159.

- Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Cornelia Löhmer; Rüdiger Standhardt (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1992, S. 39-92.
- Paefgen, Elisabeth K.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen 1996.
- Peukert, Helmut: Reflexionen am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken. In: Ders. (Hg.): Ortsbestimmungen der Erziehungswissenschaft. Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim u.a. 1992, S. 15-30.
- Rumpf, Horst: Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994, S. 113-126.
- Rumpf, Horst: Staunkraft und Sprache. In: Marcus Rauterberg; Gerold Scholz (Hg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 59-68.
- Sonderforschungsbereich Kulturen des Performativen an der FU Berlin, Teilprojekt B5: Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln, http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_vorhaben_2007.html [Stand 18.05.2009].
- Stierle, Karlheinz: Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens. In: Poetica 12, 1980, S. 227-248.
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7, 2006, 3, S. 227-241.
- Steinbrenner, Marcus: Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Susanne Göltzer; Jürgen Roth (Hg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo. Münster 2007, S. 390-420.
- Venus, Dankmar: Celan im vierten Schuljahr? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 13, 1961, S. 446-450.
- Wögerbauer, Werner: Begegnung, west-östlich. Zur Interpretation von Paul Celans ‚Bahndämme, Wegränder, Ödplätze, Schutt‘. In: Celan-Jahrbuch 4, 1991, S. 55-68.
- Wulf, Christoph: Mimesis. In: Ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel 1997, S. 1015-1029.
- Wulf, Christoph: Ritual. In: Ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel 1997, S. 1029-1037.
- Wulf, Christoph (Hg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden 2004.
- Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld 2005.
- Wulf, Christoph: Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld 2006.
- Wulf, Christoph u.a.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie. Wiesbaden 2007.