

0 EINLEITUNG

Lyrik

das Nichtwort

ausgespannt
zwischen

Wort und Wort.

(Domin 1993, 7)

Zwischen Wort und Wort ereignet sich das, was Hilde Domin das „Nichtwort“ nennt, etwas, das sich offensichtlich nicht in einer Begrifflichkeit des Zeichens fassen lässt, das aber dennoch von fundamentaler Bedeutung ist, da es das Gedicht erst zum Gedicht macht. Dieses Etwas resultiert aus den Beziehungen der Wörter zueinander, nicht aus der Beschaffenheit der Wörter selbst. Es besitzt daher auch keine Realität, die dem konkreten Gedicht vorangeht, etwa als Potentialität im Wortschatz einer Sprache oder als vorgegebene Textstruktur, sondern es entsteht immer wieder neu im jeweiligen Äußerungsakt. Zweifellos machen wir es uns aber zu leicht und zugleich zu schwer, wenn wir dieses Etwas kurzerhand als „Sinn“ bezeichnen; zu leicht, sofern wir bei dem Begriff „Sinn“ an das Gegenstück zu einer Form denken, also an den „Inhalt“ von etwas, denn das Poetische des Gedichts zeigt sich nicht in seinem „Inhalt“; und zu schwer, sofern wir den Sinn als etwas begreifen, das zwar eine Konstituente menschlicher Sprachtätigkeit darstellt, aber aufgrund seiner offensichtlichen Komplexität begrifflich überhaupt nicht zu beschreiben ist.

Es geht in diesem Buch um dieses Nichtwort, um dieses Etwas, das nicht nur das Gedicht zum Gedicht, sondern auch jeden anderen Text zum Text, zur Textur, zum Sinngewebe macht und das die Kategorien von Form und Inhalt hinter sich lässt. Es geht genauer gesagt um die Frage, wie dieses Etwas zu *lesen* ist, wie also Texte als Sinngefüge gelesen werden können. So banal diese Frage zunächst anmuten mag – denn was tun wir beim Lesen schließlich anderes, als eben den sinnschaffenden Beziehungen innerhalb eines Textes nachzugehen –, so brisant ist sie doch zugleich. Denn wer heute die Frage nach dem Sinn von Texten stellt, steckt, eh er sich's versieht, schon mitten in einer viel diskutierten Sinnkrise: Gibt es überhaupt *den* Sinn eines Textes? Wird der Sinn nicht erst vom Leser geschaffen? Liest nicht jeder Leser seinen Sinn in den Text hinein? Und was ist überhaupt sprachlicher Sinn? Worin zeigt er sich, wie lässt er sich beschreiben? In Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik werden diese Fragen meist als Symptom der

Krise der Interpretation thematisiert, was sich dadurch erklärt, dass sich im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte immer deutlicher gezeigt hat, dass die literarische Textinterpretation besonders anfällig für die Infragestellung eines bestimmten Sinnbegriffes ist. Dennoch handelt es sich bei dieser Krise nicht nur um ein philologisches Spezialproblem, denn die Frage nach dem Sinn in der Sprache ist zugleich eine gesellschaftliche Frage, die sich kaum auf wissenschaftliche Debatten beschränken lässt. Schließlich hat die Haltung, die wir zur Frage nach dem Sinn von Texten und der Lesbarkeit dieses Sinns einnehmen, Konsequenzen in verschiedenen Lebensbereichen. Die Reichweite dieser Sinnkrise zeigt sich etwa, wenn sie, wie dies in der Literaturdidaktik der Fall ist, das Selbstverständnis eines ganzen Schulfachs in Frage stellt: Geht man nämlich davon aus, dass der Textsinn in erster Linie ein subjektives Konstrukt des Lesers ist, was häufig behauptet wird, dann stellt nicht nur die Interpretation literarischer Texte ein müßiges Unterfangen dar, dann muss die Textanalyse insgesamt, ja das Lesen als Unterrichtsgegenstand (jedenfalls nach der Absolvierung des Leselehrgangs in der Primarstufe) als eine fragwürdige und in Zeiten drastischer Sparzwänge kaum noch zu legitimierende Angelegenheit angesehen werden. Wie soll die Behandlung literarischer Texte im Unterricht zu rechtfertigen sein, wenn es sich beim Lesen, wie manche Literaturtheoretiker versichern, nur um eine hedonistische Praxis des Selbstgesprächs handelt? Obwohl die Literaturdidaktik auf die Herausforderung der Interpretationskrise mit der Entwicklung verschiedener didaktischer Modelle reagiert hat (unter denen das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts sicherlich die ideen- und folgenreichste Innovation darstellt), ist die Krise auch nach der Jahrtausendwende präsent geblieben, sowohl in der Literaturdidaktik als auch in der Literaturwissenschaft und – was häufig übersehen wird – in der Sprachtheorie insgesamt, wobei eine Lösung der Probleme noch immer aussteht.

Ein erster Schritt zu einer solchen Lösung könnte in der Erkenntnis liegen, dass die Krise der Interpretation keineswegs alle Formen des Lesens gleichermaßen betrifft, sondern vor allem von *einer*, zweifellos sehr alten, Lesepraxis bedingt wird, nämlich der auslegenden Interpretation. Ihre Geschichte reicht zurück bis zu den allegorischen Homerinterpretationen der Antike und beherrscht in der Gestalt der typologischen Auslegung das gesamte christliche Mittelalter. Die auslegende Interpretation beruht auf einem Substitutionsprinzip: Der wörtliche Sinn des Textes, der *sensus litteralis*, wird in den geistigen Sinn der Auslegung, den *sensus spiritualis*, überführt. Dieses Prinzip machte es etwa möglich, die erotische Liebeslyrik des biblischen *Hohelieds* als allegorische Schilderung der Vereinigung der Kirche als Braut Christi mit dem Heiland als göttlichem Bräutigam zu lesen. In ihrer säkularisierten Form erscheint die auslegende Interpretation spätestens seit der Aufklärung in verschiedenen Wissensbereichen als Verfahren der Sinnextraktion, das dazu dient, einem Text durch den Akt der Interpretation Sinn zu entnehmen. Diese zunächst einfach erscheinende, bei näherem Zusehen aber äußerst heikle Konzeption wurde spätestens seit Susan Sontags gegen den Interpretationsakt gerichtetem Vorwurf der Textreduzierung und -domestizierung in ihrem berühmten Essay

„Against Interpretation“ aus dem Jahre 1964 auch in der neueren Literaturwissenschaft kontrovers diskutiert – und ist bis heute umstritten.

Mit einer pauschalen Ächtung der auslegenden Interpretation dürfte gleichwohl wenig gewonnen sein. Denn die auslegende Interpretation lässt sich nicht einfach abschaffen, nicht so sehr, weil die Literaturwissenschaft nicht auf sie verzichten will, als vielmehr aus dem einfachen Grund, dass auslegende Leseakte unvermeidlicher Bestandteil beinahe jeder Lektüre sind: Wir deuten bildliche Wendungen, verstehen übertragene Ausdrücke und interpretieren metaphorische Komplexe. Eine Kritik an der auslegenden Interpretation kann daher schwerlich auf eine Abschaffung des auslegenden Lesens insgesamt abzielen, sondern muss vor allem die Gefahren offenlegen, die aus einer *Verabsolutierung* der auslegenden Interpretation als der einzig möglichen und angemessenen Form des Lesens resultieren. Es geht in dieser Arbeit deshalb in erster Linie darum, die Grenzen der auslegenden Interpretation aufzuzeigen und das Lesen über das auslegende Lesen hinaus zu denken und zu praktizieren. Dass die Tätigkeit des Lesens sich nicht in Interpretationsakten erschöpft, lehrt bereits ein Blick auf das sprachtheoretische Modell, das der auslegenden Interpretation zu Grunde liegt.

Sprachtheoretisch lässt sich das Verfahren der auslegenden Interpretation auf das Prinzip des dekodierenden Lesens zurückführen, auf jene Leseform also, bei der die Zuordnung zwischen zwei sprachlichen Ordnungen vorgenommen wird, nämlich der Ordnung der Buchstaben, also der Grapheme, und der Ordnung der „Laute“, also der Phoneme.¹ Diese Zuordnung wird durch einen orthografischen Code geregelt, der für die Wortbildnormierung der Graphemfolgen zuständig ist. Das dekodierende Lesen beruht somit auf einem Substitutionsprozess, bei dem – wie beim lauten Lesen manifest wird – eine alphabetische Präsentation in eine phonematische überführt wird: das <g> in <Tag> wird als /k/, das <e> in <Sonne> als /ə/ und das graphemische Wortbild <klein> als /klain/ realisiert. Zweifellos stellen solche dekodierenden Leseakte eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entzifferung von alphanumerischen Texten dar, aber mit der Graphem-Phonemdekodierung ist der Leseakt keineswegs abgeschlossen oder erschöpfend analysiert, denn das dekodierende Lesen – und das ist entscheidend – erstreckt sich ausschließlich auf die *semiotischen* Einheiten des Textes, also auf die Buchstaben- und Wortbilderkennung. Die *semantische* Ebene, die Ebene des Sinngefüges und der Sinnbeziehungen, kann dagegen nicht in dieser Weise dekodiert werden. Die Krise der Interpretation lässt sich somit als Resultat einer Übergeneralisierung beschreiben, bei der das Prinzip des dekodierenden Lesens auf den gesamten Lese- und Verstehensprozess angewendet wird.

Dass es zu dieser Übergeneralisierung gekommen ist, kann mit der traditionellen Dominanz des Zeichendenkens in der abendländischen Sprachtheorie erklärt werden. Anknüpfend an die Arbeiten von Henri Meschonnic nenne ich Zeichenden-

1 Der Begriff des „dekodierenden Lesens“, wie er im Folgenden verwendet wird, weist keine Überschneidungen mit dem gleichlautenden Terminus bei Andreas Härter auf, der unter „dekodierendem Lesen“ eine Form des selektiven, informationsentnehmenden Lesens versteht (1991, 34 f.).

ken ein Denken, welches das Zeichen zur Grundeinheit der Sprache macht und alle sprachlichen Prozesse von der Funktionsweise des Zeichens her begreift.² Das Zeichendenken folgt einer dualistischen Logik, die Form und Sinn, Ausdrucksseite und Inhaltsseite als Konstituenten des Zeichens einander gegenüberstellt. Auch wenn bestimmte Phänomene in der Sprache durch die Zeichenlogik erklärt werden können, bleibt zweifelhaft, ob der Zeichendualismus ein taugliches Modell für die Funktionsweise der Sprache insgesamt liefern kann. Meschonnic hat darauf hingewiesen, dass das Zeichendenken zu einer Deanthropologisierung der Sprachtheorie führt. Denn wie das Zeichen für das Ding (die Idee, den Gedanken etc.) steht, auf das es jeweils verweist und von dem es deshalb geschieden bleibt, *repräsentiert* im Zeichendenken die Sprache die Wirklichkeit lediglich, ohne aber mit ihr ein Kontinuum zu bilden. Das Repräsentationsprinzip des Zeichens richtet so eine unüberwindliche Schranke zwischen Sagen und Sein auf, eine Schranke, die jene Dualismen bedingt, die das abendländische Sprachdenken von Platon bis Nietzsche, ja bis zu den Dekonstruktivisten charakterisiert: den Dualismen zwischen Sprache und Realität, Sprache und Denken, Sprache und Körper, Sprache und Subjekt. Im Zeichendenken bleibt das Subjekt von der Sprache getrennt, weil die Sprache nur auf die Wirklichkeit *verweist*, sie stellvertretend bedeutet, aber nicht mit ihr verschmelzen kann. Aus dieser Perspektive erscheint das sprechende Ich als ein entfremdetes Ich, denn mit jedem Äußerungsakt tritt es in jene Ordnung ein, die Nietzsche als „Lüge im außermoralischen Sinne“ bezeichnet hat. Um diese Anti-Anthropologie der Sprache zu überwinden, bedarf es eines Sprachdenkens, das, wie dies etwa bei Wilhelm von Humboldt der Fall ist, die Dualismen des Zeichenprinzips hinter sich lässt und die Sprache von der Tätigkeit des sprechenden Ichs her denkt.³

So wie eine Abkehr vom Zeichendenken nur dort möglich ist, wo die Sprache über den Form-Inhalt-Dualismus des Zeichens hinausgedacht wird, beginnt die Überwindung der Krise der Interpretation dort, wo die Lesetätigkeit nicht mehr nur von der auslegenden Interpretation, und das heißt vom Prinzip des dekodierenden Lesens her begriffen wird. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht daher eine Leseform, die nicht auf der Logik des Zeichens beruht und die außerhalb des Form-Inhalt-Dualismus angesiedelt ist: das *systemische Lesen*.⁴ Das systemische Lesen stellt keine neue Form des Lesens dar; es ist so alt wie das Lesen selbst oder vielmehr noch älter, da seine Wurzeln nicht im Leseakt selbst, sondern im Hören liegen, im Hören auf die Sinnbewegung im Äußerungsakt. Beim systemischen Lesen geht es in der Tat um ein hörendes Lesen, ein Lesen, das auf die sinnmachende Gliederung der geschriebenen Rede, d. h. auf die Artikulation des jeweili-

2 Vgl. beispielsweise Henri Meschonnic *Le signe et le poème* (1975), *Politique du rythme. Politique du sujet* (1995, 115 ff.) und den Artikel „Rhythmus“ in *Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie* (1997, 614 ff.).

3 In diesem Sinne schreibt Jürgen Trabant: „Humboldts Sprachdenken beginnt eigentlich in dem Moment, wo er die traditionelle semiotische Auffassung der Sprache kritisiert.“ (Trabant 1989, 205). Vgl. dazu Lösener (1999, 38 ff.).

4 Zum Begriff „systemisch“ siehe Kapitel 2.1.

gen Textsystems, hört. Auch wenn ein solches Lesen nichts eigentlich Neuartiges darstellt, ist es doch alles andere als altbekannt; weder in der literaturwissenschaftlichen noch in der literaturdidaktischen Praxis, nicht einmal bei der alltäglichen, privaten Lektüre versteht sich das systemische Lesen von selbst. Es muss tatsächlich in jedem Leseakt neu entdeckt werden, denn es genügt eben nicht, Buchstaben und Wörter fehlerlos und flüssig zu entziffern, um bereits systemisch, d. h. hörend, zu lesen. Beim systemischen Lesen kommt es auf das an, was *zwischen* den Buchstaben, Wörtern, Wortgruppen und Sätzen geschieht, auf die systemischen Beziehungen innerhalb des Textes und auf die semantischen Wertigkeiten, die sich aus diesen Beziehungen ergeben und die sich durch kein Zeichenrepertoire vorgeben und durch keine präexistente Struktur vorhersagen lassen. Es kommt auf die Gliederung der Sinneinheiten an, die mit jeder Äußerung neu geschaffen werden, als Sinnsystem eines Subjekts in der geschriebenen oder gesprochenen Rede.

Auch wenn der Begriff des systemischen Lesens hier erstmals Verwendung findet, ist die vorliegende Untersuchung keineswegs voraussetzungslos. Sie knüpft vor allem an die Arbeiten von Henri Meschonnic an, an seine sprachtheoretischen Reflexionen ebenso wie an seine Praxis des hörenden Lesens, etwa in seinen Lektüren des Gesamtwerks von Victor Hugo oder des lyrischen Werks von Paul Éluard, Guillaume Apollinaire oder Charles Baudelaire und nicht zuletzt an seine Praxis der Bibelübersetzung.⁵ In der vorliegenden Arbeit werden ausgehend von dieser reflektierten Lesepraxis Grundzüge einer Methodik des systemischen Lesens für die literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Praxis entwickelt, was bislang – wenigstens in Deutschland – noch nicht versucht worden ist. Dabei sind es vor allem drei Aspekte, in denen die spezifische Ausrichtung der vorliegenden Untersuchung hervortritt:

- 1) Grundlegend für die hier entwickelte Methodik ist die Gegenüberstellung zwischen dem dekodierenden und dem systemischen Lesen. Dabei geht es nicht um eine Abwertung des dekodierenden Lesens, das für die alphabetschriftliche Lesepraxis genauso unverzichtbar ist wie die motorische Beherrschung der Buchstabengestalten für den Schreibprozess, sondern um die Tatsache, dass das systemische Lesen keine Variante des dekodierenden Lesens darstellt und sich folglich auch nicht aus diesem ableiten lässt. Es geht um das systemische Lesen als eigenständige, *asemiotische* Form des Lesens, d. h. um eine Lesepraxis, die nicht auf Zeichen, sondern auf textuelle Werte⁶, nicht auf Textstrukturen, sondern auf das Textsystem, nicht auf Sinninhalte, sondern auf die Sinnbewegung ausgerichtet ist.
- 2) Asemiotisch bedeutet nicht asemantisch. Auch beim systemischen Lesen geht es um den Sinn. Aber dieser Sinn ist keine mentale Substanz mehr, er lässt sich nicht mehr in einer Begrifflichkeit des Zeichens fassen, als Inhalt einer Form. Die Semantik des systemischen Lesens gründet sich daher auch nicht auf eine

⁵ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.3.

⁶ Zum Begriff des Wertes vgl. Kapitel 2.1.

Begrifflichkeit des Inhalts oder der Form, sondern der Performativität. Dort, wo Texte als Wert-Systeme gelesen werden, tritt diese Performativität in semantischen Umwertungen der Signifikanten unmittelbar zutage. Ein solches Lesen zielt nicht mehr nur auf das ab, was ein Text sagt, sondern auch – und vor allem – auf das, was er *macht*, auf die Art und Weise, wie er Wahrnehmungen, Haltungen, Bewertungen und Befindlichkeiten produziert und modifiziert.

- 3) Die hier vorgelegten Grundzüge einer Methodik des systemischen Lesens verstehen sich auch als Antwort auf die Krise der Interpretation, die – so eine Ausgangshypothese dieser Arbeit – vor allem eine Krise des Zeichendenkens ist, da sie aus der Übertragung semiotischer Leseprozesse auf den gesamten Leseakt resultiert. Eine Überwindung der Krise kann daher nur dort einsetzen, wo das Lesen über die Grenzen dekodierender Leseformen, insbesondere über die Grenzen des auslegenden Lesens hinausgedacht wird. Um ein solches Lesen des Semantischen jenseits des Semiotischen geht es bei der vorliegenden Lesemethodik.

In den drei systemischen Lektüren, die den Hauptteil der Untersuchung ausmachen, wird eine erste Begrifflichkeit des systemischen Lesens entwickelt und angewendet. Diese Lektüren dienen dem Nachweis, dass das systemische Lesen bei der Analyse von Texten verschiedener Gattungszugehörigkeit – es handelt sich um die Lektüre einer Erzählung von Franz Kafka, einer Szene aus einem Drama von Friedrich Schiller und eines Gedichts von Rainer Maria Rilke – Zugänge eröffnet, die einer rein auslegenden Lesepraxis versperrt bleiben müssen. Die drei Lektüren bilden auch die empirische Grundlage für die Unterrichtsvorschläge, die im letzten Teil der Arbeit vorgestellt werden.

Der Aufbau der Arbeit entspricht dem bislang dargelegten Gang der Reflexion. Im ersten Kapitel (1 Interpretation – ein Lesemodell in der Krise) werden drei Etappen der Krise der Interpretation nachgezeichnet. Jede Etappe korrespondiert mit einem Lesemodell, das sich, jedes auf seine Weise, aus dem Form-Inhalt-Dualismus des Zeichens ableitet. Das erste und älteste ist das Modell der Sinnentnahme. Es liefert das Grundprinzip für die bis in die Antike zurückreichende Praxis der auslegenden Interpretation, welche erst in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts einer breiten Kritik unterzogen wurde (1.1). Diese Kritik hat dazu geführt, dass das Sinnentnahmepostulat – auch durch den Einfluss der Rezeptionsästhetik – von dem Postulat der Sinnkonstruktion abgelöst wurde: An die Stelle einer bloßen Entnahme des Sinns tritt nun die Vorstellung einer Konstruktion des Sinns durch den Leser während des Leseaktes (1.2). Tatsächlich tritt aber durch diesen Paradigmenwechsel die Interpretationskrise nur noch deutlicher zu Tage. Denn wenn erst der Leser den Sinn des Textes produziert, rückt der Leseakt in eine verdächtige Nähe zum Selbstgespräch, wie Klaus Weimar zu Recht festgestellt hat. Als Reaktion auf die Infragestellung des Sinnentnahmepostulats muss auch das von einem Teil der dekonstruktivistischen Literaturtheorie vertretene Konzept der Sinnnegation betrachtet werden (1.3). Trotz der besonders von Jacques Derrida einge-

forderten Kritik des Zeichendenkens bleibt auch das Postulat der Sinnnegation dem Zeichenmodell verhaftet, wie am Beispiel einer dekonstruktivistischen, an Derrida angelehnten Kafka-Lektüre von Bettine Menke aufgezeigt wird.

Im zweiten Kapitel (2 Das Textsystem lesen) werden die sprachtheoretischen Grundlagen für jene Leseform entwickelt, die ich als „systemisches Lesen“ bezeichne. Ausgangspunkt für die Möglichkeit einer solchen Lesekonzeption ist der von Ferdinand de Saussure für die Beschreibung der *langue*, also der Einzelsprache, entwickelte Begriff des Systems, mit dem Saussure die alte Vorstellung von der Sprache als bloßem Zeichenrepertoire (Saussure selbst gebraucht den Terminus „Nomenklatur“) hinter sich lässt. Allerdings bezieht sich der Begriff „systemisch“ in der Bezeichnung „systemisches Lesen“ nicht auf die Einzelsprache wie bei Saussure, sondern auf die geschriebene Rede, also auf den konkreten Text. Das Objekt des systemischen Lesens bildet das Wert-System des jeweiligen Textes (2.1). Das Postulat einer nicht-dekodierenden, asemiotischen Form des Lesens setzt die Möglichkeit einer grundsätzlichen Unterscheidung zwischen einer semiotischen und einer semantischen Ebene des Lesens voraus. Inwiefern eine solche Unterscheidung sinnvoll und notwendig ist, wird in dem folgenden, an eine Untersuchung von Emile Benveniste anknüpfenden Abschnitt erläutert (2.2). Neben den Begriffen „System“ und „Wert“ ist vor allem die von Henri Meschonnic entwickelte Konzeption des Rhythmus von zentraler Bedeutung für die hier entworfene Methodik des systemischen Lesens (2.3). Denn bei Meschonnic, der die Sprache vom Subjekt, von der Rede und vom Rhythmus her denkt, beginnt eine Semantik jenseits des Zeichenprinzips, eine Semantik, bei der an die Stelle der *Sinnsubstanz* der Zeichenlogik („Inhalt“, „Referenz“ etc.) das *Sinnmachen* durch den Rhythmus der jeweiligen geschriebenen oder gesprochenen Äußerung tritt. Das systemische Lesen zielt auf dieses Sinnmachen ab und setzt damit ein Hören auf den Rhythmus, d. h. auf die Bewegung des Sprechens im Geschriebenen, voraus (2.4).⁷ Nach der Erläuterung der wichtigsten Grundbegriffe des systemischen Lesens ist abschließend zu klären, in welchem Verhältnis das systemische Lesen zu anderen Grundformen des Lesen steht (2.5).

Das dritte, vierte und fünfte Kapitel bilden den zweiten, den empirischen Teil der Arbeit mit systemischen Lektüren zu Texten aus unterschiedlichen literarischen Gattungen. Das dritte Kapitel (3 Textsystem und Perspektivität), in dessen Zentrum Franz Kafkas 1919 veröffentlichte Erzählung *Ein Landarzt* steht, ist zweigeteilt: Im ersten Teil (3.2) wird anhand einer poststrukturalistischen Interpretation dieser Erzählung von Hans H. Hiebel (1984) eine dechiffrierende Lesepraxis analysiert, die in die Erzählung eine Sinnstruktur hineinliest, die zu einer weitgehenden Ausblendung der systemischen Bezüge des Textes führt. Dass es diese Bezüge gibt und dass die semantische Performativität des Textes aus ihnen resultiert, belegt die systemische Lektüre im zweiten Teil des Kapitels (3.3). Dabei geht es nicht

⁷ Meschonnic's Sprachtheorie bildet bereits den Ausgangspunkt meiner Arbeit über den Rhythmus in der Rede (Lösener 1999), die aber im Übrigen eine andere Thematik zum Gegenstand hat und einen anderen Untersuchungsweg nimmt.

um einzelne, in auslegenden Deutungen bislang vernachlässigte Details, sondern um eine beinahe unmerkliche, aber grundlegende Verschiebung der Perspektivität innerhalb der Erzählbewegung, die aus den überall im Text ausgestreuten und miteinander vernetzten Indizien resultiert und die eine vollständige Umwertung des Erzählten durch den Erzähler selbst bewirkt.

Die Notwendigkeit des systemischen Lesens zeigt sich besonders bei dramatischen Texten. Denn ein inszenierendes Lesen, d. h. die mentale Inszenierung des Dramentextes im Leseprozess, setzt, so die Ausgangshypothese des vierten Kapitels (4 Textsystem und Inszenierung), eine systemische Lesepraxis voraus, da erst durch das Mitlesen der Bezüge zwischen Haupt- und Nebentext und zwischen den einzelnen Repliken Dramentexte als Sprech- und Spieltexte lesbar werden. Im ersten Teil des Kapitels (4.1 und 4.2) wird daher der Zusammenhang zwischen systemischem Lesen und mentaler Inszenierung dargelegt und erörtert, inwiefern eine Theorie des Dramenlesens auf der Grundlage des Prinzips des systemischen Lesens entwickelt werden kann. Im zweiten Teil (4.3) wird dann die sechste Szene aus dem zweiten Akt von Schillers frühem Drama *Kabale und Liebe* systemisch gelesen. Dabei wird sich zeigen, dass die Inszenierung des Dramas bereits im Text selbst beginnt und dass aus den systemischen Bezügen im Dramentext ein Rhythmus entsteht, der das ganze Drama von der Abfolge der Handlungsorte über die Bewegungschoreographie und die dialogische Vernetzung der Repliken in den Szenen bis hin zu den Bezügen zwischen der einzelnen Replik und der sie begleitenden Gestik durchzieht und der die besondere dramatische Wirkungsweise des Stückes hervorbringt.

Der Rhythmus generiert das Textsystem – die Oppositionen, Beziehungen, Umwertungen und seriellen Bezüge, aus denen sich das Wert-System des Textes konstituiert. Je stärker die rhythmische Artikulation eines Textes ausgeprägt ist, desto deutlichere Konturen besitzt das daraus resultierende textuelle Wert-System, was die besondere Bedeutung poetischer Texte für Theorie und Praxis des systemischen Lesens erklärt. Im fünften Kapitel (5 Textsystem und Rhythmus) geht es daher um das Lesen von Gedichten und um die Schwierigkeiten, welche aus der Dominanz des Form-Inhalt-Dualismus in der traditionellen Gedichtanalyse resultieren (5.1). Wie eng das Entdecken des textuellen Wert-Systems mit einem Hören auf den Rhythmus im Text verwoben ist, vermag die Lektüre des Gedichts „Herbsttag“ von Rainer Maria Rilke im zweiten Teil des Kapitels zu verdeutlichen (5.2).

Wie systemische Leseprozesse für die textanalytische Arbeit im Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden können, sollen vier Unterrichtsbeispiele illustrieren, die im abschließenden, sechsten Kapitel (6 Textsysteme entdecken – Vorschläge für den Deutschunterricht) vorgestellt werden. Es handelt sich um je einen Unterrichtsvorschlag zu einem Werbetext, einer kurzen Erzählung, einer Dramenszene und einem Gedicht. Auch wenn die Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe I und II vorgesehen sind, werden systemische Lesefähigkeiten bereits in der Primarstufe, ja genau genommen schon *vor* dem Eintritt in die Schule erworben. Denn der Erwerb der systemischen Lesekompetenzen beginnt mit der Ausbildung jener Sprachfähigkeit, die Jürgen Trabant anknüpfend an das Sprach-

denken Wilhelm von Humboldts als „Artikulation des Hörens“ (Trabant 1998) bezeichnet und die lange vor dem Erstleseunterricht durch die vielfältigen Hör- und Zuhörerfahrungen der Vorschulzeit ausgebildet wird. Vielleicht liegt es an der traditionellen Privilegierung des dekodierenden Lesens in der Leselernforschung, dass der grundlegenden Interdependenz zwischen Hören und Lesen in der didaktischen Diskussion bislang nur wenig Beachtung geschenkt wurde.

Hören und Lesen gehören zusammen, in jeder Praxis des Lesens, nicht nur im Deutschunterricht. Wer nicht in der Lage ist, das Lesen als Fortsetzung des Hörens zu praktizieren, dem muss das Nichtwort, von dem Hilde Domin spricht, ein Rätsel bleiben, eine Leerstelle zwischen den Wörtern, die allein existent scheinen, weil das Auge sie wahrnimmt. Das Nichtwort zwischen Wort und Wort entzieht sich der visuellen Wahrnehmung, es bleibt unsichtbar, aber ist nicht unhörbar; es wird hörbar durch ein Lesen, das auf die Bewegung des Sprechens im Geschriebenen hört. Die vorliegende Untersuchung ist auf dem Weg zu einem solchen hörenden Lesen.

