

Celans Kritik der Poetik. Eine Atemwende für den Gedichtunterricht

Hans Lösener

Kritik an der Deutschlehrausbildung ist zurzeit billig zu haben. Man muss weder Lehrerin oder Lehrer sein noch Germanistik studiert haben, um die Mängel der Ausbildung in all ihren Facetten beklagen zu können: fachliche und pädagogische Defizite, fehlende didaktische und diagnostische Kompetenzen oder ganz einfach mangelnde Eignung für den Beruf insgesamt – kurz, alle Ärgernisse, zu denen einzelne Lehrerinnen und Lehrer durchaus Anlass geben, lassen sich bequem auf den Berufsstand insgesamt und die entsprechenden Ausbildungsphasen ausweiten. In Anlehnung an Kants Hinweis auf die blinden Anschauungen, denen die Begriffe fehlen, könnte man hier von einer blinden Kritik sprechen, die mit der echten nur den Habitus teilt, nicht aber den Willen, das Gegebene anders zu sehen und neu zu denken. Im Unterschied zur blinden Kritik geht die wirkliche ein Risiko ein: Sie stört und verstört, weil sie das Gewohnte in Frage stellt, und sie wird immer wieder marginalisiert, weil sie gegen den Konsens der etablierten Vorurteile arbeitet. Das gilt auch für Celans poetische Kritik, die vielleicht deshalb ungehört geblieben ist, weil sie alte Denkmuster in Frage stellt, gerade solche, die in der Deutschlehrausbildung bis heute tradiert werden – mit verheerenden Folgen für den schulischen Umgang mit Gedichten.

Paul Celans *Meridian*, seine Rede zur Verleihung des Büchner-Preises von 1960, gehört zu den einflussreichsten Dokumenten der poetischen Reflexion des 20. Jh. Umso bemerkenswerter ist die Tatsache, dass die Literaturdidaktik der letzten fünfzig Jahren von ihr keinerlei Notiz genommen zu haben scheint. Man kann das für einen bloßen Zufall halten oder darin eine unbewusste oder bewusste Abwehrreaktion gegenüber der von Celan im *Meridian* vorgetragenen Kritik der Poetik sehen. Fest steht, dass Celans Rede die wohl radikalste Absage an den poetischen Formalismus darstellt, die je in deutscher Sprache formuliert wurde. Eine solche Kritik geht die Didaktik an, denn der Rückgriff auf formalästhetische Positionen dient nach wie vor als Legitimation für die verschiedenen didaktischen Formalisierungen nicht nur im gymnasialen Gedichtunterricht. Seine schädlichen Auswirkungen sind seit langem bekannt, insbesondere die Folgen der unbeirrt praktizierten Form-Inhalt-Interpretation, die dazu führt, dass poetische Erfahrungen im Unterricht verhindert, die Gedichte banalisiert und die Schüler demotiviert werden (vgl. Lösener 2009).

Gerade weil die Schule aus dem Gedicht immer wieder eine bloße Textsorte mit bestimmten strukturellen Merkmalen macht, lohnt es sich, Celans Kritik ernst zu nehmen. Denn die Spezifik des Gedichts – auch das zeigt Celan im *Meridian* – geht über formale Gattungsmerkmale hinaus. Das Gedicht lässt sich mit Celan als eine Sprachtätigkeit begreifen, die sich dadurch auszeichnet, dass sie das Subjekt in der Sprache zu Tage treten lässt, indem sie die Sprache selbst subjektiviert. Celans Poetik wirft die Frage nach dem Subjekt in der Sprache auf, und diese Frage gehört auch in den Deutschunterricht, denn sie betrifft seine Methoden, Modelle und Aufgabenformate und nicht zuletzt seinen Umgang mit den Schülern als Subjekte ihres Lernens.

1. Celans Kritik der Poetik

Celan beginnt seine Rede mit einer zunächst irritierenden Gegenüberstellung zwischen »Kunst« und »Dichtung«. Die Kunst, das ist als Zitat aus *Dantons Tod* (II, 3) »ein marionettenhaftes, jambisch-fünffüßiges [...] Wesen« (zitiert bei Celan 1999, 2), also etwas, das man an der Form erkennt und das als mechanische Imitation des Lebens auftritt, ein Abbild der Wirklichkeit, nicht die Wirklichkeit selbst. Als solches nimmt sie, im zweiten, aus der Jahrmarktszene im *Woyzeck* entnommenen Zitat, die Gestalt des Grotesken an und erscheint in »Affengestalt« (ebd.). Im dritten Zitat, aus *Leonce und Lena*, ist sie dann endgültig zum Automaten mutiert. Celan zitiert Valerio, der das Prinzenpaar als »zwei weltberühmte Automaten« ankündigt und »mit schnarrendem Ton« hinzufügt: »Nichts als Kunst und Mechanismus, nichts als Pappendeckel und Uhrfedern!« (ebd.). Der Automat ist das, was vom Kunstwerk, also auch vom Gedicht übrig bleibt, wenn man das Subjekt eliminiert hat, wenn man es also so liest, wie es der Formalismus tut, als kunstvolles Gebilde, als Realisierung metrischer Muster und Anwendung rhetorischer Figuren.¹

Dieser Ästhetik der Form und des Formalen setzt Celan eine Poetik der Stimme und des Atems, der Atemwende entgegen. Wenn Celan im *Meridian* immer wieder Atem und Gedicht aufeinander bezieht, so handelt es sich um mehr als nur um eine Metapher: Das Gedicht ist Atem und »Atemwende« (ebd., 7), weil es die Körperlichkeit des Ichs, seine Gefühle, seine Denk- und Sprechweisen gestaltet; auf diese Weise wird das Gedicht, wie es in Celans unveröffentlichten Aufzeichnungen heißt, zu einer »Spur unseres Atems in der Sprache« (ebd., 115). In diesem Sinne verwendet Celan auch den Signifikanten »Stimme«, wenn er im *Meridian* im Zusammenhang mit dem Gedicht von »Wegen, auf denen die Sprache stimmhaft wird« und von »Wegen einer Stimme« (ebd., 11) spricht. In

1 Zu den impliziten Bezugnahmen auf Gottfried Benns Formpoetik im *Meridian*, vgl. die Vorstufen und Notizen zum *Meridian* (Celan 1999) und die erhellende Untersuchung von Agis Sideras (2005).

seinen Notizen finden sich ähnliche Formulierungen, die dieses Motiv aufgreifen, darunter die Feststellung: »Das Sinnliche, Sinnfällige der Sprache ist das Geheimnis der Gegenwart einer Stimme (Person)« (ebd., 202, vgl. 114 u. 145).

Um Atem und Stimme in ihrer Beziehung zum Sprechen, zum Gesprochenen und zum Geschriebenen, also auch zum Text denken zu können, muss man eine sprachtheoretische Differenzierung vornehmen, die Celan an einer zentralen Stelle der Rede ausdrücklich hervorhebt: die einfach scheinende und doch keineswegs banale Unterscheidung zwischen Sprache als Repertoire (*langue*) und Sprache als Rede (*parole*), oder in den Worten Celans zwischen »Sprache schlechthin« und der »gestaltgewordenen Sprache eines Einzelnen« (ebd., 9). In dem, was Celan Sprache schlechthin nennt, gibt es weder Atem noch Stimme, in der gestaltgewordenen Sprache eines Einzelnen, in der Rede also, sind sie dagegen als Aspekte der sprachlichen Subjektivierung wirksam: vor allem durch den Rhythmus, der das Gesagte gliedert und gewichtet, Rhythmus der Zäsuren, der Syntax, der Interpunktion, aber auch der lautlichen Echos, der Motive und Textfiguren (vgl. Meschonnic 1982, 2008). Jedes Gedicht – nicht nur eines von Celan – ist ein Beleg für das, was hier Atem und Stimme genannt wird.²

In diesem Zusammenhang fallen die frappierenden Parallelen zur Sprachanthropologie von Henri Meschonnic (1982, 1999, 2008) auf, und es ist es bemerkenswert, dass Celans Konzeption des Rhythmus, sein Gebrauch des Wortes »Rhythmus«, die die für Meschonnic's Rhythmustheorie zentrale Verknüpfung von Rhythmus und Subjekt aufgreift, etwa wenn in Celans Notizen die Begriffe Rhythmus und Stimme an einer Stelle lediglich durch einen Gedankenstrich miteinander verbunden und so aufeinander bezogen werden (Celans 1999, 116). Wobei Celan, wie aus einer anderen Passage hervorgeht, unter Rhythmus in fast wörtlicher Übereinstimmung zu Meschonnic die »Sinnbewegung« des Textes versteht (»Rhythmus – Sinnbewegung auf ein noch unbekanntes Ziel zu«, ebd., 101, vgl. 119), und sich ausdrücklich von einem metrischen, also formalen Rhythmusbegriff distanziert (»Rhythmus ist nichts akustisch Meßbares«, ebd., 162). Wenn Celan von Atem spricht, so zeugt dies von einem Sprachdenken, das ganz wie dasjenige Meschonnic's den Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Sprache, Stimme und Text Raum gibt (z. B. Meschonnic 1999). Celan nimmt damit eine bislang weitgehend ungehört gebliebene Gegenposition zur Entstimmlung und Entsubjektivierung der Sprache und des Textes in den verschiedenen Strömungen der Postmoderne ein (Lacan, Derrida, Agamben etc.).

Bei Büchner findet Celan eine fast allegorische Verkörperung des Poetischen: Lucile aus Büchners Drama *Dantons Tod*. Sie wird im *Meridian* zur Personifikation der Dichtung, weil sie »Sprache als Gestalt und Richtung und Atem wahr [nimmt]« (Celan 1999, 6), weil sie »den Sprechenden hört« und für sie die

2 An einer Stelle in Celans Aufzeichnungen findet sich der Hinweis, dass es auch beim sprachlichen Bild um »eine aus dem Geschriebenen, also Stummen, herauszuhörende Sprechart« gehe (Celan 1999, 107).

»Sprache etwas Personhaftes und Wahrnehmbares hat« (ebd., 3). Damit verkörpert Lucile die Ethik von Celans Poetik: Lucile sieht den Menschen hinter Pose, hinter Pathos und Phrase, sie opfert das Menschliche nicht dem Ideologischen, auch wenn dieses auf der Seite des Fortschritts und der Revolution steht – und sie wird dadurch zu einem politisch handelnden Subjekt. Celan zitiert den letzten gesprochenen Satz aus der Schlusszene von *Dantons Tod*, in der Lucile während der Hinrichtung Camilles, Dantons und seiner Freunde auf der Guillotine »Es lebe der König!« ausruft und anschließend abgeführt wird. Luciles Aufschrei ist ein ethischer und politischer Akt, weil er das menschliche »Gegenwort« (ebd.) zum entfesselten Automatismus der Gewalt darstellt, was nicht, wie Celan betont, als Bekenntnis zum Absolutismus missverstanden werden darf: »[...] hier wird keiner Monarchie und keinem zu konservierenden Gestern gehuldigt. Gehuldigt wird hier der für die Gegenwart des Menschlichen zeugenden Majestät des Absurden.« (Ebd., 3)

Die Gegenwart des Menschlichen nimmt in der Bühner-Szene die Gestalt des Absurden an, aber das Absurde ist nur eine mögliche Manifestation der Dichtung, während in der »Gegenwart des Menschlichen« für Celan ihr konstitutives Wesensmerkmal liegt: zugleich Poetik, Ethik und Politik des Gedichts.

2. Das Gedicht in Affengestalt

Warum der Gedichtunterricht Celans Kritik braucht, wird deutlich, wenn man sieht, wie in Schulbüchern, Curricula oder Handreichungen für den Unterricht mit Gedichten umgegangen wird. Hier gibt es natürlich große Unterschiede, aber es gibt auch Konstanten und Diskurse, die die didaktische Landschaft seit vielen Jahrzehnten prägen. Eine dieser Konstanten ist der didaktische Formalismus, das wahrscheinlich erfolgreichste Konzept der Gedichtdidaktik der letzten Jahrzehnte. Der didaktische Formalismus benötigt keine Poetik, weil er das Gedicht lediglich didaktisch benutzen möchte. Sein wesentliches Charakteristikum ist deshalb die Reduzierung des Gedichts auf formale Aspekte mit dem Ziel seiner Instrumentalisierung für bestimmte Arten der Gedichtinterpretation; und das bereits von der Grundschule an, wo die Textinterpretation selbst ja so gut wie gar keine Rolle spielt.

Die formalistische Gedichtanalyse dient dabei vor allem der Rationalisierung der Aufgabenstellung, ihrer pragmatischen Durchführbarkeit und nicht zuletzt der Objektivierung der Bewertung. Zu diesem Zweck wird das Gedicht selbst objektiviert, d. h., es wird auf Strukturen, Metren, Reimarten, Stilfiguren reduziert, die in der Analyse wiedererkannt und richtig benannt werden müssen. Die Objektivierung des Gedichts, seine Verdinglichung also, impliziert, wie zu zeigen sein wird, seine Depoetisierung durch die Auflösung des poetischen Sprechens in einer Ansammlung von formalen Strukturen.

Ich möchte die Aporien, die der didaktische Formalismus produziert, anhand einiger, weniger Beispiele illustrieren und beziehe mich dabei auf den 2010 im Dudenverlag in der Reihe *Abiwissen Deutsch* erschienenen Band *Lyrik und Gedichtinterpretation*, verfasst von Frank Becker und Christine Schlitt. Der Dudenverlag zielt mit dieser Reihe bekanntlich auf eine möglichst breite Käufer-schicht, auf Gymnasiallehrer und Oberstufenschüler, weshalb die Bände so angelegt sind, dass sich die in ihnen vertretenen Konzepte mit den Erwartungshorizonten der Abiturprüfungen und den Vorgaben in den Curricula möglichst lückenlos decken. Aus diesem Profil und nicht aus der Qualität des Bandes selbst ergibt sich der exemplarische Anspruch der folgenden Analyse. Ich beschränke mich auf sechs Beispiele, die die Aporien des didaktischen Formalismus im Umgang mit Gedichten in charakteristischer Weise illustrieren:

1. *Die Reduktion des Gedichts auf einen typographischen Effekt.* Bei dieser Art der formalistischen Umdeutung wird der erste visuelle Eindruck (»Gedichte haben eine besonderes Schriftbild, das beim Lesen als Erstes auffällt«, Becker/Schlitt 2010, 19) als Kriterium für das Vorhandensein von »Versen« herangezogen wird (»Anders als ein Prosatext, der fortlaufend notiert ist, ist der Gedichtstext vom Autor bewusst in Zeilen (Verse) einer bestimmten Länge gegliedert«, ebd.). Die Vagheit des Begriffs »Vers« wird deutlich in der Unterscheidung zwischen »echten Versen« und »freien Versen«. In Bezug auf letztere heißt es: »Die freien Verse unterscheiden sich nur durch das Druckbild von Prosazeilen und sind typisch für die Lyrik der Gegenwart.« (Becker/Schlitt 2010, 19). Wäre dies der Fall, so wäre die Lyrik in der Gegenwart eine rein typographische Erscheinung ohne rhythmische Realität, also eine bloße Frage des Layouts. Der Begriff des »Verses« liefert also eine Scheindefinition: Sie bringt das Phänomen auf einen Begriff, der selbst leer bleibt.
2. *Die Semiotisierung der Form.* Diese Spielart des Formalismus ist überall dort anzutreffen, wo es um die Deutung von Formelementen geht. Denn das Hauptproblem des didaktischen Formalismus liegt in der Herstellung einer Beziehung zwischen Form und Sinn. Der Formalismus muss den Sinn semiotisieren, um ihn beschreibbar zu machen, d. h. er muss unterstellen, dass jeder formalen Gestaltung im Gedicht eine paraphrasierbare Bedeutung entspricht. Die Folgen dieser Prämisse sind bekannt: Sie führt zu den verschiedenen Arten der mimetischen Projektion, bei der Bedeutungen, die der Interpret entdeckt, nachträglich in Formelemente projiziert werden (Lösener 1999, 119 ff.). So wird etwa suggeriert, dass das Metrum eine mehr oder minder feste semantische Wertigkeit besitze (»jambische Verse wirken weich und gleitend«, »trochäische Verse wirken härter und kräftiger«, Becker/Schlitt 2010, 23), die dann als Spiegel- oder Gegenbild der Stimmung im Gedicht interpretiert werden können. In das Reich der angestaubten Illusionskünste gehört auch der linguistisch längst widerlegte Klangsymbolismus (»Dunkle Vokale (a, o, ö, u, au) wirken schwer und bedrückend, helle Vokale (e, i, ü,) dagegen leicht und heiter«, ebd., 27). Wie das Metrum lassen sich auch die Vokale ganz nach

Belieben auf diese Weise semiotisieren, bis das Gedicht schließlich seine eigene Interpretation nachzuäffen scheint.

3. *Die Banalisierung des Sinns.* Die formalistische Gedichtinterpretation verstärkt die Trennung zwischen Sinn und Form, gerade dort, wo sie deren Zusammenspiel beschreiben möchte, weil sie das Gedicht nur als Abfolge formaler Strukturelemente versteht, die mit einem Aussagegehalt verknüpft werden. Sie muss daher den Sinn des Gedichts banalisieren, zum »Inhalt«, der der Form entnommen werden kann. Die Autoren des vorliegenden Bandes verstärken diese Banalisierung noch, wenn sie behaupten, dass die »Inhalte« im Gedicht »auf zwei Arten dargestellt werden«, nämlich entweder in Form »bildhafter« oder in Form »gedanklicher« Lyrik (ebd., 28). In der bildhaften Lyrik geht es »meist« um »Erlebnisse und Empfindungen, die in Verbindung mit der Schilderung von Gefühlen vorgetragen werden«, während in der gedanklichen Lyrik, zu der auch politische Gedichte gehören, »geistige und theoretische Fragen« dargestellt werden (ebd.). Die Gegenüberstellung suggeriert, dass Bildhaftigkeit und Reflexion im Gedicht einen Gegensatz bilden, dass das Gedicht also dort, wo es mit Bildern arbeitet, lediglich Gefühle zum Ausdruck bringen möchte. Wenn diese Einteilung zuträfe, müsste man die meisten Gedichte Brechts der Erlebnislyrik zuschlagen.
4. *Die Metrisierung des Rhythmus.* Der Primat des Formalen führt notwendigerweise zu einer Entsubjektivierung des Gedichts, die sich unmittelbar in der Metrisierung des Rhythmus niederschlägt. Wie in vielen anderen Einführungen auch wird der Rhythmus in dem vorliegenden Band vom Metrum her gedacht und auf das Metrum reduziert; aus dem Versmaß »entsteht ein Rhythmus, der aus der Abfolge von Hebungen und Senkungen besteht« (ebd., 23). Der Idee eines individuellen Rhythmus, die unverzichtbar für die Möglichkeit der Beschreibung des poetischen Sprechens ist, kann so kein Raum gegeben werden.
5. *Die Reduktion der poetischen Sprache auf die Einzelsprache.* Der Formalismus kann auch deshalb keine Konzeption des Subjekts im Gedicht entwickeln, weil er die Subjektivierung der Sprache im Sprechen nicht denken kann und die Unterscheidung zwischen *langue* und *parole*, dem System der Einzelsprache und der Gestaltung der konkreten Rede, nicht kennt. Die Funktionsweise sprachlicher Bilder im Gedicht wird deshalb mit dem Begriffen »Denotation« und »Konnotation« erläutert, die einer Semantik der *langue* entstammen und die die Motivation des Bildes im konkreten Gedicht gerade nicht zu beschreiben vermag; dem einzelnen Gedicht kommt deshalb für Becker und Schlitt nur die Rolle zu, die Selektion aus mehreren möglichen Konnotaten zu steuern (»Welche von mehreren möglichen Vorstellungen aktiviert wird, hängt vom Textzusammenhang ab.« Ebd., 30). Der Formalismus orientiert sich an der *langue*, dem Zeichen und der Struktur, nicht an der Rede und seiner konkreten rhythmischen Gestaltung. Deshalb bleibt das Subjekt im Formalismus ein blinder Fleck, was zu der paradoxen Situation führt, dass das Sub-

jekt im Gedicht, also in derjenigen Sprachtätigkeit, die die Subjektivität in der Sprache am stärksten exponiert, ausgeblendet bleibt. Dies bestätigt sich dann auch im letzten Punkt:

6. *Die Entsubjektivierung des lyrischen Ichs.* Für Becker und Schlitt gibt es kein Subjekt im Gedicht, sondern nur einen Sprecher (»In jedem Gedicht gibt es einen Sprecher«, ebd., 33), der sich in Form von drei verschiedenen »Typen« zu erkennen geben kann: als lyrisches Ich, als Figur im Gedicht oder als verdeckter Sprecher. Bereits die Bezeichnung »Sprecher« reduziert das Ich im Gedicht auf eine bloße Äußerungsfunktion, bei der die Subjektivierung der Sprache im Sprechen nicht mehr mitgedacht wird. Nur im ersten Typus, dem lyrischen Ich, ist vom Ich überhaupt die Rede. Aber dieses tritt nur dann auf, wenn im Gedicht »Personal- und Possessivpronomen der ersten Person, Ausrufe, Anreden, Wünsche und Fragen« vorkommen (ebd., 33). Diese Kategorisierung beruht ganz offensichtlich auf der klassischen Verwechslung zwischen grammatischer Kategorie und sprachlicher Funktionsweise. Träfe sie zu, dann müsste man, etwa in Bezug auf viele Gedichte Rilkes oder Trakls von ich-freien Gedichten sprechen.

Die Autoren sind sich offensichtlich dieses Widerspruchs bewusst, aber sie erhalten ihn aufrecht, indem sie den Begriff des »verdeckten Sprechers« einführen, der »keine Aussage über sich selbst« macht und sich nur »über andere Lebewesen, Gegenstände, Sachverhalte und Vorgänge« äußert (ebd., 33). Auf diese Weise wird die Entsubjektivierung verstärkt, denn der »verdeckte Sprecher« zeichnet sich laut Becker und Schlitt durch eine »unpersönliche Sprechweise« aus und seine Aussagen wirken »objektiv« (ebd.). Der letzte Typus, die Figur im Rollengedicht, erweitert die Konfusion zwischen Subjekt und Sprecher um die Variante der Verwechslung zwischen Subjekt und Figur im Gedicht. Die Fragen, die die Autoren für die Analyse des »Sprechers im Gedicht« vorschlagen, scheinen eher dem Fragebogen einer Behörde zu entstammen als einer Interpretationshilfe (»Um welchen Typ von Sprecher handelt es sich? Hat er Merkmale und Eigenschaften (Geschlecht, Alter, Beziehungen)? Aus welcher räumlichen Perspektive betrachtet er seinen Gegenstand [...]? Aus welcher zeitlichen Perspektive betrachtet er sein Thema [...]?«, ebd.).

Die Frage des Subjekts wird durch die von Becker und Schlitt vorgeschlagene Kategorisierung vollständig verstellt, da kein Typus dazu geeignet ist, den Prozess der Subjektivierung durch die sprachliche Gestaltung, also das, was man die poetische Arbeit des Gedichts nennen könnte, auch nur im Ansatz zu beschreiben. Was bleibt, sind Kategorisierungen, in denen sich der Formalismus selbst spiegelt und die er für seine eigene Objektivität ausgibt. Die in dem Band enthaltenen konkreten Interpretationsbeispiele zeigen, was diese Objektivität wert ist, indem immer wieder und ohne weitere Begründung auf eine formale Analyse verzichtet und direkt eine nicht weiter begründete Inhaltsparaphrase oder -deutung präsentiert wird.

3. Gedichtunterricht ohne Pappdeckel und Uhrfedern

Celans Meridian ist keine Anleitung für die Arbeit mit Gedichten im Unterricht. Er gibt keine Hinweise, wie Gedichte gesprochen oder gelesen, interpretiert oder rezipiert werden sollen. Es kann daher auch keine direkte Anwendung von Celans Poetik auf den Gedichtunterricht geben. Aber Celan eröffnet die Möglichkeit einer Kritik, ohne die das Gedicht in den didaktischen Instrumentalisierungen verschwinden muss. Sicherlich, didaktische Instrumentalisierungen bilden eine grundlegende Konstituente von schulischen Lernsituationen und lassen sich deshalb nicht einfach aufheben; sie liegen bereits der Transformation des Gedichts in einen Lerngegenstand zugrunde. Dennoch – und das ist vielleicht ihre wichtigste Funktion für Literaturunterricht – kann die Poetik (und vielleicht nur sie) verhindern, dass das Gedicht bei dieser Transformation als Gedicht negiert und eliminiert wird, indem es für Lernprozesse nur noch benutzt, statt in ihnen und durch sie entdeckt zu werden.

Celans Kritik der Poetik lässt sich zu bestehenden Konzepten und Methoden in Beziehung setzen, um zu erkennen, welche Strategien diese verfolgen, welche poetischen und ethischen Konsequenzen sie implizieren. Vor allem eröffnet Celan Perspektiven für eine grundlegende Kritik des didaktischen Formalismus in seinen verschiedenen Spielarten: der Form-Inhalt-Interpretation, dem Klangsymbolismus, der mimetischen Projektion von Inhalts- in Formelemente, der rhetorischen Stilistik etc. D.h. nicht, dass mit Celans Poetik des Subjekts die Begriffe »Form« und »Sinn« obsolet werden, aber dass ihre semiotische Einingung aufgebrochen werden kann: Der Sinn muss nicht mehr nur Gegenstück zu einer vorgegebenen Form, innerhalb eines Sprachcodes begriffen werden, sondern er kann von der performativen Sinngestaltung – Celan spricht von »Sinnbewegung« – der Rede als eigenständigem, semantischem Wertsystem her gedacht werden.

Ein solcher Ansatz setzt voraus, dass Celans Unterscheidung zwischen »Sprache schlechthin« und »gestaltgewordener Sprache des Einzelnen« als sprachtheoretische Prämisse ernst genommen wird, hinter die man nicht mehr zurückfallen darf. Dass also die grundsätzliche Differenz zwischen einer einzelsprachlichen und einer äußerungsorientierten Perspektive berücksichtigt wird. Das bedeutet, dass eine eigene Terminologie für die Beschreibung der Subjektivierung der Sprache in der konkreten Rede entwickelt oder besser gesagt weiterentwickelt werden muss: Textsystem, Textwert, Rhythmus, Sprechgestaltung, Gestus, Perspektivität sind Begriffe, die zu einem solchen Richtungswechsel in der didaktischen Praxis, auch bei der Analyse von Gedichten, beitragen können.³

3 Vorschläge dafür, wie ein solcher Ansatz für den Gedichtunterricht fruchtbar gemacht werden kann, haben Ulrike Siebauer und ich in dem Band »hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht« entwickelt.

Celans Poetik des Subjekts betont die Körperlichkeit der Sprache und des Gedichts: Das Gedicht ist für Celan Atem und Atemwende, es ist mit dem Händedruck verwandt und besitzt eine stimmliche Qualität. Eine Öffnung des Gedichtunterrichts für diese Körperlichkeit erfordert einen erfahrungsorientierten Umgang mit Gedichten, der von dem Primat des eigenen Erlebens *vor* der Interpretation ausgeht und zugleich die Verknüpfung von Erfahrung und Reflexion ermöglicht. Verschiedene methodische Umsetzungen für eine solche Erfahrungsorientierung gibt es bereits (Inszenieren, Sprechen oder Hören von Gedichten und andere produktive Umsetzungen), aber benötigt werden auch Konzepte, die Erfahrung und Analyse methodisch zueinander in Beziehung setzen. Hier müssen weitere Anstrengungen unternommen werden, die aber nicht wieder dazu führen dürfen, die poetische Erfahrung durch die Analyse zu ersetzen.

Celans Kritik ernst nehmen, heißt aber auch Gedichte als Gegenwort zu verstehen, also das Politische des Gedichts nicht nur im »Aussagegehalt« zu suchen – was unweigerlich zu einer Trennung zwischen politischen und unpolitischen Gedichten führen würde. Für Celan ist das Gedicht Gegenwort, also grundsätzlich und unaufhebbar politisch, weil sich in ihm der Sinn eines Subjekts artikuliert und nicht der einer Partei oder eines Diskurses, selbst dort, wo das Subjekt Partei ergreift oder in einer Diskurstradition steht. Der Literaturunterricht benötigt diese Ethik des Subjekts, um die Arbeit mit Literatur als Experimentierfeld für das Erkunden und Bewusstmachen von sprachlicher Subjektivität zu verstehen. Dies ist nicht nur für die gymnasialen Lerner von Bedeutung. Der Deutschunterricht sollte allen Schülern ermöglichen, dass sie immer wieder erfahren, wie die Sprache, die sie sprechen, zu ihrer Sprache wird und wie sie sich unaufhörlich neu in der Sprache entdecken können.

Literatur

- Becker, Frank/Schlitt, Christine: Lyrik und Gedichtinterpretation. Abiwissen Deutsch. Mannheim 2010.
- Celan, Paul: Der Meridian [1960]. Endfassung – Vorstufen – Materialien. Tübinger Ausgabe. Frankfurt am Main 1999.
- Löseener, Hans: Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus. Tübingen 1999.
- Löseener, Hans: Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: Eduard Haueis und Peter Klotz (Hgg.): Ästhetik der Sprache – Sprache der Ästhetik. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 76. (2009), S. 85–105. Online unter: <http://loesener.de/?page_id=33>.
- Löseener, Hans/Siebauer, Ulrike: hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg 2011.
- Meschonnic, Henri: Critique du rythme. Anthropologie historique du langage. Paris 1982.

Meschonnic, Henri: Poétique du traduire. Paris 1999.

Meschonnic, Henri: Dans le bois de la langue. Paris 2008.

Sideras, Agis: Paul Celan und Gottfried Benn. Zwei Poetologien nach 1945. Würzburg 2005.

Prof. Dr. Hans Lösener, Pädagogische Hochschule Heidelberg, loesener@ph-heidelberg.de

[Erschienen in: Jens Birkmeyer und Constanze Spies (Hgg.): Kritik und Wissen - Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innenausbildung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. (2014), H. 2, S. 164-173.]