

Magazin		
Notizen		
Die Prüfung Bolko Bullerdiek		2
Produktionsorientierter Umgang mit Literatur in der Schule „Geschundene“ Gedichte? Geschundene Schüler? Gerhard Haas		5
Handeln als Kategorie individueller und sozialer Selbsterfahrung und Praxis im Literaturunterricht Gerhard Rupp		6
Produktiver Umgang mit Literatur und literarische Kriminalität Günter Waldmann		8
Kurz-Rezensionen		11
Basisartikel		14
Textanalyse im Unterricht Kaspar H. Spinner	Herausgeber des Thementeils: Alle Herausgeber von PRAXIS DEUTSCH	19
Ansichten zur Textanalyse Statements der Herausgeber von PRAXIS DEUTSCH		24
Modelle		
2.-4. Schuljahr	„Von dem Fischer und seiner Frau“ Möglichkeiten analytischer Textarbeit in der Primarstufe Hans Kügler	27
5.-7. Schuljahr	Was eine Geschichte spannend macht Textanalyse und Schreiben Wolfgang Menzel	38
6. Schuljahr	Krolow und Trakl: Zwei Herbstgedichte Textanalyse durch operative Formen des Umgangs mit Literatur Gerhard Haas	42
7. - 10. Schuljahr	Gedankenwiedergabe in Erzähltexten Zur Erarbeitung erzähltheoretischer Begriffe Kaspar H. Spinner	47
Sekundarstufe II	„War mal ne Dickmadame...“ Aneignung und Aktualisierung des Märchens „Von dem Fischer und seiner Frau“ in G. Grass' Roman „Der Butt“ Hans Kügler	51
	J. W. Goethe: „Auf dem See“ Zum Verhältnis von Kommentar, Textanalyse und Interpretation Klaus Gerth	58
	Aufsatzanalyse als Teil der Aufsatzbeurteilung Wären Handlungsanalysen nicht besser? Otto Ludwig	64

Zu diesem Heft

Die Textanalyse ist umstritten! Für die einen ist sie das Fundament des Literaturunterrichts – exakt, objektiv, durchschaubar und überprüfbar, womit sie den Zielen von Schule sicher entgegenkommt. Für die anderen ist sie die eher „lästige Nebensache“, die zwar auch gelehrt werden muß, die aber von den eigentlichen Zielen ihres Literaturunterrichts – der Lust am Lesen und an der engagierten Auseinandersetzung mit und über Gelesenes – ablenkt.

Die Kontroverse spaltet die Lehrerschaft und reicht bis in die Literaturdidaktik hinein. Eine Neubestimmung der Textanalyse ist notwendig. Deshalb folgt auf PRAXIS DEUTSCH 81 *Interpretieren* nun das Heft *Textanalyse*.

Bei der Arbeit stellte sich schnell heraus, daß auch unter den Herausgebern von PRAXIS DEUTSCH die Textanalyse unterschiedlich eingeschätzt und gehandhabt wird, daß der Zusammenhang von Analyse und Interpretation, ihr Ort und Stellenwert im Literaturunterricht unterschiedlich gesehen werden. Gibt es ein Minimalprogramm von Kategorien, das bei der Analyse von Texten anzuwenden ist? Gibt es ein bestimmtes Verfahren, das auf alle Texte anwendbar ist? Bedroht die Analyse das Leseerlebnis? Müssen analytische Verfahren Teil jeder Texterschließung sein, oder sind auch Formen des Umgangs mit Texten ohne analytische Schritte möglich und sinnvoll?

Antworten auf diese Fragen finden sich im Heft in zweifacher Form, als kurze Statements im Anschluß an den Basisartikel und konkret in den Modellen. Hier stellen die Herausgeber in der Theorie und in der praktischen Umsetzung Beispiele dafür vor, was Textanalyse für sie bedeutet, wie sie sie einsetzen und in welchem Zusammenhang sie zur Interpretation steht.

Fragen des Umgangs mit Literatur im Unterricht sind auch Schwerpunkt des Magazins. Als Abschluß einer Kontroverse, die H. Kügler in den Heften 90 und 91 mit seiner scharfen Kritik am handlungs- und produktionsorientierten Unterricht eröffnet hat, zeigen G. Haas, G. Rupp und G. Waldmann u. a. an praktischen Beispielen die Möglichkeiten produktiver Verfahren.

Redaktion PRAXIS DEUTSCH



PRAXIS DEUTSCH wird herausgegeben vom Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Jürgen Baumann, Klaus Gerth, Gerhard Haas, Hans Kügler, Otto Ludwig, Wolfgang Menzel, Henning Rischbieter, Kaspar H. Spinner und Gerhard Volt. Redaktion: Uwe Brinkmann (verantwortl.); Titel: Rolf Müller; Verkaufs- und Anzeigenleitung: Bernd Schrader; Anzeigenabwicklung: Telefon (0511) 4 00 04-22. Anzeigenpreislise Nr. 9 vom 1. 1. 1988. Vertrieb und Abonnement: Telefon (0511) 4 00 04-52.

Verlag: Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co. KG., Postfach 10 01 50, 3016 Seelze 6, Telefon (0511) 4 00 04-0, Telex: 0922923.

Redaktionssekretariat: Renate Hartmann, Tel. (0511) 4 00 04-33 und -27. Das Jahresabonnement für PRAXIS DEUTSCH besteht aus 6 Einzelheften und einem Jahresheft. Der Einzelheftbezugspreis im Abonnement beträgt DM 9,90, Jahresheft DM 18,40, ges. Inland DM 77,80, Ausland DM 79,60. Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Die Mindestbestelldauer des Abonnements beträgt 1 Jahr. Es läuft weiter, wenn nicht 6 Wochen vor dem berechneten Zeitraum gekündigt wird. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Abo-Nummer (steht auf der Rechnung). PRAXIS DEUTSCH ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in Österreich durch ÖBV Klett Cotta, Hohenstauffengasse 5, A-1010 Wien. Auslieferung in der Schweiz durch Bücher Balmer, Neugasse 12, CH-6301 Zug. Weiteres Ausland auf Anfrage. © Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden. Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ und im Börsenverein des Deutschen Buchhandels. ISSN 0341-5279.

ISBN 3-617-02098-4. Herstellung: PädagogikaZentrale, Druck: Druckerei Schröder, Seelze. Einem Teil der Auflage liegt ein Prospekt des Seiler Verlages bei.

Textanalyse im Unterricht

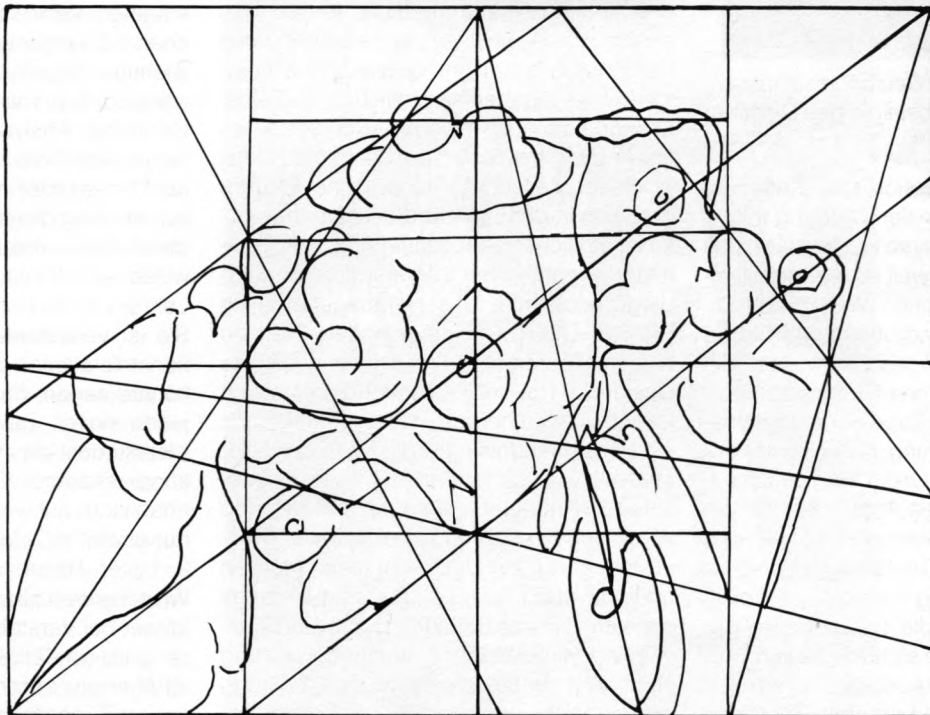
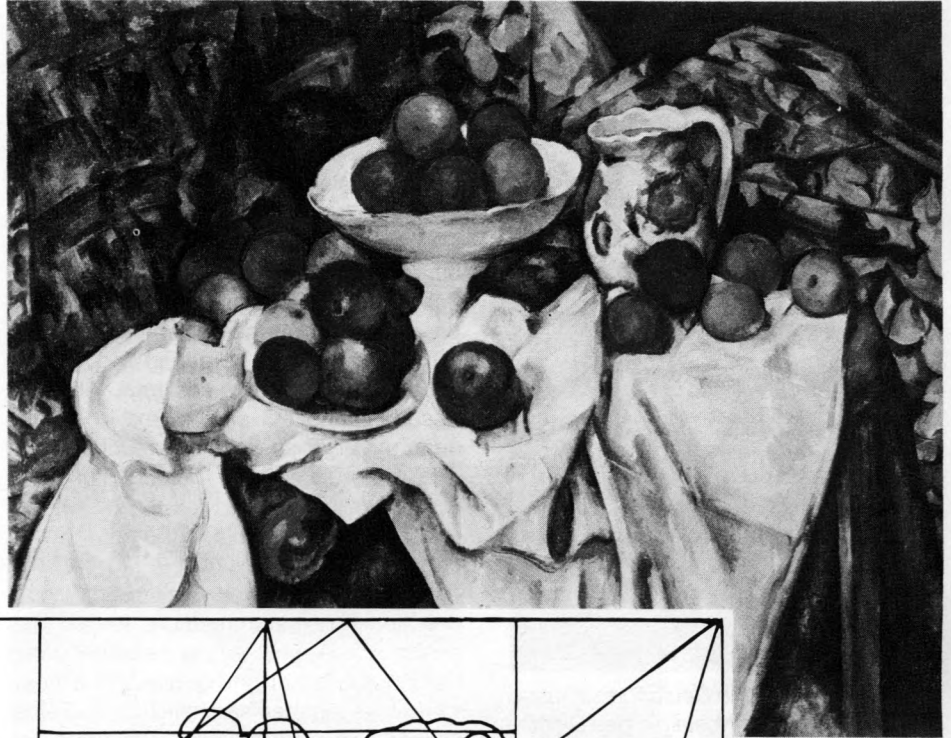
Kaspar H. Spinner

Kontroversen

Die Bedeutung, die dem Analysieren von Texten im Deutschunterricht zukommen soll, wird von Unterrichtenden heute unterschiedlich eingeschätzt. Während die einen in der Textanalyse das eigentliche Fundament des Literaturunterrichts sehen, den Kern des zu Erlernenden, betrachten sie andere eher als lästige Nebensache, die zwar irgendwie auch gelehrt werden müsse, die aber doch vom eigentlichen Ziel des Literaturunterrichts, der Lust am Lesen und der engagierten inhaltlichen Auseinandersetzung, ablenke. Verwirrung herrscht auch hinsichtlich der Frage, ob Textanalyse mit Interpretation gleichzusetzen, von ihr abzugrenzen oder als Teil von ihr zu betrachten sei.

Die unterschiedlichen Auffassungen sind Ergebnis der deutschdidaktischen Entwicklungen in den vergangenen drei Jahrzehnten. Der Begriff „Textanalyse“ ist in den 60er und 70er Jahren in den Deutschunterricht eingedrungen; er stand für einen sachlicheren, exakteren, kritischeren Zugang zu Texten, der den erlebnisbetonten, oft irrational verfahrenen interpretierenden Literaturunterricht ablösen sollte.

Von der Textanalyse erhoffte man sich eine durchschaubare lernzielmäßige Durchstrukturierung des Unterrichts, Objektivität der Arbeitsergebnisse und Überprüfbarkeit des Lernerfolgs. Unverkennbar wirkten sich in dieser Ausrichtung das Ideal des exakten naturwissenschaftlichen Denkens, die Linguistik und die Lernzieltheorie aus. Analyse, das ist die methodisch durchstrukturierte Zerlegung eines Textes in seine Elemente, die genaue Detailbeobachtung und die Herausarbeitung der funktionalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen, ggf. auch die Rückführung der Textmerkmale auf außertextliche Bedingungsfaktoren. Von der linguisti-



Schließen Lust an Literatur und Kunst und die Analyse solcher Werke einander aus? –

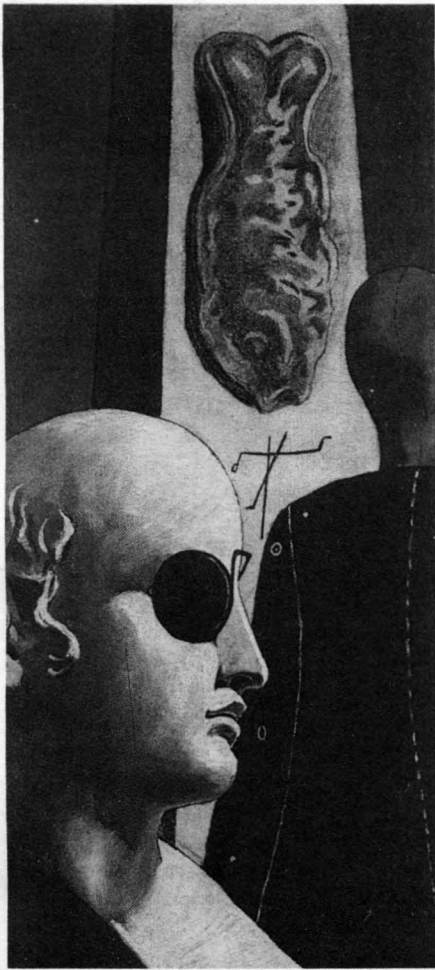
P. Cézanne, Äpfel und Orangen und eine Konstruktionskizze

schen bis zur ideologiekritischen Textanalyse wurden eine ganze Reihe von Verfahren entwickelt, die auch in der Schule Anwendung fanden.

Bis heute empfinden viele Lehrende (und auch Schüler) den analysierenden Umgang mit Literatur als Befreiung von einer nur auf unkontrollierbare Intuition sich gründende Erschließung von Dichtung. Beim Analysieren von Texten haben auch diejeni-

gen Schüler Erfolgserlebnisse, deren Fähigkeiten im rationalen Zugang zu Unterrichtsgegenständen liegen. Die Verfahren sind lernbar, das Gelernte ist transferierbar auf andere Texte. Die angesprochenen Fähigkeiten der genauen Beobachtung, Strukturierung und Kategorienbildung sind zudem als wichtige fachübergreifende Lernziele zu betrachten.

Inzwischen allerdings herrscht in der didak-



Formen, die vielfältige Deutungen zulassen
– G. de Chirico, *Die Nostalgie des Dichters*

tischen Theoriediskussion die Kritik am analysierenden, rationalen Umgang mit Literatur vor. Er zerstöre, so wird gesagt, das ästhetische Erleben, weil er die Identifikation mit der literarischen Welt durch Distanznahme, den emotionalen Bezug durch verstandesmäßiges Zergliedern, die inhaltliche Auseinandersetzung durch Formalismus ersetze. Im Zuge der rezeptions-ästhetischen Ausrichtung, die seit Ende der 70er Jahre die Literaturdidaktik bestimmt, werden die subjektiven Anteile am Verstehensprozeß wieder vermehrt betont und statt objektivierender Textanalyse ein schülerorientierter Umgang mit Literatur propagiert. Da allerdings die Lehrpläne in der Regel die Textanalyse stützen (sie verbürgt eher überprüfbare Lernerfolge), sehen sich viele Lehrerinnen und Lehrer im Zwiespalt zwischen konfligierenden Ansprüchen an den Unterricht: Sollen sie ein solides Handwerkszeug für die Textanalyse vermitteln oder von den Lesebedürfnissen und -erlebnissen der Schüler ausgehen und einen erfahrungs- und identitätsorientierten Literaturunterricht anstreben? Im Gymnasium ist es insbesondere das Abitur, das bis in die Sekundarstufe I zurückwirkt und zum planvollen Aufbau einer Analysekompetenz anhält. Es ist kennzeichnend, daß z. B. in den bayerischen Gymnasiallehrplänen

die Interpretation zugunsten der Analyse ganz aus den schriftlichen Anforderungen herausgefallen ist; aber auch in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen ist ähnliches festzustellen, obschon in ihnen die hermeneutische Grundstruktur des Unterrichts besonders betont wird.

Neue Ansätze zu einer Verbindung von Analyse und rezeptionsästhetischer Ausrichtung zeigen sich im produktionsorientierten Literaturunterricht. Sein Kennzeichen ist zunächst allerdings eine Radikalisierung der Subjektorientierung, weil er die Schüler zum eigenen kreativen Tun anhält. Damit scheint die extreme Gegenposition zum analysierenden Unterricht erreicht; in der Tat dient dem produktionsorientierten Literaturunterricht der literarische Text oft nur noch als Auslöser für die Entfaltung der Schüleraktivität. Deshalb hat er sich den Vorwurf eingehandelt, er nehme das literarische Werk in seiner Eigenart und Autonomie überhaupt nicht mehr ernst. Aber die Beschäftigung mit einem Text in Verbindung mit eigenen Schreibversuchen kann auch zu einer genauen Beobachtung von Aufbauprinzipien und Stileigenheiten anhalten; denn durch das Selber-Machen entsteht ein Interesse für die Machart von Texten. Ein so verstandener produktionsorientierter Literaturunterricht fördert das analytische Bewußtsein, er verbindet ganzheitliches Erfassen und Gestalten mit handwerklicher Aufmerksamkeit fürs einzelne. Er knüpft damit an die operativen Verfahren im Umgang mit Texten an, die (nicht zuletzt in dieser Zeitschrift) schon eine längere Tradition in der Literaturdidaktik haben.

Eine wirkliche Neubestimmung der Textanalyse steht in der Literaturdidaktik allerdings noch aus. Uns Herausgebern von PRAXIS DEUTSCH erschien ein Heft zu diesem Thema deshalb als ein wichtiges Desiderat. Bei der Erarbeitung stellte sich freilich schnell heraus, daß auch unter uns ein Einverständnis über die Rolle der Textanalyse nicht vorhanden ist. Unsere Kontroverse drehte sich vor allem um die Frage, ob analytische Verfahren Teil einer jeden Texterschließung im Unterricht sein müssen oder ob auch Formen des Textumgangs ohne analytische Schritte möglich und sinnvoll sind. Hinter dieser Auseinandersetzung steht eine unterschiedliche Einschätzung der literaturdidaktischen Entwicklung: Während die einen die neuere schülerorientierte Literaturdidaktik als befreiende Überwindung eines verkopften, einseitig nur analysierenden Unterrichts begrüßen, sehen andere heute die Gefahr eines bedenklichen Rückfalls in den Irrationalismus, der in den 50er und 60er Jahren den Deutschunterricht geprägt hat. Da uns die Einigung auf eine gemeinsam vertretene Konzeption nicht gelang, entschlossen wir uns, durch eigene Unterrichtsmodelle unsere jeweilige Vorstellung von Textanalyse

zu dokumentieren. Die Modelle sind in diesem Heft deshalb auch als Beitrag zur Theoriediskussion zu verstehen. Darüber hinaus haben wir einen Katalog von Fragen aufgestellt, zu dem einige von uns Antworten formuliert haben. Eine Zusammenstellung findet sich auf den Seiten 24-26.

In etlichen Punkten haben unsere z. T. sehr engagierten Diskussionen auch zum Konsens geführt. Dieser spiegelt sich in diesem Basisartikel, den wir in großen Teilen durchaus gemeinsam vertreten.

Zum Analysebegriff

Zur Verwirrung führt – das haben wir auch in unseren Diskussionen erfahren – bereits die unterschiedliche Verwendung des Analysebegriffs. Es erscheint sinnvoll, drei Begriffsebenen auseinanderzuhalten:

1. In grundsätzlichem Sinne ist davon auszugehen, daß bei jedem Verstehensprozeß einerseits analysierende, d. h. zergliedernde, aufs einzelne gehende, und andererseits ganzheitliche geistige Operationen ablaufen und sich gegenseitig bedingen. Wir wissen z. B. von unserem alltäglichen Leseverhalten, daß wir bei Verstehensschwierigkeiten genau auf den Text achten, einzelne Wörter isolieren oder gezielt die syntaktischen Zusammenhänge zu rekonstruieren versuchen, oder wir unterstreichen bei längeren Textpassagen einzelne wichtige Begriffe, versuchen den Hauptgang der Argumentation herauszuarbeiten. Derartige Analyseprozesse laufen z. T. schon unterhalb der Bewußtseinschwelle ab, können aber immer wieder auch willentlich in Gang gesetzt werden. Analyse ist in dieser Sicht also nicht etwas, was nur von wissenschaftsgläubigen Didaktikern und Lehrern an die Schüler herangetragen wird. Sie ist verwurzelt in der elementaren Erkenntnistätigkeit des Menschen, und man könnte sagen, daß sie zurückreicht bis zu jenen ersten Bewußtseinsprozessen des Kleinkindes, das versucht, durch Abgrenzung einzelner Objekte Ordnung in die chaotisch auf es einströmende Erscheinungswelt zu bringen.

2. Unter Textanalyse wird in Schule und Wissenschaft allerdings nicht so sehr diese immer bei Verstehensprozessen ablaufende geistige Tätigkeit verstanden; gemeint ist eher ein bestimmter Typ des methodischen Zugangs zu Texten, der durch ein systematisches Aussondern und Erfassen von Einzelelementen und der Herausarbeitung funktionaler Zusammenhänge gekennzeichnet ist. Die Auseinandersetzung um die schulische Textanalyse entzündet sich an diesem Begriffsverständnis, insbesondere an der Frage, wie weit die systematische Methodisierung der Analyseverfahren gehen soll.

3. Zwischen der Analyse als Teil eines jeden Verstehensprozesses und der Analyse als einer eigenen, wissenschaftlich begründeten

ten Methode ist jenes Verständnis einzustufen, das die Analyse als Teiloperation innerhalb übergreifender Verfahren der Texterschließung sieht. So enthält jede Interpretationsmethode analytische Teile – und gerade bei der Behandlung von Literatur tritt Analyse meist in diesem Sinne als Teilaspekt der Interpretation oder Texterschließung auf. Das ist der Grund, warum in vielen didaktischen Publikationen auch gar kein Unterschied zwischen Analyse und Interpretation gemacht wird. Auch bei einem solchen integrierten Begriffsverständnis bleibt aber das Problem, wie zergliedernde und ganzheitlich deutende Prozesse aufeinander zu beziehen sind. Hier gibt es auch Unterschiede in der Auffassung bei uns Herausgebern; in den Unterrichtsmodellen werden entsprechend verschiedene Formen des Zusammenspiels von Analyse und Interpretation vorgeführt.

Die verschiedenen Analysemethoden

Verwirrend ist für Lehrende und Lernende die Vielzahl von Analysemethoden, die von Fachwissenschaft und -didaktik für die Schule vorgeschlagen werden. Dabei ist die Zeit der heftigen Methodenkämpfe, in der sich etwa textimmanente, strukturalistische und marxistische Verfahren gegenüberstanden, vorbei. Die heutige Situation ist eher durch einen diffusen Pluralismus gekennzeichnet, ein fast postmodernes „Alles ist erlaubt“. Diese Situation erschwert den konsequenten Aufbau einer Analysekompetenz im Laufe der Schuljahre. Man kann in der heutigen Unterrichtspraxis die folgenden Analyseverfahren – oft miteinander vermischt – finden:

Werkinterpretation

Verbreitet ist immer noch und z. T. – im Sinne einer Rückkehr zum bewährten Alten – sogar wieder vermehrt das Verfahren der Werkinterpretation (auch werkimmanente Methode genannt), die die ‚geschlossene Einheit‘ des literarischen Werkes als Zusammenwirken aller seiner Schichten (Inhalt, sprachliche Formen, Aufbau) deutet. Dabei werden im einzelnen die verschiedenen Textmerkmale (von der Lautung bis zur Themenstruktur) analysiert und dann in einer Synthese aufeinander bezogen. Analyse ist hier also eingebettet in eine Interpretation, die den Text als literarisches Kunstwerk verstehbar machen will. Die methodische Leistung der Werkinterpretation, die vor allem in der genauen und zugleich sensiblen, auf den Gehalt des Textes bezogenen Detailbeobachtung besteht, kann heute wieder vorurteilsfreier gesehen werden als in den 70er Jahren, in denen sie der ideologischen Verengung auf reine Textimmanenz geziehen wurde. Sie verträgt sich, so meinen wir heute, ohne weiteres auch mit weiterführenden textübergreifenden Fra-

gestellungen. Wichtig ist die Forderung der Werkinterpretation, daß die formalen Elemente wie Reim, Rhythmus, Syntax, Aufbau usw. nur unter dem Aspekt ihrer Sinnhaftigkeit, ihrer Funktion für den Gehalt eines Werkes untersucht werden. Eine formale Analyse um ihrer selbst willen, etwa als Anhängsel an die inhaltliche Auseinandersetzung, verfehlt den Anspruch der Werkinterpretation.

Die Methode der Werkinterpretation stützt sich vor allem auf

Wolfgang Kayser: *Das sprachliche Kunstwerk*. Bern: Francke 191983.

Stilanalyse

Mit der Werkinterpretation überschneidet sich die Stilanalyse; sie zielt in der Regel allerdings weniger auf die Form-Inhaltkongruenz eines Einzelwerks als auf werkübergreifende Merkmale, etwa wenn es darum geht, Epochenstile herauszuarbeiten oder den Stil einer Gattung, z. B. eines Volksmärchens, zu erkennen. Das Bemühen um die

stilistischer Eigenheiten (z. B. die Stilhaltung des Barock oder des Expressionismus als Ausdruck eines Lebensgefühls).

Die gründlichste Einführung in die Stilanalyse ist immer noch die Einführung in die Methodik der Stiluntersuchung, verfaßt von einem Autorenkollektiv unter Leitung von G. Michel. Berlin (Ost): Volk und Wissen 1968.

Untersuchung von Bauformen und Gattungsmerkmalen

Fragen wie die nach offener und geschlossener Dramenform, nach dem Erzähler, der Perspektive und der Zeitstruktur bei epischen Texten, nach den Merkmalen von Kurzgeschichten, Fabeln, Balladen usw. beziehen sich auf die Bauform und Gattungszugehörigkeit von Texten. Entsprechende Fragen werden z. T. auch im Rahmen der Werkinterpretation gestellt, aber die Interessensrichtung zielt doch weniger auf den Einzeltext als auf textübergreifende Aspekte. Deshalb sind diese Untersuchungsaspekte vor allem von denjenigen

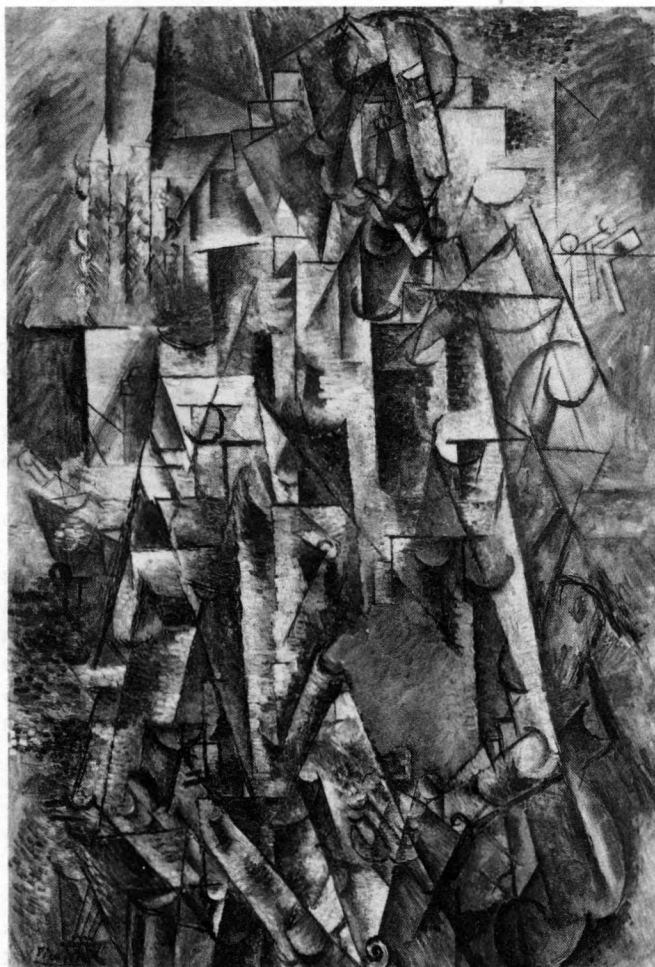
Literaturdidaktikern, die gegen Ende der sechziger Jahre an die Stelle der erlebnisbetonten Begegnung mit Dichtung die sachstrukturelle Analyse setzten, in den Mittelpunkt gerückt worden. Umstritten ist in der Fachwissenschaft, ob man die Untersuchung von Bauformen und Gattungsmerkmalen zur Stilanalyse zählen soll.

Auf den Bauformen und Gattungsmerkmalen liegt der Schwerpunkt in den einschlägigen Bänden des *Grundstudiums Literaturwissenschaft*, hrsg. von Heinz Geiger u.a., nämlich

– Bernhard Asmuth: *Aspekte der Lyrik*. Opladen: Westdeutscher Verlag 71984

– Heinz Geiger/Hermann Haarmann: *Aspekte des Dramas*. Opladen: Westdeutscher Verlag 21982

– Jochen Vogt: *Aspekte erzählender Prosa*. Düsseldorf: Bertelsmann 1972



Eine Figur visuell zergliedert und neu zusammengesetzt – P. Picasso, *Der Dichter*

Botschaft eines jeweiligen Textes tritt bei einer solchen Zielsetzung zugunsten der formalen Analyse zurück. In der Schule sollte Stilanalyse nicht als Selbstzweck betrieben werden; sie ist zu verbinden mit der Frage nach der Funktion oder dem Sinn

Rhetorische Analyse

Vor allem bei der Analyse nichtliterarischer Texte greift man gerne auf das Instrumentarium und die Fragestellungen der Rhetorik zurück. Das Spezifische der rhetorischen

Analyse ist in der Frage nach der Wirkung und deren Zusammenhang mit den verwendeten sprachlichen Mitteln zu sehen. Appellative Texte wie Reden und Reklame sind deshalb der bevorzugte Gegenstand der Methode. Die zu analysierenden Einzelkategorien entsprechen dabei in vielem den Untersuchungsaspekten, die auch bei der Werkinterpretation und Stilanalyse eine Rolle spielen (Wortwiederholungen, Steigerungen, Parallelismen, Metaphern usw.). Einen zusammenfassenden Überblick über die Geschichte und Zielsetzung der rhetorischen Textanalyse findet man z. B. im entsprechenden Artikel von Ludwig Fischer in Heinz Ludwig Arnold/Volker Sinemus (Hrsg.): *Grundzüge der Literatur- und Sprachwissenschaft*. Band 1. München: dtv ³1975, S. 134-156.

Strukturalistische und semiotische Analyse

Um 1970 erlebte die Diskussion um die zeichentheoretisch begründete strukturalistische Methode ihren Höhepunkt. Sie stellt sozusagen den Modellfall eines analysierenden Zugangs zu Texten dar: In keiner anderen Methode wird so konsequent eine Zerlegung des Textes in Einzelteile und eine Rekonstruktion der Funktionszusammenhänge vorgenommen. In der Fachwissenschaft sind sehr ausgefeilte Modelle der strukturalistischen Analyse ausgearbeitet worden, bei denen die Ergebnisse z. T. sogar in mathematischen Formeln ausgedrückt werden. Die schulischen Möglichkeiten gelangen hier rasch an ihre Grenze. Sinnvoll sind im Unterricht vereinfachte strukturalistische Verfahren, z. B. die Herausarbeitung von Oppositionsstrukturen in Texten (z. B. Freund-Feind-Schemata in politischen Reden, Gut-Böse-Oppositionen in der Trivialliteratur, aber auch differenzierter, z. B. bei Kurzgeschichten Borcherts Begriffsketten wie Licht/Wärme/Innenraum/Frieden/Leben gegen Dunkel/Kälte/Außenraum/Krieg/Tod). Ein besonderer Vorteil strukturalistischer Verfahren ist ihre Eignung für eine tabellarische Zusammenfassung (z. B. als Tafelbild), die allerdings auch die Gefahr hervorrufen kann, daß an die Stelle von Vorstellungsfülle als Kennzeichen literarischen Verstehens die leere Abstraktion tritt. – Semiotische Methoden sind von den strukturalistischen kaum zu trennen, da ihnen die Berufung auf den Zeichenbegriff gemeinsam ist. Allenfalls könnte man sagen, daß die Semiotik expliziter mit dem Zeichenbegriff arbeitet. Das ist vor allem dort fruchtbar, wo verschiedene Zeichentypen vorkommen, z. B. bei Werbeanzeigen mit ihren sprachlichen und visuellen Ausdrucksmöglichkeiten.

Für die Literaturdidaktik hat vor allem Hans Kügler den strukturalistischen Ansatz fruchtbar gemacht, vgl. Hans Kügler: *Literatur und Kommunikation*. Stuttgart: Klett ²1975, S. 173 - 235.

Literatursoziologische Analyse

Literatursoziologische Analyse zielt auf die Herausstellung der Beziehung zwischen Text und gesellschaftlichen Verhältnissen. Dabei steht in der Regel die Rückführung eines Textes auf seine gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen im Vordergrund, neuerdings werden allerdings vermehrt auch die Wirkungsaspekte unter sozialhistorischen Aspekten zum Gegenstand von Forschung und Unterricht gemacht (ein bekanntes Beispiel ist die Rezeption Eichendorffscher Werke in unterschiedlichen politischen Epochen). Neben literarischen sind auch Sachtexte ein wichtiger Gegenstand der Methode. Ihre Leistung liegt vor allem in ideologiekritischen Einsichten. Didaktisch gesehen ist wichtig, daß die Schüler bei diesen Verfahren tatsächlich die Möglichkeit haben, eigenständig Beziehungen und Funktionszusammenhänge zwischen Text und gesellschaftlichem Umfeld herauszuarbeiten; das bloße Aufnehmen und Wiedergeben von Information ist Kommentar und nicht Analyse.

Über die literatursoziologische Methode informiert zusammenfassend z. B. Norbert Oellers in Dieter Gutzen/Norbert Oellers/Jürgen H. Petersen: *Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Berlin: Schmidt ⁵1984.

Linguistische Textanalyse

Grundlage für die linguistische Textanalyse sind die Erkenntnisse der Textlinguistik; vorherrschend sind einerseits Fragen nach der kommunikativen Funktion von Texten (z. B. ausgehend von der Grobunterscheidung expressive/darstellende/appellative Texte), andererseits die Untersuchung des Textaufbaus (z. B. der Frage, durch welche Verknüpfungsregeln eine Reihe von Sätzen zu einem zusammenhängenden Text wird). Neuerdings findet auch die inhaltliche Dimension vermehrt Berücksichtigung, z. B. die Frage, wie das Thema in einem Text entfaltet ist. Schon mehrfach ist versucht worden, die linguistische Textanalyse auch für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen. In der Schulpraxis haben solche Verfahren aber noch keinen breiteren Raum gefunden.

Die gängigste Einführung in die linguistische Textanalyse ist derzeit Klaus Brinker: *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmidt ²1988.

Eine Reihe weiterer Analyseverfahren ergibt sich, wenn Modellvorstellungen aus Nachbardisziplinen auf Texte angewendet werden. So ist im Unterricht schon erfolgreich mit psychologischer Textanalyse gearbeitet worden (tiefenpsychologische und auch kommunikationspsychologische Textanalyse). Dabei ergibt sich eine enge Verbindung zur inhaltlichen Interpretation. In der gymnasialen Oberstufe können solche Anwendungen eine elementare wissenschaftspropädeutische Funktion erfül-

len, denn auch in der Wissenschaft geht es ja immer wieder darum, bestimmte Modellvorstellungen auf neue Gegenstandsgebiete anzuwenden.

Ratschläge für den Unterricht

Die verschiedenen Analyseverfahren treten heute in der Schule kaum in reiner Form auf. Meist werden verschiedene Ansätze miteinander kombiniert, oft in recht unsystematischer Weise. Das kann bei den Schülern eine gewisse Verwirrung hervorrufen, bietet aber auch die Möglichkeit, auf flexible Weise die für den jeweiligen Text besonders ertragreichen Untersuchungsansätze aufzugreifen. M.E. ist es sinnvoll, den Schülern eine beschränkte Auswahl fruchtbarer Analyseverfahren und -termini zu vermitteln und im übrigen davon auszugehen, daß jeder mit seiner Beobachtungsgabe weiter Entdeckungen an Texten machen und diese in seiner Alltagssprache wiedergeben kann. So haben die Schüler einerseits etwas, worauf sie sich stützen können, bleiben andererseits aber frei, selbständig einen Weg zum Text zu suchen. Wichtig ist, daß die Kategorien, die man vermittelt (z. B. Metrum und Rhythmus oder Metapher oder Vorausdeutung und Rückblende) aus Fragestellungen entwickelt werden, die den Schülern einsichtig sind. Bloßes Begriffslernen fördert die Analysefähigkeit nur scheinbar.

Für das Vorgehen im Unterricht sind folgende Typen von Arbeitsaufträgen sinnvoll:

– Vertiefung einzelner Beobachtungen: Einem Schüler fällt bei einem Text z. B. der ungewöhnliche Satzbau auf. Nun wird der Text unter diesem Gesichtspunkt genauer unter die Lupe genommen, wobei es sowohl auf eine exakte Erfassung der syntaktischen Eigenart als auch auf die Frage nach der Funktion der festgestellten Sachverhalte ankommt.

– Stellen einer komplexen Frage, die textanalytische Beobachtungen notwendig macht (z. B.: Untersucht, warum der Text komisch wirkt! Oder: Läßt sich ein politischer Standort des Verfassers ausmachen?). Bei solchen Aufträgen können die Schüler bereits bekannte Analyseverfahren anwenden oder eigene Kategorien entwickeln und sich so selbständig einen Zugang verschaffen.

– Suchauftrag in bezug auf vorgegebene Analyseverfahren, z. B.: Schaut, ob ihr im Hinblick auf das Zeitgerüst, die Erzählerperspektive, den Aufbau etwas Interessantes herausfindet! Eine solche Aufgabe ist nur dann sinnvoll, wenn die Schüler die Kategorien kennen und die Erfahrung gemacht haben, daß mit ihnen lohnende Aufschlüsse über Texte zu gewinnen sind. Sie sollten dann auch erkennen, daß nicht bei jedem Text jede Kategorie zu interessanten Er-

gebissen führt – es ist also auch eine Fehlmeldung zu einzelnen Punkten möglich, z. B.: Zum Zeitgerüst ist bei diesem Text nichts Interessantes zu finden.

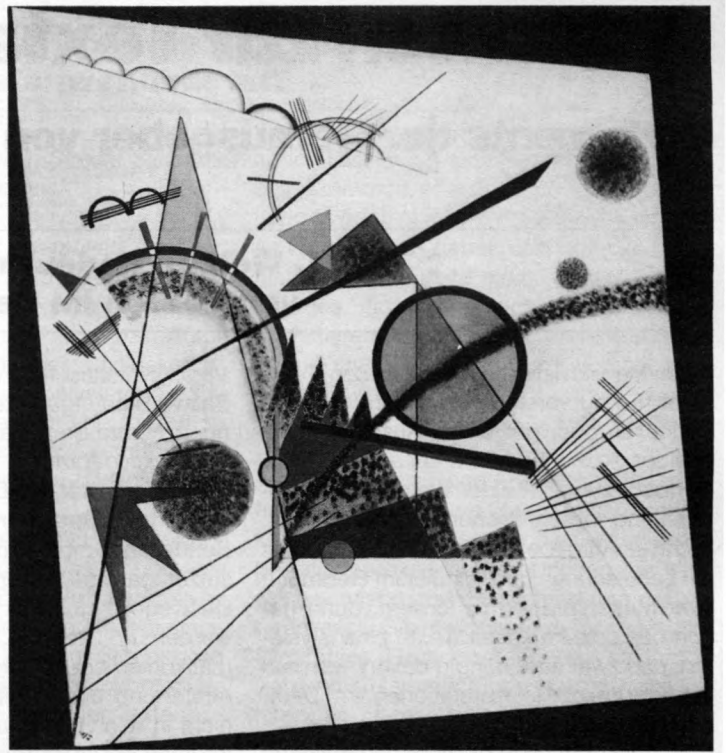
– Textvergleich, u.U. im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung, z. B. Unterschied zwischen fiktionaler und nichtfiktionaler Redeweise beim Vergleich Kurzgeschichte/Zeitungsartikel. Durch den Vergleich wird die jeweilige Eigenart von Texten besonders sinnfällig; er ermöglicht in hohem Maße ein entdeckendes Lernen.

– Anregung zur Textproduktion mit Vergleich des Originaltextes unter textanalytischen Aspekten (analoges Gestalten nach genauer Kenntnisnahme eines Vorgabetextes, antizipierendes Gestalten mit nachträglicher Kenntnisnahme des vollständigen originalen Textes, verfremdendes Gestalten).

– Operative Verfahren: Arbeit mit einem veränderten Vorgabetext, z. B. Gedicht in Prosaform geschrieben oder Text, in den Wörter aus einem anderen Text hineingeschmuggelt sind. Durch den Versuch der Textherstellung können analytische Einsichten in Struktur und Eigenart des Textes gewonnen werden.

Grundsätzlich sollte es immer Ziel des textanalytischen Vorgehens im Unterricht sein, die Entdeckerfreude der Schüler zu wecken. Analyse als bloßes Pflichtprogramm richtet mehr Schaden an, als daß es Nutzen bringt; der lebendige Bezug zur literarischen Erfahrung ist schnell verspielt – so manchem Schüler ist schon die Lust am Lesen durch sinnentleertes Analysieren ausgetrieben worden. Es muß als notwendige Bedingung jeder Textanalyse im Unterricht gelten, daß den Schülern der Erkenntnisgewinn, den die Analyse bringt, einleuchtet. Gerechtfertigt sind textanalytische Verfahren insbesondere dann, wenn sie zur Klärung von Verständnisschwierigkeiten oder zur Vertiefung des Verstehens beitragen, wenn sie die Wirkungsweise eines Textes zu erklären vermögen oder wenn sie eine Hilfe für das eigene Verfassen von Texten darstellen. Ein bloßes Abhaken eines Kanons von formalen Feststellungen, z. B. Reimschema, Metrum, Strophenform, hat für sich genommen noch keinen Bildungswert und ist auch im Hinblick auf das spätere Leben des Schülers zu nichts nütze. Überhaupt sollte man sich bei der Textanalyse vor einem übertriebenen Anspruch auf Berücksichtigung eines vollständigen Kanons von Beobachtungskriterien hüten; nicht bei jedem Text ist der Satzbau untersuchenswert – was bei Kleist zu interessanten Ergebnissen führt, braucht deshalb bei anderen Autoren noch lange nicht erträglich zu sein. Textanalyse läßt sich nicht nach festem Schema abspulen, sie schließt immer eine auf den jeweiligen Text bezogene Entscheidung für die angemessenen Untersuchungskategorien ein.

Scheinbar abstrakte Formen, aber voller Intuition und Poesie – W. Kandinsky, Im schwarzen Viereck



Zu den Modellen

Im ersten Modell zeigt Hans Kügler am Märchen *Von dem Fischer und seiner Frau*, wie schon in der Grundschule textanalytisch gearbeitet werden kann. Es geht um die Erfassung der Grundstruktur des Textes durch schrittweises Zusammenfügen der einzelnen Elemente, und zwar bezogen auf Handlungsaufbau und Figurenbeziehung. Dabei wird die Analyse nicht nur abstrakt vollzogen, sondern ist eingebettet in den Textvortrag und ins eigene Weitererzählen und wird durch Übersetzung in eine Bildgeschichte bewußt gemacht. Strukturalistische Modellvorstellungen sind hier in eine kindgemäße Vorgehensweise umgesetzt. Wolfgang Menzel führt in seinem Modell für das 5./6. Schuljahr vor, wie durch operatives Vorgehen, durch das Selberschreiben, herausgefunden und in Kategorien gefaßt werden kann, was eine Geschichte spannend macht.

Mit einem Modell zu zwei Herbstgedichten (6. Schuljahr) verdeutlicht Gerhard Haas, daß Textanalyse auch implizit durch operative, gestaltende Formen des Umgangs mit Texten geleistet wird.

Möglichkeiten einer gezielten Erarbeitung erzähltheoretischer Begriffe zeige ich selbst in meinem Modell zur Gedankenwiedergabe für das 7. – 10. Schuljahr. Auch hier werden die Beobachtungsaufgaben durch operative Vorgehensweisen ergänzt. Eine Weiterführung des Primarstufenmodells von Hans Kügler stellt sein Oberstufenmodell zum *Butt* von G. Grass dar. Dabei geht es um eine vergleichende Analyse von Märchen und Roman, wiederum ausgerichtet an strukturalistischen Verfahrensweisen.

Das Modell von Klaus Gerth klärt das Verhältnis von Kommentar, Textanalyse und

Interpretation bei der Erschließung eines Textes. Hier wird besonders deutlich vorgeführt, wie Analyse als eine Stufe in der Auslegung von Texten begriffen werden kann.

Alle diese Modelle beziehen sich auf literarische Texte. Im abschließenden Modell von Otto Ludwig geht es um die Analyse eines Schülersaufsatzes. Methodisch handelt es sich um eine Anwendung handlungstheoretischer Kategorien, ein Ansatz, der zur Zeit in der Wissenschaft verstärkte Aufmerksamkeit gewinnt. Das Modell bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Analyse, die der beurteilende Lehrer zu leisten hat; die aufgezeigten textanalytischen Erkenntnisse spielen aber auch eine Rolle bei den Hilfestellungen, die man dem Schüler für die Verbesserung seiner Schreibfähigkeit gibt.

Insgesamt kommen in diesem Heft die nichtliterarischen Texte zu kurz. Das bedeutet nicht, daß wir die Analyse solcher Texte für weniger sinnvoll halten, in unserer Auswahl spiegelt sich vielmehr die Tatsache, daß es, vor dem Hintergrund der neuesten rezeptions- und produktionsorientierten Ansätze, vor allem die Analyse literarischer Texte gewesen ist, die unsere kontroversen Diskussionen bestimmt hat. Daß bei Sachtexten analysierende Verfahren vorrangig anzuwenden sind, gilt weithin als Konsens. Über die Vorgehensweisen im einzelnen gibt es allerdings auch da viel Unsicherheit und Ratlosigkeit. Über Textanalyse wird deshalb auch in weiteren PRAxis-DEUTSCH-Heften zu schreiben sein.

Kaspar H. Spinner ist Professor an der Universität Augsburg und Mitherausgeber dieser Zeitschrift.