

11 2018

Jahrgang 11 (2018)
Heft 1



Dossiers zur romanischen Literaturwissenschaft

Artikel

Vom kreativen Schreiben zur Rhetorik und Kulturtheorie Übungen für die rechte und die linke Hand

Wolfram Aichinger (Wien)

HeLix 11 (2018), S. 10-28.

Abstract

Literature draws on poetic thinking. It is impossible to transfer the “whole” meaning of a drama, a novel or a poem into literary theory and its classificatory language. If we substitute metalanguage for reading, philology, alas, soon turns into a dreary business. But there are ways of teaching theory which are both more pleasant and more effective. I suggest a number of exercises through which *heavy* concepts such as metonymy are introduced in a light-handed way. Students would write, observe, comment and discuss their own texts, thus discovering that rhetoric is everywhere. They would then read with more pleasure and they might understand that form and content cannot be separated: to write and to read is to produce and to perceive textual, social and aesthetic energy. Ancient teachers of rhetoric were well aware of this. – Following the “simple” method of creative, yet well-guided writing, students of philology might improve their own writing skills and increase their awareness of the hidden rhetoric in all cultural order.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des Verfassers) nicht gestattet.

Vom kreativen Schreiben zur Rhetorik und Kulturtheorie

Übungen für die rechte und die linke Hand¹

Wolfram Aichinger (Wien)

*Du kannst wie ein Bildner und Former deiner selbst nach eigenem Belieben
und aus eigener Macht zu der Gestalt dich ausbilden, die du bevorzugst.
(Pico della Mirandola: Über die Würde des Menschen)*

Literatur und Universität. Eine unglückliche Verbindung?

Literatur lässt sich in keine andere Sprache übersetzen, da sie, darin liegt ihr atemberaubender Anspruch, *menschliches Leben in der Zeit* darstellt. Poesie und poetisches Denken wollen „truth of experience“ (Leonard Cohen) einfangen, die Einmaligkeit von Augenblicken und die Singularität von Erlebnissen, die verloren geht, sobald sie in Begriffe gebracht wird. Literatur gebraucht und verbindet also Wörter in einer Weise, die sie befähigt, Neues und anderes zu bezeichnen. Um diesem Ausdruckswunsch Genüge zu tun, aktivieren und privilegieren Poeten und Romanciers Denkformen, die allem Denken gemein sind, im literarischen Schaffen nun aber die Oberhand gewinnen: das Denken in Analogien und Ähnlichkeiten statt entlang linearer Kausalität, das Denken jenseits binärer Oppositionen, wie es Bild und Metapher erlauben.² Literatur entfaltet Bedeutung auch aus Klang und Rhythmus, Faktoren also, die informationszentriertem Sprachgebrauch wenig bedeuten, die aber mit Macht an die Zeit frühkindlicher Spracherfahrung gemahnen, in der Sprache nichts anderes war als Klang, der starke Emotionen trägt und auslöst; Drama und Narration folgen einer Logik des Handelns und Interagierens, die offenkundig keine wissenschaftliche im modernen Sinn ist, sondern in reichen und komplexen Kontexten entsteht und sich folglich Abstraktion und Schematisierung immer entzieht. Dichter schöpfen ihre Bilder aus den

¹ Der Beitrag ist vor allem Ergebnis des Gesprächs mit Studierenden und Kollegen. Besonders danke ich Jorge Benavides, Irene Rauch, Simon Kroll, Judith Hoffmann, Hanna Hatzmann, Christopher Laferl, Monika Neuhofer, Martina Meidl, Annette Frank, Anna-Lena Knebel, Beatriz Villegas, Daniel Vázquez, Athena Alchazidu, Nina Kremmel, Johannes, Larissa Aichinger und den Studierenden des Instituts für Romanistik der Universität Wien, besonders Carmen Hasenknopf, Nikolaus Alshuth, Freddy Delgado Porras, Christine Ewert, Rosa Fernández Sulis, Johanna Gölls, Jakob Grassauer, Manuel Harm, Viktoria Homolka, Valerie Kastinger, Stephan Kummerfeldt, Katrin Kusanic, Valentin Plank, Julia Rauch, Philippe Scherbaum und Marie-Therese Thier.

² Vgl. CULLER, *Literary Theory*, 79-80.

Bereichen, in denen das ordnende Alltagsbewusstsein zurücktritt – Traum, Tagtraum, Reverie –, sie berichten, dass ihre Inspiration aus Regionen des Geistes kommt, die sich dem direkten Zugriff des Bewusstseins verweigern.³ Wenn Jerome Bruners Gegenüberstellung der rechten und der linken Hand zutrifft – Tat gegen Traum; Struktur, Zahl und Ordnung gegen Intuition, Bild und Phantasie –, dann unterhält die literarische Aussage ein ganz enges Verhältnis zur linken. Doch wir finden diese Denkform auch in den geheimnisvollen Zonen des Denkens, in denen wissenschaftliche – auch naturwissenschaftliche Erkenntnis – entspringt.

The right is order and lawfulness, *le droit*. Its beauties are those of geometry and taut implication. Reaching for knowledge with the right hand is science. Yet to say only that much of science is to overlook one of its excitements, for the great hypotheses of science are gifts carried in the left hand.⁴

Kurz: Wenn wir träumen oder wenn wir literarisch denken, dann sind wir bereit, im Unlogischen eine eigene, tiefere Wahrheit zu erfassen: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,/ und grün des Lebens gold’ner Baum.“

Daraus folgt: Sobald wir Cervantes, Calderón oder Lorca aus den Bedingungen ihrer Zeit erklären, aus allgemeinen Gattungsgesetzen und Epochenmerkmalen, ist uns womöglich das Eigentliche und Einzigartige ihres Werkes schon entglitten. Das wäre die erste große Schwierigkeit der Literaturdidaktik. Wenn ich richtig sehe, wird sie nicht allzu oft angesprochen; Literaturwissenschaft, vor allem auch Literaturunterricht in der Schule, konzentriert sich auf sekundäre Aspekte literarischer Texte. Gesucht wird vor allem nach den Elementen von Wirklichkeit, die Literatur nachahmt. Verwertet werden diese, verdienstvoll, für Zwecke der Geschichtsforschung und Soziologie, der Landes- und Kulturwissenschaft. Es herrscht also Aristoteles, wir übersehen aber, dass sein Konzept der Mimesis neben der Fähigkeit zur Nachahmung auch die Phantasie und auch die Begabung für Rhythmus umfasst.⁵

Untersuchungen zur Form sind aber aus der Mode gekommen, und wo sie noch Platz finden, eher aus Pflichtgefühl gegenüber der Tradition denn aus tieferem Interesse mitgeschleppt werden, erschöpfen sie sich im leeren Zählen von Silben, im

³ Belege lassen sich bei Platon, Aristoteles, Horaz, Longinus, Calderón, Verlaine, Kafka, Borges, Cortázar, Octavio Paz, Isaac Bashevis Singer oder Leonard Cohen finden, und das ist eine ganz persönliche Auswahl.

⁴ BRUNER, *On Knowing*, 2.

⁵ Vgl. ARISTOTELES, *Poetik*, 1, 17.

Inventarisieren von Figuren, im Feststellen von Erzähltechniken, ohne dass all diese Größen in Bezug zu Inhalt, Gesamtaussage und Gesamtwirkung gebracht würden. Wenn aber Literatur als flache Spiegelung sozialer oder politischer Verhältnisse gelesen wird, kann Literaturtheorie ihre Stellung selbst an Universitäten nur schwer verteidigen. Meiner Erfahrung nach werden ihre Ansätze und Konzepte, so überhaupt noch, von Studenten widerwillig memoriert, kaum jemals aber für eigene Forschung und eigene akademische Arbeit fruchtbar gemacht. All die 11-Silber, Synästhesien, heterodiegetischen Erzähler und erzählten Zeiten, die wir wohlmeinend weiter vortragen, sofern man uns noch lässt, bleiben selbst für begabte Studenten totes Wissen. Es ist so, als würde man auf einem Gemüsegeld einen Haufen Karotten, Salate und Tomaten abladen, hoffend, daraus würde auch Neues wachsen und damit wäre gutem Gartenbau Genüge getan. Wäre es nicht sinnvoller, darüber nachzudenken, wie wir Saatgut in den Köpfen der Lernenden besser zum Keimen und Wachsen bringen?

*Lernen ist Entdecken*⁶

Eine zweite Schwierigkeit teilt Literaturdidaktik mit allen Formen des Lehrens. Sie sei am einfachen Beispiel präsentiert: Zeigt man einem Kleinkind im Wald eine fertige Hütte aus Ästen, Laub und Zweigen, dann wird es diese mit mäßigem Interesse wahrnehmen. Lässt man sich jedoch auf das große Abenteuer des Hüttenbauens ein, dann wird es begeistert beitragen, all seine Neugier und all seine Fähigkeiten mobilisieren. Was es über Formen, Materialien und Funktionen lernt, was es für räumliche Konzeptbildung profitiert, das verdankt sich dem *Prozess* des Bauens. Eigenes Entdecken mit allen Sinnen ist dabei maßgebend. Die Lernpsychologie weiß das spätestens seit Quintilian, der empfiehlt, Kleinkinder mit Buchstaben aus Elfenbein spielen zu lassen,⁷ Erasmus von Rotterdam oder Johann Amos Comenius; ja schon Sokrates' Mäeutik („Hebammenkunst“) machte den Lehrer zum Helfer, der bloß das Gebären eigener Erkenntnis unterstützt.⁸

Doch wie sollen die zunächst recht langweilig anmutenden Konzepte der Rhetorik oder Erzähltheorie prozesshaft gelehrt werden? Der hier vorgeschlagene Weg

⁶ Vgl. BRUNER, *On Knowing*, 102.

⁷ Vgl. QUINTILIAN, *Institutio oratoria*, Bd. 1, 26.

⁸ Vgl. PLATON, *Theätet*, 150b-151d, 161e.

ist einfach: Der Lernende soll selbst Poet und Autor werden.⁹ Dieses Programm mag nun recht simpel anmuten, ich habe dennoch etliche Jahre und viele Anregungen durch Studenten und Kollegen gebraucht, um es in einer Weise zu verwirklichen, die mich zufriedenstellte. Zwei Dinge müssen Kursleiter mitbringen. Erstens: Sie sollten selbst aus einem reichen Fundus an Lektüren schöpfen. Zweitens: Sie sollten gründlich über die Relevanz von Literaturtheorie nachgedacht haben. Liegen diese Voraussetzungen nicht vor, dann ist ein „kreativer“ Ansatz immer in Gefahr, im Beliebigen zu versanden und nicht mehr zu befördern als ein mehr oder weniger tiefsinniges Kommentieren von besseren oder schlechteren Schreibversuchen.¹⁰ Auf den nächsten Seiten werde ich Übungen aus einem Kurs für Literaturtheorie vorstellen; die Veranstaltung wird von Studenten am Studienbeginn besucht. Mein Bestreben war es, Theorie über literarisches Schreiben einzuführen und dabei eine Dynamik zu generieren, durch die sich kreative Schreibearbeit und Konzeptbildung wechselseitig bedingten beförderten. Teils habe ich die Aufgaben selbst erdacht, teils von Kollegen übernommen oder mich an Literatur und Film inspiriert. Es erwies sich, dass sich eine Menge von Ideen und Variationen von selbst einstellen, sobald ein Semester mit dieser Ausrichtung einmal in Schwung und Gang ist. Was ich hier vorlege, sind also Vorschläge und keine strengen Anleitungen, Gott bewahre. Dem Anwendungsteil schließe ich Gedanken zu Literaturtheorie als Kultur- und Gesellschaftsanalyse an und werde endlich postulieren, dass Literaturtheorie für das Verständnis unserer Gesellschaft unverzichtbar ist.

Übungen zu Klang und Rhythmus, Metapher und Metonymie, Zeit und Ordnung

Erster Aufgabenkreis: Spanisch ohne Spanisch

Der erste Vorschlag lautete: Schreiben Sie einen Text, der Spanisch klingt, aber keine spanischen Wörter enthält. Im Grunde ist das eine Übung zur Metrik. Sie wird nach erster Verblüffung gut aufgenommen und die Ergebnisse sind immer Anlass für

⁹ Vgl. dazu auch die Arbeiten und Vorschläge in SPINNER, *Kreativer Deutschunterricht*.

¹⁰ Treffend auch hier Jerome Bruner: „And should we say that reaching for knowledge with the left hand is art? Again it is not enough, for as surely as the recital of a daydream differs from the well-wrought tale, there is a barrier between undisciplined fantasy and art. To climb the barrier requires a right hand adept at technique and artifice“ (BRUNER, *On Knowing*, 2).

launigen Austausch. Es lassen sich weitere Aufgaben anschließen: Geben Sie dem Text einen Titel, lassen Sie die übrigen Teilnehmer raten, wovon der Text handelt, von einem Herbstwald etwa, einem Sommergewitter, der Stimmung in einer Kneipe, etc. Drei Beobachtungen wurden nachfolgend im Gespräch ins Konzeptuelle weiterentwickelt. Erstens: Wir schaffen mit Lauten immer Bedeutung, ob wir es wollen oder nicht, erzeugen stets zumindest einen Nebel von „Inhalt“, und sei es auch nur eine Gefühlfarbe, ein Dialogmuster, eine Ahnung von der Abfolge von Satzarten, eine bestimmte Prosodie. Auf dem Spiel steht so auch die Erkenntnis, dass Bedeutung auf mehreren Ebenen entsteht und dass in literarischen Texten Klang und Rhythmus in komplexe Wechselwirkung zur Semantik (im engeren Sinne) treten. Zweitens: Es ist schlicht unmöglich, einen Text ohne Wiederholungsmuster zu schreiben, solche begleiten stets den Willen zur Form: Wiederholt werden, absichtlich oder unwillkürlich, die Abfolge und/ oder Stärke der Betonungen, die Abstände und Längen der Pausen, wiederholt werden bestimmte Klänge und dieses Muster aus Akzenten, Pausen und Klängen lässt zusammen mit der Satzmelodie den Eindruck aufkommen, es handle sich um Spanisch, auch wenn keine spanischen Vokabeln vorkommen. Der „Text“ wird als in seiner Gestalt geschlossen wahrgenommen. Rhythmus als formgebendes Prinzip und eine Minimaldefinition des Rhythmus als *varierte Wiederholung* können hier ebenfalls in den Lernprozess eingespeist werden. Drittens: Sprache lernen bedeutet viel mehr als das Abspeichern von Wörtern und Grammatikregeln, auf einer tieferen Ebene basiert Spracherwerb auf dem, was Jerome Bruner und Nachfolger „sense of structure“ nennen.¹¹

¹¹ Vgl. hierzu etwa STANKIEWICZ, „Discipline and the Future of Art Education“, 309. In meiner universitären Sprachausbildung wurde der Umstand, dass Sprache ein Muster, ein Design bildet, schwach betont. Und doch ist genau das die ursprüngliche Erfahrung von Sprache beim Kind, und es ließen sich hier faszinierende Gedanken und Übungen anknüpfen. Man könnte etwa Geheimschriften entwerfen und analysieren. Kryptoanalytiker arbeiten mit Laut-Frequenzen, um hinter der verschlüsselten Textoberfläche den möglichen Ursprungstext zu eruieren, dabei sind Intuition und Phantasie genauso unverzichtbar wie mathematische Durchdringung. Essentiell wäre für uns das Wissen: Im Spanischen ist das E der häufigste Buchstabe, gefolgt von A, O, S, I, R, N ..., die häufigsten Paarungen sind ES, DE, EN, LA, OS, EL, AR..., der häufigste Buchstabe am Ende von Wörtern ist das O etc. etc. (Vgl. GALENDE DÍAZ, „Principios básicos de la criptología“, 47-59). Auch bei Jorge Bucay, dem argentinischen Psychotherapeuten, der Geschichten zum Teil seiner Therapie und damit international Karriere als Autor gemacht hat, finden sich interessante Anregungen (wieder). Es sind Übungen, bei denen gerade durch formale Beschränkung das logische Verbinden gegenüber dem assoziativen und klanglichen zurückgestellt wird, sodass sich neue und überraschende Verbindungen ergeben können. Bucay schreibt etwa Kurzerzählungen ohne den Buchstaben U (Vgl. BUCAY, *Cuentos para pensar*, 107-113). Vgl. dazu einführend AMORÓS, *Momentos mágicos*, 48-56; AICHINGER, *Pintura viva*, 87-96.

Zweiter Aufgabenkreis: Blutjung und birnbaumholzfad. Übungen zur Metaphorisierung

In einer zweiten Übung sollten Studenten Adjektive steigern, und zwar mit den Mitteln der Wortzusammensetzung. Vorgegeben waren Wörter wie *jung*, *alt*, *weiß*, *schwarz*, *schön*, *hässlich*, *fad*, *besoffen*... Erwartbares wurde hervorgebracht: *stinkfad*, *pechschwarz*, *schneeweiß*... Danach waren Lerner eingeladen, ins Spanische zu übersetzen und neue, originelle Komposita zu schaffen, ein Teilnehmer mit holztechnischer Schulbildung begründete den Ausdruck *birnbaumholzfad* damit, dass dieses Material keine für den Möbelbau attraktive Farbe böte. Die dabei erzielten Einsichten zu Morphologie und zu Unterschieden zwischen dem Deutschen und dem Spanischen brauchen hier nicht ausgeführt zu werden. Wichtiger war es mir, eine Kernthese von Dámaso Alonso weiterzutragen: Literarische Sprache bildet die Welt nie bloß ab, sondern interpretiert sie auch, nicht zuletzt mit den Mitteln der Steigerung, Zuspitzung, Dramatisierung, der Figur der *Hyperbel* also.¹² Hier wurde auch ein Thema eingeführt, das leitmotivisch den ganzen Kurs begleiten sollte, die *Metapher*. Nietzsche hat in seinen Vorlesungen zur Rhetorik und anschließend an Aristoteles dargelegt, dass es ohne Metapher keine Denkkoperation geben kann:

Das „Ding an sich“ (das würde eben die reine folgenlose Wahrheit sein) ist auch dem Sprachbildner ganz unfasslich und ganz und gar nicht erstrebenswerth. Er bezeichnet nur die Relationen der Dinge zu den Menschen und nimmt zu deren Ausdrücke die kühnsten Metaphern zu Hülfe. Ein Nervenreiz zuerst übertragen in ein Bild! Erste Metapher. Das Bild wieder nachgeformt in einem Laut! Zweite Metapher. Und jedesmal vollständiges Ueberspringen der Sphäre, mitten hinein in eine ganz andere und neue.¹³

Eigentlich war also schon unsere erste Übung zu Klang und Klangmustern eine, die ohne Metaphorisierung, ohne den elementaren Denkkakt der Übertragung nicht auskommt. Auch die Musikwissenschaft, wie sie etwa Leonard Bernstein vortrug, sieht in der Metapher ein Grundprinzip der Komposition, das immer dann zum Tragen kommt, wenn Hörer ein Verhältnis von „this is that“ gewärtigen.¹⁴ Dass uns die Metapher so tief

¹² Vgl. etwa ROBLES, „Antirrealismo“, 283.

¹³ NIETZSCHE, „Ueber Wahrheit und Lüge“, 11.

¹⁴ „Aristotle puts metaphor ‚midway between the unintelligible and the commonplace...‘ (a marvellous remark). ‚It is metaphor,‘ he says, ‚which most produces knowledge.‘ The artist cannot help but agree, nor can the lover of art. Quintilian says, even more strikingly, that metaphor accomplishes ‚the supremely difficult task of providing a name for everything‘. By ‚everything‘ he obviously meant our interior lives, our psychic landscapes and actions, where names elude us. It is thus that poetry and music – but

bewegen kann, liegt wohl daran, dass sie die übliche Ordnung von Raum und Zeit ignoriert, semantische Felder allein kraft des Funkenflugs der Assoziation zusammenbringt, ohne also einen geteilten Sinnzusammenhang einzufordern. Gründe genug, Studenten vor der engen Sicht zu bewahren, es gäbe bloß das eine Beispiel aus Aristoteles' Rhetorik, demzufolge *Achill* im Kampf ein *Löwe* war. Das kann aber mit einem linearen Curriculum, das die Metapher einmal auf die Bühne ruft, um sie gleich wieder und bisweilen für immer abtreten zu lassen, nicht bewerkstelligt werden. Vielleicht sollten sich unsere Lehrpläne auch hier einer alten Idee Jerome Bruners besinnen, derjenigen vom *spiralförmigen* Curriculum.¹⁵ Das hieße etwa im Falle der Metapher, dass sie ein ganzes philologisches Studium begleitete, in ihren literaturwissenschaftlichen, kognitionspsychologischen, sprachwissenschaftlichen oder kulturwissenschaftlichen Aspekten, von der einfachen Übung, die wir präsentierten, bis zu den originellsten Schöpfungen, die dann am meisten beeindrucken, wenn sie zeigen, dass sich im Seelenleben Gegensätze nicht ausschließen müssen.¹⁶ Sie wäre schließlich als Kernkonzept für das Verstehen von Kultur einzubringen, ich werde diesen Punkt noch eigens aufgreifen.

Doch auch im Zusammenhang unserer Übung ergab sich eine fruchtbare Debatte: Eine Teilnehmerin warf die Frage auf, warum wir *schneeweiß* sagten, Spanier dagegen *blanco como marfil*, stellte fest, dass wir mit der Wahl der Metaphern eine Sicht auf die Welt suggerieren und dass die Wahl der Quellbereiche kennzeichnend für Kulturen und Epochen ist; es ist also kein Zufall, dass etwa die Hirtenkultur des Alten Testaments im *Hohen Lied* die Zähne der Geliebten als „Herde frisch geschorener

especially music, because of its specific and far-reaching metaphorical powers – can name the unnameable, and communicate the unknowable“ (BERNSTEIN, *The Unanswered Question*, 139-140). Bernsteins Vorträge und Schriften öffnen, gerade weil sie von Musik handeln, ganz neue Perspektiven auf Rhetorik und Semantik und stehen damit in recht deutlichem Gegensatz zu den gängigen Einführungen, die rhetorische Figuren gerade noch für die Analyse von Lyrik gebrauchen können und ihrer Bedeutung und der aktuellen Debatte nicht gerecht werden, wenn sie Metaphern als ein Verfahren ausweisen, bei dem ein Begriff durch einen anderen „ersetzt“ wird (vgl. GRÖNE/ KULESSA/ REISER, *Spanische Literaturwissenschaft*, 64). Zur Metapher im Fremdsprachenunterricht vgl. KOCH, *Metaphern im Fremdsprachenunterricht*.

¹⁵ Vgl. BRUNER, *Process of Education*, 13.

¹⁶ Etwa gegen Ende des Romans *Der Weg ins Freie* von Arthur Schnitzler: „Heinrich zuckte die Achseln. „Ja. Ich hab mich ohne Schuld gefühlt. Irgendwo in meiner Seele. Und wo anders, tiefer vielleicht hab ich mich schuldig gefühlt... und noch tiefer, wieder schuldlos. Es kommt immer nur darauf an, wie tief wir in uns hineinschauen. Und wenn die Lichter in allen Stockwerken angezündet sind, sind wir doch alles auf einmal: schuldig und unschuldig, Feiglinge und Helden, Narren und Weise...“ (SCHNITZLER, *Der Weg ins Freie*, 957).

Schafe aus der Schwemme steigen“ lässt (Hld 4,2).¹⁷ Hier ließen sich verschiedene Themen anschließen; man könnte etwa den Begriff der *Konnotation* einführen und hervorheben, dass Metaphern vor allem das tun: Sie schleppen Gefühlsfarben, also Konnotationen in einen Text ein.

Die Macht der Metapher und verwandter Tropen, Denken und Texte zu strukturieren, blieb über das ganze Semester hin Leitidee für Schreibanlässe. Für ihr Dossier sollten Studenten originelle und abgenutzte Metaphern (Oxymora, Paronomasien, Synästhesien...) aus Literatur, Massenmedien oder aus der Jugendsprache sammeln. Meine Favoriten: *Spiderman-App* für Sprünge am Display eines Smartphones; *Immatrikulationshintergrund* als Entschuldigung für Schwierigkeiten von Universitätsabgängern bei der Bewältigung des Lebens. Wie sehr uns Metaphern in eine Bildlogik ziehen können, wurde an einer weiteren Übung deutlich, ich verdanke sie Jorge Benavides, der in den letzten Jahren mehrere *Talleres de escritura creativa* in Wien leitete und dort seine Ideen zum literarischen Schreiben präsentierte.¹⁸ Es war folgende Aufgabe zu bearbeiten: Sammeln Sie Begriffe zum Wortfeld *Kirche*. Schreiben Sie dann mit diesem Material einen Text über eine Nacht in einer *Diskotheke*. Das ist das Beispiel von Benavides, ich habe variiert mit *Fußball (Steilpass, Vorlage, Abseits, Schiedsrichter, rote Karte, Schlusspfiff)* für eine *Liebesaffäre*, *Vögel für Liebe* (Beispielsatz einer Teilnehmerin: „Sie bauten ein gemeinsames Nest und alles ging gut, solange sie ihren Schnabel hielt...“; eines Teilnehmers: „Während die anderen sich beim Spiel langweilten, begannen meine Freundin und ich eine Nachwuchsmannschaft zu gründen.“), etc. etc.¹⁹

¹⁷ Vgl. ECO, *Semiotica*, 141-198.

¹⁸ Vgl. BENAVIDES, *Consignas para escritores*.

¹⁹ Man könnte auch bei Turgenjew ansetzen: „Nein, [Pfänderspiel] ist zu langweilig. Wir spielen ‚Vergleichen‘. Dieses Spiel hatte Sinaida selbst ausgedacht. Irgendein Gegenstand wurde genannt: jeder bemühte sich, ihn mit etwas anderem zu vergleichen, und wer den besten Vergleich gefunden hatte, erhielt einen Preis. Sie trat ans Fenster. Die Sonne war soeben untergegangen; hoch am Himmel standen lange rote Wolken. ‚Welchem Gegenstand ähneln diese Wolken?‘ fragte Sinaida, und ohne unsere Antwort abzuwarten, sagte sie: ‚Ich finde, sie ähneln den purpurnen Segeln auf dem goldenen Schiff Kleopatras, mit dem sie Antonius entgegenfuhr. Erinnern Sie sich, Maidanow, Sie erzählten mir kürzlich davon.‘ Wie Polonius im ‚Hamlet‘ entschieden wir alle, daß die Wolken in der Tat gerade an diese Segel gemahnten und daß keiner von uns einen besseren Vergleich finden könne“ (TURGENJEW, „Erste Liebe“, 95).

Dritter Aufgabenkreis: Mehl für Bäcker? Baupläne für Metonymien und Synekdochen²⁰

Die Metapher ist die Prinzessin der Rhetorik, wohl zu Recht. Doch warum können ihre bescheidenen Nachbarn im Haus der Rhetorik so viel weniger Aufmerksamkeit erheischen? Besonders scheint das für die Metonymie zu gelten; es fällt selbst Geübten schwer, auch nur zwei, drei Beispiele ohne Grübeln hervorzubringen. Meist kommen dann diese: *Cervantes* für *Buch von Cervantes*, *Glas* für *Glas Wein* („Trinken wir noch ein Glas?“). Ich habe den Eindruck, Millionen von Absolventen gehen durch die Welt in der Annahme, die Metonymie habe, nachdem sie die *Flüssigkeit* durch das *Gefäß* ausdrückte und das *Werk* durch den *Autor*, ihre diskrete Sendung in der Welt vollbracht. Dabei handelt es sich um eine wirkmächtige Figur: Jeder Krimi, jede Spionagesgeschichte fesselt mit Metonymien, wenn die *Spur* für den *Täter* steht, der *Blutfleck* für die *Tat*, der *Schrei* für den *Schmerz*, die *Waffe* für den *Plan*, der *Schatten* für den *Mörder*, die *verbotene Tür* für das *Geheimnis*. Wir denken unablässig in Metonymien. Metonymie und Synekdoche sind Stilmittel, auf die kein Film verzichtet, diese werden daher auch von der Medienwissenschaft gelehrt.²¹ Wir sind geübt im Entschlüsseln und können dazudenken, was passiert ist, wenn auf der Leinwand zwei Menschen gezeigt werden, die ein Lager teilen, rauchen und zufriedene Gesichter machen. Oft geschieht das vorbewusst, so in der scheinbar so drastisch realistischen Duschszene in Alfred Hitchcocks *Psycho*. Wir sehen nicht, was „wirklich“ passiert, sehen kein Messer, das verwundet und tötet; wir sehen nur ein Vorher und Nachher, jedoch in so rasanter Abfolge und so gut von „zustechender“ Musik gestützt, dass wir der Illusion folgen. Doch scheint es, dass wir Metonymien zwar auf reichen Textlandschaften ganz ohne Anstrengung verstehen, sie aber nur schwer in Reinform speichern und produzieren können. Ich habe dazu zwei Übungen angeboten, eine mehr analytische, eine für Erfindungsgeist.

Die erste verlief nach dieser Anleitung: Studenten sollten Beispiele für die Relationen sammeln, aus denen Metonymien und Synekdochen gebildet werden:

²⁰ Ich halte mich an die übliche Unterscheidung der Handbücher: Metonymien drücken Phänomene durch andere aus, die mit ihnen *in raum-zeitlichem Zusammenhang* stehen, Synekdochen *Teile* durch das *Ganze* und umgekehrt. Die moderne Tropenforschung spricht von *mental mappings* und postuliert ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Verfahren der Übertragung beim Entstehen sprachlicher Ausdrücke. Vgl. KIMMEL, *Metaphor, Imagery, and Culture*, 410 oder TURNER, *The Literary Mind*.

²¹ Vgl. MONACO, *Film verstehen*, 162-175.

Behälter-Inhalt, Material-Produkt, Erzeuger-Erzeugnis, Teil-Ganzes, Ursache-Wirkung; dann sollten sie diskutieren, welche Beziehungen eine Ersetzung auf der Ebene der Signifikanten zulassen. Deutlich wurde, dass *Mehl* für *Bäcker* eher komische Effekte zeitigt und am ehesten als Spitzname durchgeht, die *Brezel* auf dem Schild der Bäckerei aber leicht als Hinweis auf eine Backstube decodiert wird. Bewusst wurde Studierenden so die Allgegenwart dieser Stilmittel und auch, dass Metonymie und Synekdoche in vielen kognitiven Prozessen aufzufinden sind, aber auch probate Mittel bereitstellen, um Kollektivschuld zu suggerieren oder Sündenböcke (*die Flüchtlinge, der Islam*) zu markieren. Die Begriffe aus der Rhetorik wurden aber erst am Ende dieses Lernprozesses fixiert, dabei auch daran erinnert, dass diese keine Götzen sind, sondern Versuche, eine immer viel reichere sprachliche Wirklichkeit versuchsweise, nach bestimmten Richtlinien zu ordnen, dass Kategorien und Fachbegriffe sich wandeln und auch in Frage gestellt und durch neue ersetzt werden können.

Die zweite Aufgabe zur Metonymie ist an Joachim Ringelnatz' Prosastück *Durch das Schlüsselloch eines Lebens* (1913) angelehnt,²² in der ein Erzähler nach einer Ballnacht durch den Schnee aus der Stadt hinauswandert, ein Notizbuch aufliest, das Haus der Besitzerin aufsucht, die Fotos und Gegenstände in ihrem Zimmer beschreibt und wieder weggeht, ohne die Heldin seiner Geschichte je getroffen zu haben. Die Anleitung lautete entsprechend: Charakterisieren Sie eine Figur über ihre Umgebung, ohne diese persönlich auftreten zu lassen. Es entstanden originelle Milieustudien: halbvolle Whiskygläser, Staffeleien, hingeworfene Kleidungsstücke... Die Übung ließe sich erweitern und in Richtung Thriller, Mystery und *film noir* zuspitzen, etwa folgendermaßen. Setzen Sie fort: „Als er erwachte, wusste er nicht mehr, wer er war, wo er war und was geschehen war. Neben ihm lag ein blauer Schal mit den Initialen L. A., in seiner Tasche fand er die Adresse eines Hotels in der Vorstadt...“

Vierter Aufgabenkreis: *Die Zeit ist ein spielendes Kind, die Brettsteine hin und her setzend* (Heraklit)

Realismus ist ab dem Augenblick magisch, wo Zeit erzählend nachgeahmt wird. Schon ein scheinbar banaler Satz wie „Wir saßen gestern drei Stunden im Café“ ist ein

²² Vgl. AICHINGER, *Pintura viva*, 202.

staunenswerter, wenn wir bedenken, welche Anforderungen er an die gedankliche Organisation von Erfahrung stellt. Kinder brauchen mindestens fünf Jahre Lebenszeit, um ein Ereignis so in der Vergangenheit festzumachen, die Distanz zur Gegenwart zu bestimmen und die ungefähre zeitliche Ausdehnung zuzumessen.²³

Literarisches zur Zeit macht Vorlesungen kurzweilig, wenn sie von den Erzählungen handelt, in denen Autoren sich erdreisten, den alltäglichen Lauf der Zeit zu stören, also Handlungen in der Zeit neu anordnen, sogar Zeit in Bewusstsein und Erleben verschiedener Figuren ungleich schnell verlaufen lassen. Wir verdanken sie Dino Buzzati (*La frana*; 1954), Ambroce Bierce (*An Occurrence at Owl Creek Bridge*; 1890), Leo Perutz (*Zwischen neun und neun*; 1918), Jorge Luis Borges (*El milagro secreto*; 1944), vor allem auch Julio Cortázar, der seiner großen Erzählung *Sobremesa* den Ausspruch Heraklits voranstellt, den ich als Titel dieses Abschnitts wählte.²⁴ Das Geheimnis der Zeit berührt, und wenn sich Autoren zu neuen Herren über die Zeit machen, dann fasziniert und beunruhigt das, rüttelt an unserer Verankerung in der Welt.

Zeit zieht also im Literaturunterricht, allerdings habe ich noch nie erlebt, dass auch die – wichtigen – Konzepte und Begriffe Gérard Genettes für eigenständige Abschlussarbeiten fruchtbar gemacht wurden. Einmal fragte ich bei einer Diplomprüfung, nachdem *Dauer*, *Frequenz* und *Ordnung* fromm referiert waren, was uns das denn nun für das Verständnis literarischer Texte bringe. Gesicht und Reaktion des Kandidaten zeigten, dass *diese* Frage als nicht angebracht galt. Würde ähnlich ein Tischlermeister seinen Lehrling dazu anhalten, die Namen von Dutzenden von Werkzeugen zu lernen, deren Nutzen für den Bau von Möbeln ihm unklar ist? Wenn das, was ich hier berichte, nicht ganz falsch und einseitig ist, dann sollten wir diese Wirklichkeit der Lehre offen ansprechen und neue Formen suchen, sonst werden andere für uns das Problem lösen, indem sie Literaturtheorie für überflüssig erklären und ganz abschaffen. Übrigbleiben wird vielleicht das alte impressionistische Gerede darüber, „was uns denn der Autor sagen will“, Lehramtskandidaten dürften wir vielleicht noch ein paar Beispieltex te zur Verfügung stellen, die sie ungekaut im Unterricht wieder ausspucken.

²³ Vgl. etwa BURDICK, *Why time flies*, 171-173.

²⁴ Vgl. CORTÁZAR, „Sobremesa“, 117; AMORÓS, *Momentos mágicos*, 129-136 und AICHINGER, *Pintura viva*, 344-359.

Ich denke aber, es ließen sich Wege finden, mit denen sowohl *Relevanz* als auch *Nutzen* von Literaturtheorie für das Verstehen der Welt greifbar würden. Mein Vorschlag wäre auch hier, die These von der *Erzählung als Hüterin der Zeit* (Paul Ricoeur)²⁵ zunächst über das Experiment einzuführen. Folgende Schreibspiele sollten in meinem Kurs orientieren: Schreiben Sie eine Erzählung, in der sie die übliche Ordnung von Raum und Zeit aufheben. Oder: Schreiben Sie eine Erzählung, in der Sie den Verlauf der Handlung in der Zeit umdrehen, also am Ende beginnen und zum Anfang hin erzählen. Es stand den Übenden frei, kurze Ereignisse (eine Schießerei in einer Bar) oder lange Zeitläufe (die Rückkehr vom Erwachsenenalter in Jugend und Kindheit) zu versprachlichen.

Der Ertrag daraus war dieser: Während sie Zeit umdrehten und manipulierten, stellte sich Lernenden die Frage nach Ursachen und Wirkungen, nach denjenigen Kausalitäten, die offengelegt werden und den anderen, die wir suggerieren, wenn wir Ereignisse in der Zeit aneinanderreihen. *Die Königin starb und wenig später starb der König*. – Auch wenn nicht gesagt wird, dass der König *an Kummer* starb, neigen wir dazu, seinen Tod mit dem der Gemahlin zu begründen.²⁶ Literatur macht somit immer, manchmal ausdrücklich, oft aber versteckt, eine Aussage über die Kräfte, die menschliches Leben in der Zeit vorantreiben: Leidenschaften und Obsessionen, innere oder äußere Mächte, Naturgesetze, Vererbung, Schicksal, Zufall, göttlicher Ratschluss.²⁷ Wollen wir eine Kultur und ihre geheime Logik besser verstehen, und ich denke, danach sollte Philologie streben, dann wäre die Analyse solcher Deutungen ein großes Anliegen in Forschung und Lehre. Die einfache Übung, die ich hier präsentierte, wäre ein Anlass, um Fragen von weiter kulturtheoretischer Bedeutung in die Hörsäle zu bringen.

Hier bietet sich überdies die Möglichkeit, die Begegnung mit Meisterwerken der Literatur neu zu gestalten, indem der Boden für diese durch eigene Kreativität bereitet wird. Wenn Lerner literarische Verfahren zunächst selbst erproben, werden sie die

²⁵ Vgl. RICOEUR, *Temps et récit*, Bd. 1, 349; vgl. hierzu auch AICHINGER/ TÜRSCHMANN, *Das Ricoeur-Experiment*.

²⁶ Vgl. FORSTER, *Aspects of the Novel*, 93f.

²⁷ Vgl. die Definition von Kultur, die Michelle Rosaldo vorschlägt: „Culture so construed is, furthermore, a matter less of artifacts and propositions, rules, schematic programs, or beliefs, than of associative chains and images that tell what can be reasonably linked up with what; we come to know it through collective stories that suggest the nature of coherence, probability and sense within the actor’s world.“ (ROSALDO, „Toward an Anthropology“, 65f.)

Texte der großen Stilisten genauer, aufmerksamer, ja freudvoller lesen und eine Erkenntnis teilen, die mir essentiell erscheint: Literatur spiegelt nicht nur Wirklichkeit, sie ist immer auch Artifizium, das Wirklichkeit neu schafft. Im Anschluss an den skizzierten Übungsteil entstanden in meiner Gruppe sehr gute Analysen von Ilse Aichingers *Spiegelgeschichte* (1949) und Alejo Carpentiers *Viaje a la semilla* (1944), der kreative Zugang konnte also mit herkömmlichem Textkommentar verknüpft werden. Der entscheidende Unterschied bestand aber darin, dass Studierende durch eigene Schreiberfahrung kognitiv viel besser für diesen vorbereitet waren, und sie daher mit mehr Motivation und Neugier angingen. Auch der Gewinn für den Spracherwerb sollte nicht unterschätzt werden. Die Suche nach Wörtern ergibt sich aus eigenem Grübeln und Phantasieren, aus all den Gefühlen, die dabei mitschwingen. Somit werden die Wendungen, die Schreibende nachschlagen oder bei Muttersprachlern erfragen, leichter eigenem Sprachschatz anverwandelt. Ebenso werden sich die sprachlichen Mittel, die Alejo Carpentier, Julio Cortázar oder Jorge Luis Borges aufwenden, den studentischen Lesern stärker einprägen, wenn sie diese ihren persönlichen Versuchen gegenüberstellen. Vielleicht wäre auch das eine Möglichkeit, dem absurden, aber immer häufiger vernehmbaren Argument zu erwidern, demzufolge Literatur nichts für das Lernen einer Fremdsprache fruchte.²⁸ Seit unvordenklichen Zeiten ist doch den *thought technicians* der Kulturen bekannt, dass solche Inhalte und Wörter am besten memoriert werden, die in Geschichten, Parabeln oder Fabeln eingewoben sind.

Setting, Methode

Das kreative Schreiben war, wie wir erwähnten es, Teil einer literaturwissenschaftlichen Übung, die in den ersten Semestern eines Bachelor- oder Lehramtsstudiums absolviert wird. Der Aufgabenkatalog war so konzipiert, dass wesentliche Bereiche von Literaturtheorie erfasst waren, es gab also Übungen zu Metrik, Stilistik, Erzähl- und Dramentheorie. Bei den Treffen saßen Studenten und Kursleiter im Kreis, alle waren von Beginn an motiviert, beizutragen und Ergebnisse von Einzel- oder Gruppenarbeit

²⁸ Vgl. AICHINGER, „Ein Jubeljahr für Don Quijote?“. Dem wurde immer wieder sowohl in der Literaturdidaktik als auch in einer psycholinguistisch fundierten Fremdsprachendidaktik widersprochen. Vgl. z.B. Wolff (2003), „Texte im Fremdsprachenunterricht“; in: Dagmar Abendroth-Timmer (Hg.): Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht, Frankfurt/ M.: Peter Lang, 161-172.

zu präsentieren. Studierende bekamen in jeder Einheit Anregungen zu den selbst verfassten Texten und tauschten sich über diese mit anderen Teilnehmern aus. Sie erhielten schließlich einen ausführlichen schriftlichen Kommentar zu einem Dossier, das sie gegen Kursende abgaben. Danach waren sie eingeladen, diesen bei einem persönlichen Abschlussgespräch zu diskutieren. Ich achtete darauf, jede Form sprachlicher Innovation und Originalität zu prämiieren und in der Kritik vor allem Vertiefung und Ausarbeitung des selbst Entdeckten anzuregen.

Stilistik als Fundament einer philologisch basierten Kulturtheorie

Des Kaisers neue Kleider, Trojanisches Pferd, Zankapfel, Achillesferse, Gretchenfrage, verlorener Sohn, Odyssee, Höhle des Löwen, Kampf gegen Windmühlen, Prokrustesbett, saure Trauben, Kainsmal, König Midas, ungläubiger Thomas, Pharisäer, Narzissmus, Schildbürgerstreich, Judaskuss, Dornröschenschlaf, babylonische Sprachverwirrung, fremde Federn, Prinzessinnen auf der Erbse, salomonische Urteile, Wölfe im Schafspelz, Schlangen am Busen und Böcke als Gärtner: Auch in unserer modernen Welt erfassen diese Ausdrücke und die Erzählungen, auf die sie weisen, menschliche Grundsituationen. Ja, es ist bemerkenswert, wie viele Begriffe aus erfundenen Geschichten (zählen wir die Bibel einmal dazu) wir auf Fälle des „wirklichen“ Lebens übertragen können.²⁹ Sie sprechen dafür, dass Jerome Bruners These zutrifft: Die Erzählungen, welche Kulturen und Epochen hervorbringen und weitergeben, dienen nicht nur der Unterhaltung, sie vermitteln zwischen konkreter Erfahrung und den abstrakten, oft nicht versprachlichten Regeln und Strukturen einer Gesellschaft; sie versorgen uns mit den *scripts*, *scenarios* und *event schemas*,³⁰ mit denen wir Vergangenheit deuten, Gegenwart bewältigen und Zukunft planen, fungieren in der Sprache des Semiotikers Peirce als *interpretants*.³¹ Das ist nun nicht in einem banalen

²⁹ Auch die größten Stilisten tun das und mir scheint, wir übersehen, wie oft sie aus dem Fundus der alten Geschichten schöpfen. Heinrich Heine schreibt etwa 1832 über den französischen Politiker Casimir Pierre Périer: „Périer hingegen gewinnt dadurch die Sympathie der Menge, die plötzlich einsieht, dass er ein großer Mann war. [...] Vermochte er auch nicht mit Leichtigkeit den Bogen des Odysseus zu spannen, so hätte er doch vielleicht, wo es not tat, mit Anstrengung aller seiner Spannkraft, das Werk vollbracht. Wenigstens können jetzt seine Freunde prahlen, er hätte, intervenierte nicht die Cholera, alle seine Vorsätze durchgeführt. Was wird aber aus Frankreich werden? Nun ja, Frankreich ist jene harrende Penelope, die täglich webt und täglich ihr Gewebe wieder zerstört, um nur Zeit zu gewinnen bis zur Ankunft des rechten Mannes.“ (HEINE, „Französische Zustände“, 154-155)

³⁰ Vgl. BRUNER, *Actual Minds*, 68.

³¹ Vgl. BRUNER, *Acts of Meaning*, 46f.

Sinn zu verstehen, wonach Geschichten *eine Lehre* fürs Leben enthielten. Vielmehr stellen sie reich ausgestattete Landschaften bereit, auf denen wir denkend und handelnd die großen und kleinen Erzählungen unseres eigenen Lebens und der Gesellschaft, der wir angehören, neu perspektivieren können. Das ist wohl der Grund, warum Psychologen *cuentos* so erfolgreich in ihre Therapie einbeziehen können.³²

Daraus ergäben sich wichtige Folgerungen. ‚Aktualitätsbezug‘ wäre viel weiter zu fassen, als es in der Debatte um zeitgemäße Bildung geschieht. Literatur muss nicht von Sonnenenergie, Klimawandel, Sklaverei, Sozialismus oder Börsenkrachs handeln, um aktuell zu sein. Sie muss schon gar nicht dazu anleiten, eine korrekte Steuererklärung zu verfassen (obwohl, wer weiß, handeln nicht viele Werke von List und Verheimlichung?). Modellerzählungen finden wir nicht nur bei Gegenwartsautoren, wir finden sie vor allem bei Homer, Sophokles, Ovid, in der Bibel, im Talmud oder bei Dante, Cervantes und Calderón. Auch die gerade so beliebten Fernsehserien greifen in diesen Schatz, so etwa Matthew Weiner’s *Mad Men* (2007-2015): Die Psychologin Faye Miller erzählt in der vierten Staffel dem Helden Don Draper, der familiäre Krisen durchlebt, bei einem Candle-Light-Dinner die Äsop zugeschriebene Fabel, in der Nordwind und Sonne wettstreiten, wer von ihnen einem Wanderer seinen Mantel wegnehmen und folglich als der Stärkere gelten könne.³³

George Lakoff und Elisabeth Wehling kommt der Verdienst zu, diese Einsichten zu beleben, indem sie *frames* und Metaphern offenlegen, die *auf leisen Sohlen in unser Gehirn* gelangen und nachfolgend die Bewertung politischer Aktualität steuern. Gestützt auf Experimente der Kognitionsforschung können Lakoff und Wehling vermuten, dass es keine reinen Fakten gibt, die wir ohne *frames* begreifen und in einen Sinnzusammenhang bringen könnten.³⁴ Die Macht der Metapher rührt daher, dass sie komplexe, schwer durchschaubare Vorgänge (Migration, Börsenspekulation...) in den Bereich des sinnlich Fassbaren holt und oft über Bilder deutet, die aus elementaren Körpererfahrungen (Fort-Schritt, hinter-rücks, Fehl-schlag, Auf-schwung) herrühren.

Daraus ergeben sich große Aufgaben für die Literaturwissenschaft: Sie könnte Experten in der Analyse und Kritik herrschender Denkraum ausbilden, Experten also, die manipulative Konnotationen und metaphorische *entailments* durchschauen und

³² Vgl. BUCAY, *Déjame que te cuente*.

³³ Vgl. ÄSOP, *Fabeln*, 50f.

³⁴ Vgl. KAUP/ WEHLING/ FISCHLER, „Sprache – Macht – Politik“, o.S.

diesen kritischen Blick in die Schulen bringen.³⁵ Vor allem aber sollten Philologen die Denkrahmen anderer Kulturen und Zeiten kennen. Denn nur wer viele Texte, viele Geschichten, viele Metaphern und Bilder bereithält, ist fähig, Welt in einer Weise zu sehen, die über das allzu Gewohnte hinausgeht. Auch dort, wo Philologie nicht unmittelbar zur Verbesserung der Welt oder zur Steigerung der Wirtschaftsleistung beihilft, hätte also das Studium von Literatur, alter oder neuer, größte Bedeutung für eine kritische, nicht von Klischees bestimmte Wahrnehmung von Wirklichkeit, eben dadurch, dass Literatur ermutigt, in neuen Analogien und Modellen zu denken; dadurch, dass sie uns zu einem reicheren Repertoire an Bildern verhilft. Es gäbe also genug zu tun für Philologen, über das Bewahren und Interpretieren der besten literarischen Texte der Vergangenheit und Gegenwart hinaus. Und der Nutzen von Rhetorik und Stilistik sollte unbestritten sein in einer Gesellschaft, in der Wissen über die Welt vor allem durch Wort und Bild erzeugt wird.

Die Fragen, für die Philologie vor allem zuständig wäre, sind also nicht veraltet und gehen weit über ‚humanistische Allgemeinbildung‘ hinaus: Jeder Fernsehapparat speit Tag für Tag, Abend für Abend seine erfundenen Geschichten aus, jeder Werbespot, jedes Einkaufszentrum appelliert an Phantasiewelten und nicht wenige Texte zählen auf die Verführungskraft von Reim, Paronomasie und rhythmisierter Sprache. Das Drama ist immer noch Schlüsselmetapher sozialen und politischen Geschehens (*Geisel-drama*, *Familien-tragödie*, *Kasperl-theater*, *Schmierens-komödie*...) und die Macht der Erzählungen und literarischen Bilder allgegenwärtig.

Menschliches Ausdrucksbedürfnis ist Kraftwerk und Motor des Sprachlichen. Sprache ist ihrem Wesen nach auf schöpferische Erweiterung ausgerichtet. Dem Kind erlaubt sie, seine Welt zu bauen und zu erobern. Wer Ein- oder Zweijährige beim Lallen, Brabbeln und Radebrechen beobachtet, wird rasch bemerken, dass sie viel mehr tun, als Wörter oder Sätze zu lernen und wiederzugeben. Sobald sie erste Lautmuster produzieren, verwenden sie Sprache neu und eigenwillig, erweitern sie benennbare Wirklichkeit mittels Katachrese, Metonymie und Metaphorisierung. Das Wort *Opa*

³⁵ Vgl. LAKOFF/ WEHLING, *Politische Sprache*. Das Finden einer *eigenen* Sprache wäre also Hauptziel von Philologie. Das ist kein geringes Anliegen; Alain Finkielkraut erinnert mit Boris Pasternak daran, dass Diktatur immer auch das Diktat der Phrase bedeutet: „Le moment où le mensonge est venu sur la terre russe, la tyrannie de la phrase n’a cessé de croître depuis, d’abord sous une forme monarchique, ensuite sous une forme révolutionnaire [...]“ (zit. nach: FINKIELKRAUT, „Pasternak, poète et romancier“, 185).

bezeichnet nicht nur die Figur des Großvaters (oder was immer das Kind wahrnimmt: Stimme, Berührung, Geruch, Ausstrahlung). Es wird probeweise auch für das *Haus des Großvaters* oder die *Schuhe des Großvaters* verwendet, eine Praxis, die bemerkenswerte kognitive Fähigkeiten voraussetzt, was die gedankliche Verknüpfung von Objekten, Räumen, Zeiten und Personen anlangt.

„Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen“,³⁶ instruiert der Lehrplan für Gymnasien des österreichischen Ministeriums, und schon die blutleere Phrase deutet darauf, wie wenig die Verfasser solcher Texte von Literatur verstehen und wie schwer sie sich tun, ihr einen Platz zu geben, der über die Bewahrung biederer Bildungsgutes hinausginge. Wenn Sprache nur noch Sammelplatz von Phrasen und Gemeinplätzen ist oder bloß als Medium wahrgenommen wird, das Nützlichem dienen soll – die Definitionen von Nutzen und Praxisbezug bleiben meist vage – dann ist es wohl folgerichtig, Philologien ganz abzuschaffen. Trifft es aber zu, dass Mythen, Dramen, Erzählungen, Metaphern, Rhythmen und die dazu rezitierten, gesungenen oder gegröhlten Verse und Reime *der Stoff* sind, aus dem Kultur entsteht, dass Kultur genau wie zur Zeit Homers oder Cervantes' über Fiktionen weitergetragen wird, dann sollte/ darf Literaturtheorie als Metrik, Rhetorik, Dramen- und Erzählforschung einen Platz im Mittelpunkt universitärer Lehre beanspruchen.

Wenn uns Sprache gar geschenkt ist, um neu und anders zu denken, um über gegebene Wirklichkeit hinauszudenken und mögliche Welten zu entwerfen, ja, um freier zu werden, dann wäre Literatur immer noch Herz und Kern von Philologie und Wissenschaft.

³⁶ NEUHOFER, „Sprache ohne Kultur?“, 395-411. Für eine weiterführende Debatte über Literatur im Fremdsprachenunterricht sei der Text mit Nachdruck empfohlen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- ARISTOTELES: *Poetik*. Griechisch/ Deutsch, übers. u. hg. v. MANFRED FUHRMANN, Stuttgart: Reclam 2012.
- ÄSOP: *Fabeln*. Griechisch/ Deutsch, übers. u. Anm. v. THOMAS VOSKUHL, Nachw. Niklas Holzberg, Stuttgart: Reclam 2009.
- CORTÁZAR, JULIO: „Sobremesa“, ders.: *Los relatos*, Bd. 2 (*Juegos*), Madrid: Alianza 1976, 117-125.
- HEINE, HEINRICH: „Französische Zustände“, ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 3 (*Schriften zu Literatur und Politik I*), Düsseldorf/ Zürich: Patmos/ Artemis & Winkler 2006, 65-258.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: „Ueber Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne“, ders.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden*, Bd. 1 (*Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen*), hg. v. GIORGIO COLLI u. MAZZINO MONTINARI, München: dtv, 1980, S. 873-890.
- PLATON: *Theätet*. Griechisch/ Deutsch, übers. u. hg. v. EKKEHARD MARTENS, Stuttgart: Reclam 1981.
- QUINTILIAN: *Institutio oratoria. The Orator's Education*, Bd. 1-2, übers. u. hg. v. Donald A. Russell, Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard UP 2011.
- SCHNITZLER, ARTHUR: *Der Weg ins Freie*, ders.: *Gesammelte Werke. Die Erzählenden Schriften 1*, Frankfurt am Main: Fischer 1961, 635-958.
- TURGENJEW, IWAN: „Erste Liebe“, ders.: *Gesammelte Werke 5* Berlin: Aufbau ⁴1985, 58-130.

Sekundärliteratur

- AICHINGER, WOLFRAM: *Pintura viva. Einführung in Bedeutung, Funktionen und Ausdrucksmittel literarischer Texte*, Wien: Turia+Kant 2013.
- „Ein Jubeljahr für Don Quijote? Zur Abschaffung der Literatur an Schule und Universität“, *Romanische Studien* 2 (2015), 261-270 [www.romanischestudien.de/index.php/rst/article/view/28/122, (letzter Zugriff: 12.7.2017)].
- AICHINGER, WOLFRAM/ JÖRG TÜRSCHMANN (Hgg.): *Das Ricœur-Experiment. Mimesis der Zeit in Literatur und Film*, Tübingen: Narr 2009.
- AMORÓS, ANDRÉS: *Momentos mágicos de la literatura*, Madrid: Castalia 1999.
- BENAVIDES, JORGE EDUARDO: *Consignas para escritores*, Madrid: Casa de Cartón 2012.
- BERNSTEIN, LEONARD: *The Unanswered Question. Six Talks at Harvard*, Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard UP 1976.
- BRUNER, JEROME: *Acts of Meaning*, Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard UP 1990.
- *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard UP 1986.
- *On Knowing. Essays for the Left Hand*, Cambridge, Massachusetts: Harvard UP 1962.
- *The Process of Education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard UP 1960.

- BUCAY, JORGE: *Cuentos para pensar*, Barcelona: RBA Libros 2007.
 — *Déjame que te cuente*, Barcelona: RBA Libros 2006.
- BURDICK, ALAN: *Why Time Flies: A Mostly Scientific Investigation*, New York: Simon&Schuster 2017.
- CULLER, JONATHAN: *Literary Theory. A Very Short Introduction*, Oxford/ New York: Oxford UP 1997.
- ECO, UMBERTO: *Semiotica e filosofia del linguaggio*, Mailand: Einaudi 1984.
- FINKIELKRAUT, ALAIN: „Pasternak, poète et romancier. Entretien avec Michel Aucouturier et Pierre Pachet“, ders. (Hrsg.): *Ce que peut la littérature*, Paris: Stock/ Panama 2006, 175-193.
- FORSTER, E. M.: *Aspects of the Novel*, Harmondsworth, Middlesex: Penguin 1963.
- GALENDE DIAZ, JUAN CARLOS: „Principios básicos de la criptología. El manuscrito 18657 de la Biblioteca Nacional“, *Documenta & Instrumenta* 4 (2006), 47-59.
- GRÖNE, MAXIMILIAN/ ROTRAUD VON KULESSA/ FRANK REISER: *Spanische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen: Narr 2012.
- KAUP, JOHANNES/ ELISABETH WEHLING/ FRANZ FISCHLER: „Sprache – Macht – Politik: Wie politisches ‚Framing‘ unsere Demokratie beeinflusst“, ORF Ö1, *Passagen. Im Zeit-Raum*, 21.3.2016, 16:00h.
- KIMMEL, MICHAEL: *Metaphor, Imagery, and Culture. Spatialized Ontologies, Mental Tools, and Multimedia in the Making*, Wien: Dissertation 2002.
- KOCH, CORINNA: *Metaphern im Fremdsprachenunterricht. Englisch, Französisch, Spanisch*, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2013.
- LAKOFF, GEORGE/ ELISABETH WEHLING: *Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*, Heidelberg: Carl Auer 2008.
- MONACO, JAMES: *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2008.
- NEUHOFER, MONIKA: „Sprache ohne Kultur? Zur Kompetenzorientierung in den Fremdsprachen (am Beispiel des Französischunterrichts in Österreich)“, *Romanische Studien* 3 (2016), 395-411 [www.romanischestudien.de/index.php/rst/article/view/86/327 (letzter Zugriff: 11.7.2017)].
- RICOEUR, PAUL: *Temps et récit*, Bd. 1 (*La configuration du temps dans le récit de fiction*), Paris: Seuil 1983.
- ROBLES, MIREYA: „Antirrealismo en la poesía de Góngora“, *Thesaurus* 31.2 (1976), 273-287.
- ROSALDO, MICHELLE Z.: „Toward an Anthropology of Self and Feeling“, Richard A. Shweder/ ROBERT LEVINE (Hgg.): *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*, Cambridge: Cambridge UP 1984, 137-157.
- SPINNER, KASPAR H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*, Seelze: Kallmeyer²2006.
- STANKIEWICZ, MARY ANN: „Discipline and the Future of Art Education“, *Studies in Art Education*, 41.4 (2000), 301-313.
- TURNER, MARK: *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*, Oxford/ New York: Oxford UP 1996.