

Die Bedeutung des Klangs lyrischer Texte, oder: Wie man mit Nils Mohls Lyrik literarisches Textverstehen aktiviert.

Liebe Besucherinnen und Besucher der digitalen Kibum,

Nils Mohl hat 2020 zwei Gedichtbände publiziert: „Tänze der Untertanen“ für Jugendliche und „König der Kinder“ für Kinder. Für den Deutschunterricht in der Grundschule ist „König der Kinder“ m.E. interessant, weil viele Gedichte in dem Band ein auffälliges Spiel mit Klangfiguren bzw. mit der Lautstruktur lyrischer Sprache vor Augen führen, mit dem Verhältnis von Schrift und Prosodie spielen, aber auch mit Verfahren der syntaktischen Verknappung lyrischer Sprache. Sie zeigen auch, wie in Gedichten mit Wortbildungsregeln gespielt werden kann – bis hin zur Modellierung von Kunstworttexten – oder wie Kinderlyrik aus intertextuellen Bezugnahmen auf literarische Prätexte – z.B. Märchen – entsteht. Kurzum: Die Gedichte haben Potenzial, ein aspektreiches Lyrikverständnis in der Grundschule aufzubauen – und Kompetenzen zum Verstehen lyrischer Texte anzubahnen bzw. zu erweitern. Und sie führen vor Augen, welche vielfältigen Funktionen die klangliche Gestaltung lyrischer Texte haben kann – angefangen von der Stimulierung von Imagination und Vorstellungsbildung über den Ausdruck und das Auslösen von Emotionen bis hin zur Erweiterung der Bedeutung über das direkt Thematisierte hinaus.

Wie über die Wirkung von Klängen, ihren semantischen Mehrwert und ihre Funktionen schon im Deutschunterricht der Grundschule nachgedacht werden kann, möchte ich nun am Beispiel von zwei Gedichten aus „König der Kinder“ zeigen. Dazu werde ich diese Gedichte daraufhin analysieren, welche Verstehens- und Reflexionsanforderungen sie in unterschiedlichen Dimensionen literarischer Textverstehenskompetenz bergen, die gemäß den Bildungsstandards schon im Deutschunterricht der Grundschule gefördert werden sollen – und gefördert werden können, wie erste empirische Studien zeigen. Die Analyse erfolgt mit Blick auf textseitige Verstehensanforderungen in drei von fünf Kompetenzdimensionen, die im Rahmen von drei DFG-Projektlaufzeiten theoretisch wie empirisch voneinander abgegrenzt und empirisch untersucht worden sind:

Zu diesen Teilkompetenzen zählen...

- die semantische literarische Verstehenskompetenz: Das ist die Fähigkeit, zu literarischen Texten, die häufig Unbestimmtheitsstellen aufweisen, mehrdeutig sind oder Informationen auf eine indirekte Weise präsentieren, kohärente, auch konkurrierende Deutungen zu entwickeln und diese mit Blick auf den Text zu prüfen.
- die ästhetische Aufmerksamkeit: Das ist die Fähigkeit, potenziell interpretationsrelevante sprachlich-stilistische und strukturelle Auffälligkeiten literarischer Texte zu identifizieren.
- die idiolektale literarische Verstehenskompetenz: Das ist die Fähigkeit, den besonders auffälligen Textelementen eine ästhetische Funktion zuschreiben bzw. erklären zu können, aufgrund welcher Eigenschaften ein Text bestimmte Wirkungen erzielen kann.

Auf die Kompetenz zum Verstehen textseitig intendierter Emotionen sowie die Fähigkeit zur Aktivierung von literarischem Fachwissen gehe ich in diesem Zusammenhang nur am Rande ein.

Ich beginne mit dem Gedicht „allergie“:

## allergie

hatschi

hatschnief  
hatschi

hatschnief  
hatschnupf  
hatschi

hatschnief  
hatschnupf  
hatschkeuch  
hatschi

hatschnief  
hatschnupf  
hatschkeuch  
hatschhust  
hatschi

hatschnief  
hatschnupf  
hatschkeuch  
hatschhust  
hatscheißallergie

Das Gedicht scheint im Bereich des semantischen Textverstehens keine besonderen Herausforderungen zu bergen. Es präsentiert eine allergische Reaktion, wie schon dem Titel, aber auch dem Wortlaut des letzten Versus zu entnehmen ist („hatscheißallergie“). Im Bereich des semantischen Verstehens liegt auch die Anforderung, die Befindlichkeit der Sprecherfigur zu rekonstruieren, – z.B. durch die umgangssprachliche bzw. vulgäre Wertung im letzten Vers: „hatscheißallergie“.

Doch dieses Textverständnis kann man durch die Aktivierung ästhetischer Aufmerksamkeit und idiolektaler Textverstehenskompetenz erweitern. Wer seine ästhetische Aufmerksamkeit aktiviert, stößt auf die häufig wiederholte Interjektion „hatschi“ (am Ende der Strophen 1-5), aber auch auf den Gebrauch von Verbstammformen, die man z.T. wohl eher aus der Comicsprache kennt („schnief“, „schnupf“, „keuch“, „hust“), wobei besonders irritieren könnte, dass beide durch die Tilgung des Auslauts [i:] und durch die Tilgung der Wortgrenzen markierenden Leerzeichen miteinander verschmelzen, sodass dabei der Auslaut der reduzierten Interjektion zum Anlaut des zweiten Wortbestandteils wird (z.B. „hatschnief“). Wer seine ästhetische Aufmerksamkeit aktiviert, könnte ebenfalls entdecken, dass diese in jeder Strophe wiederholt und ergänzt werden, sodass die Verszahl in den Strophen 1-5 kontinuierlich erhöht wird. Doch wozu das alles?

Wenn man versucht, diese Frage zu beantworten, aktiviert man die sog. idiolektale Verstehenskompetenz und überlegt, welche Funktionen diese Gestaltungselemente haben könnten. Sowohl die wortähnliche Interjektion „hatschi“ als auch die Verbstammformen

(„schnief“, „schnupf“, „keuch“, „hust“) imitieren klanglich die außersprachlichen Schallereignisse einer allergischen Reaktion. Diese lautmalerische Wirkung wird zusätzlich verstärkt durch die Tilgung der Wortgrenzen markierenden Leerzeichen bzw. die Verschmelzung der Wörter: So wird verdeutlicht, wie schwer es ist, sich unter Allergiebedingungen verständlich zu machen. Offenkundig inszeniert das Gedicht also durch seine klangliche Gestaltung eine allergische Reaktion. Berücksichtigt man zudem, dass die Verszahl von Strophe zu Strophe gesteigert wird, bevor die Steigerung in einer Beschimpfung der Allergie kulminiert, so wird deutlich, dass ein Allergieschub von zunehmender Intensität zur Aufführung gebracht wird.

Dass formale Gestaltungselemente wie der Klang der Wörter und Verse sowie die Bauform der Strophen hilfreich sein können, um ein subjektives Erstverständnis zu erweitern, lässt sich mit „allergie“ also schon im Deutschunterricht der Primarschule veranschaulichen. Dazu sollte man das Gedicht erst hören, dann lesen und im Anschluss daran – zumindest in Ansätzen analysieren und interpretieren – wobei auch Lehrende durch die Verbalisierung ihrer Gedanken und Eindrücke die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ausgewählte Textaspekte lenken können, um dann Hypothesen über deren Funktion aufstellen und begründen zu lassen. Gerade weil die Symptome einer Allergie und deren außersprachliche Schallereignisse im Gedicht lautmalerisch imitiert werden, dürfte die ästhetische Aufmerksamkeit für diese Aspekte des Gedichts geschärft und die Bildung von Verstehenshypothesen im Bereich des idiolektalen Textverstehens begünstigt werden, wenn „allergie“ (auch) laut (vor-)gelesen wird.

Auch das Gedicht „blische fubbern“ ist ein Beispiel dafür, dass man manche Gedichte besser versteht, wenn man den Klang der Verse und die Strophengestaltung als interpretationsrelevante Textelemente berücksichtigt.

Lesen Sie selbst – und stoppen sie dazu kurz diesen Vidcast.

### **blische fubbern**

blische fubbern  
pechte spochen  
– seit dreiunddreißig wochen

puff: der wudel  
miép-miép: die paus  
– ich halts kaum noch aus

ramster hadeln  
bunde hellen  
– werde ich zum kriminellen?

greine schwunzen  
bröwen lüllen  
– ich plane sie eiskalt zu killen

hickeriki: der kahn  
zäh: die miege  
– sie sind tot (wenn ich sie kriege)

Das Gedicht präsentiert ein lyrisches Ich, das befürchtet, „zum kriminellen“ zu werden, und sogar Tötungsdelikte plant. Was dieses befremdliche Verhalten motiviert, bleibt jedoch unbestimmt und stellt deshalb eine semantische Verstehensherausforderung dar. Diese kann nur bewältigt werden, wenn man Inferenzen bildet, die das Verhältnis des lyrischen Ichs zum präsentierten Spiel mit Klangfiguren betreffen. Und das erfordert die Aktivierung von Kompetenzen im Bereich der ästhetischen Aufmerksamkeit und des idiolektalen Textverstehens, wie ich jetzt deutlich machen möchte. Denn das Gedicht präsentiert unüberhörbar ein Spiel mit Klangfiguren. Um das zu verstehen, muss das Gedicht einerseits hörend erschlossen, andererseits vertiefend gelesen werden.

Verständigt man sich im Anschluss an eine auditive Rezeption über emotionale Reaktionen auf das Gedicht und dessen Assoziationsreichtum, die von Irritation über Heiterkeit bis zum Erschrecken über einen „kriminellen“, der „eiskalt zu killen“ plant, reichen können, zielt die Erweiterung des Verstehens auf die Beantwortung der Frage, wie – und zu welchem Zweck – das Gedicht diese Wirkungen auf die Hörer- und Leser\*innen, aber auch auf das lyrische Ich auslöst.

Wer zur Beantwortung dieser Frage seine ästhetische Aufmerksamkeit aktiviert, entdeckt, woraus diese Wirkung resultiert: nämlich aus der Vertauschung der Anlaute bzw. Anlautgruppen in den ersten beiden Versen jeder Strophe, die ungewöhnliche Höreindrücke beschert. Durch diese Vertauschung entstehen Wortneuschöpfungen, aber auch bekannte Wörter (z.B. „kahn“), die im Verskontext überraschen oder komisch wirken („lüllen“), aber auch lautsymbolische Onomatopoetika, wie sie z.B. aus Comics bekannt sind („puff“). Vor allem aber wird häufig der Klang von Onomatopoetika verfremdet (blubbern wird zu fubbern, wuff zu puff, piep-piep –zu miép-miép, Kickeriki zu hickeriki).

Wenn man es nicht bei der Identifikation dieser Klangfiguren belassen, sondern deren Funktion für die ästhetische Wirkung thematisieren will, dann bewegt man sich im Bereich des idiolektalen Textverstehens. Wozu also dieses Spiel mit Klangfiguren?

Die Klangfiguren bzw. die neu gebildeten Lexeme, Lexemteile oder Lexemähnlichkeiten aktivieren die Vorstellungsbildung der Hörenden und bereichern diese durch vielfältige disparate Assoziationen an – das wäre eine Funktion.

Deren Eingängigkeit wird verstärkt durch die Kürze der betreffenden Verse, die nur aus den Wörtern bestehen, deren Anlaute vertauscht werden – auch das wäre eine Funktion. Und diese Eingängigkeit soll offenbar eine Eigendynamik auslösen, der sich zumindest das lyrische Ich nicht entziehen kann.

Um zu verstehen, dass das Verfahren der Anlautvertauschung bei (Produzenten und Rezipienten) eine Eigendynamik entwickelt, die reizvoll, aber auch nervtötend erscheinen kann – und dass sich das lyrische Ich einer solchen Eigendynamik ausgeliefert fühlt –, muss man die Funktion der Halbgeviertstriche sowie die Endreime, die die Klangstruktur des Gedichts vervollständigen, in die Interpretation einbeziehen. Die Halbgeviertstriche verdeutlichen dies, indem sie den letzten Vers jeder Strophe von den vorigen abheben und damit einen Wechsel der Darstellungsebene anzeigen. Während in den ersten beiden Versen jeder Strophe das Spiel mit Klangfiguren präsentiert wird, das sich möglicherweise vor dem inneren Ohr, auf dem Papier oder in Hörweite des lyrischen Ichs abspielt, erfolgt im letzten Vers eine genervte Reaktion des lyrischen Ichs darauf. Es kommentiert das Gehörte (oder Gelesene). Die Halbgeviertstriche symbolisieren deshalb die Distanz des lyrischen Ichs gegenüber dem Spiel der Anlautvertauschungen. Dass es sich dieser Eigendynamik trotzdem nicht entziehen kann, zeigt sich an dessen Zwang zur Bildung von Endreimen: „hickeriki: der kahn / zäh: die miege / – sie sind tot (wenn ich sie kriege)“. Was auf den ersten Blick als

problematische Gewaltphantasie erscheint, erweist sich so als unkontrollierbarer Zwang, klanglich auf das Ende des vorangegangenen Verses zu reagieren.

Um das zu verstehen, bedarf es einer auditiven Erstrezeption, die die Erschließung der klangliche Struktur begünstigt, aber auch eine vertiefende (Wiederholungs-)Lektüre, die die Rekonstruktion des Spiels mit Anlaut(grupp)en erleichtert und formale Gestaltungselemente (wie Halbgeviertstriche oder Doppelpunkte) als bedeutungstragende Elemente sichtbar macht, über deren Funktion es sich nachzudenken lohnt.

Um die Bildung von Hypothesen über die (intendierte) Wirkung des Spiel mit Klangfiguren und die Textstrategie zu erleichtern, kann es hilfreich sein, sich die klanglich evozierten Assoziationen sowie eigene emotionale und wertende Reaktionen darauf *rezeptiv* bewusst zu machen und *produktiv* die Vertauschung von Anlaut(grupp)en selbst zu erproben – oder aber – im Rückgriff auf Aufgaben aus dem Kontext produktionsorientierter Verfahren – die Reaktionen des lyrischen Ichs am Ende jeder Strophe ins Positive zu wenden.

Vor allem aber müssen Grundschülerinnen und Grundschüler ermuntert werden, plausible, aber nicht abwegigen Inferenzen über die Figur des lyrischen Ichs und mögliche Ursache seiner Aversion zu entwickeln oder die Plausibilität solcher Hypothesen mit Blick auf den Text zu prüfen.

Ob das mit Hilfe von Aufgaben aus dem produktionsorientierten Methodenspektrum versucht wird, oder im Rahmen von literarischen Gesprächen, in denen eine sukzessive Verständigung über die Verstehens- und Wirkungsmöglichkeiten der Gedichte angestrebt wird, oder ob die Lehrkraft sich selbst als Modell für literaturbezogene Reflexionsprozesse präsentieren und so ein Beispiel geben möchte, kann ich in diesem Vidcast nicht mehr thematisieren. Das bleibt den Expert\*innen der Unterrichtspraxis überlassen.

Hier möchte ich abschließend nur noch Folgendes hervorheben: Meine Kommentierung der Gedichte erfolgte nicht mit dem Ziel, eine lehrerzentrierte Lenkung ausschließlich analytischer Verstehensprozesse anzuleiten. Wichtig ist vielmehr, Schülerinnen und Schüler zur sukzessiven Entwicklung von Hypothesen über das Verstehen und die Wirkung der Gedichte in den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zu ermuntern, auch dazu, sich über deren Plausibilität zu verständigen und sie ggf. im Gespräch zu erweitern oder – falls nötig – zu falsifizieren und dabei eigene wie fremde Verstehensvoraussetzungen zu überdenken.

Indem Schülerinnen und Schüler zur Aktivierung ihrer ästhetischen Aufmerksamkeit ermuntert werden, lernen sie an jedem Einzelfall, *dass* bei literarischen Texten sprachlich-stilistische und formale und strukturelle Gestaltungselemente wichtig sein können für die Erweiterung des Textverständnisses.

Prozedurales Wissen in dieser Kompetenzdimension erwerben sie durch das Einüben operativer Lektüren mit dem Ziel, auffällige Gestaltungselemente zu identifizieren auf der Basis zunehmend implizit ablaufender Vergleiche mit ihrem Wissen über Sprache und Literatur.

*Dass* es beim literarischen Verstehen ein probates Vorgehen ist, zunächst einmal Vermutungen über möglichst viele inhaltliche und insbesondere formale Textaspekte zu formulieren und diese in einem zweiten Schritt zu prüfen, zu versuchen, sie miteinander zu vereinbaren – sie ggf. aber auch wieder zu verwerfen, gehört ebenfalls zum deklarativen literarischen Fachwissen. Prozedurales Wissen im Bereich des idiolektalen Verstehens zeigt sich in der Bildung von Hypothesen über die Funktion und Wirkung formaler Gestaltungselemente in kognitiver wie emotionaler Hinsicht. Mit Blick auf diese Wissenskomponenten gilt es, Kinder in der Systematisierung ihrer Textbeobachtungen zu unterstützen, weil das zugrunde liegende Lektüre- und Reflexionswissen häufig implizit bleibt.