

Härle, Gerhard [Hrsg.]; Steinbrenner, Marcus [Hrsg.]
**Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im
Literaturunterricht**

3., korrigierte und ergänzte Auflage

Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2014, VI, 331 S.



Quellenangabe/ Reference:

Härle, Gerhard [Hrsg.]; Steinbrenner, Marcus [Hrsg.]: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2014, VI, 331 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332780 - DOI: 10.25656/01:33278

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332780>

<https://doi.org/10.25656/01:33278>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kein endgültiges Wort

Die Wiederentdeckung des Gesprächs
im Literaturunterricht

Herausgegeben von
Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner

Redaktionelle Mitarbeit: Johannes Mayer



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Johannes Mayer, Guntram Funk

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.d-nb.de>‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1361-3, **3. korrigierte und ergänzte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2014.

Printed in Germany – Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhaltsverzeichnis

Gerhard Härle, Marcus Steinbrenner

Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung
von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung 1

Marcus Steinbrenner

Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für
die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch 25

Hubert Ivo

Zwölf Fußnoten zu dem Versuch, mit Studierenden ein literarisches
Gespräch zu führen, und zwar über den Visionstext *Scivias I.1* der
Hildegard von Bingen 61

Thomas Zabka

Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen
Interpretationsgespräch? 75

Valentin Merkelbach

Aspekte des literarischen Gesprächs in der aktuellen
fachdidaktischen Diskussion 97

Gerhard Härle

Lenken – Steuern – Leiten.
Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in
Hochschule und Schule 107

Johannes Mayer

Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen 141

Ute Andresen

Wer spricht? Was spricht? Wie spricht das Gedicht? 175

Johannes Werner

Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel“.
Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs 191

Irene Pieper

Poetische Verdichtung: Schüler und Schülerinnen interpretieren

Rose Ausländers Gedicht *Zirkuskind* im Unterrichtsgespräch 219*Rüdiger Vogt*

Symbolische Textdeutungen entwickeln: Lehrer und Schüler

interpretieren Peter Hacks' Geschichte *Der Bär auf dem Försterball*

im Unterrichtsgespräch 241

Petra Wieler

Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und

andere Medien 265

Kaspar H. Spinner

Gesprächseinlagen beim Vorlesen 291

Auswahlbibliographie „Gespräche im Literaturunterricht“

Erstellt und für die dritte Auflage aktualisiert von

Felix Heizmann und Marcus Steinbrenner 309

Bio-bibliographische Angaben zu den Beiträgerinnen und

Beiträgern des Bandes 323

Nachwort zur 3. Auflage 327

Personenregister 329

Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern

Eine Einführung

1 Das Gespräch im Literaturunterricht. Historische und systematische Grundlagen¹

1.1 Entwicklungsbedingungen bis 1989

Bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts gilt – jedenfalls im Literaturunterricht der Sekundarstufen I und II – das Gespräch über Literatur als die Methode der Wahl, während alternative Verfahren nur am Rande – etwa in schulischen Reformmodellen oder als Varianten zur Auflockerung des Unterrichts – in den Blick genommen werden. Literaturunterricht wird fast ausschließlich als „Textinterpretation“ aufgefasst und diese wiederum in der Regel nach dem Muster des *fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs* organisiert, das sich als Fortsetzung des sokratischen Dialogs versteht (vgl. Spinner 1992): als die auf Platon zurückgehende und seit der Aufklärung favorisierte Idee, der Lehrende könne und solle durch gezielte Leitfragen den Lernenden selbst die richtige Antwort finden lassen; diese liege sozusagen im Lernenden schon bereit und müsse nur noch durch „Hebammenkunst“ (τέχνη μαϊευτική, *téchnē maieutikē*) aus ihm „entbunden“ werden. Die in diesem Verfahren enthaltene tatsächliche oder vermeintliche Möglichkeit, emanzipatorischen Impetus mit Ergebnisorientierung zu verknüpfen, trug und trägt zu seiner Stabilität auch dort bei, wo es eigentlich in Kontrast zu den Erfordernissen steht, die der jeweilige Lehr-Lern-Kontext verlangt: sei es, weil dem Gegenstand – hier dem literarischen Text – diese Art der Ergebnisorientierung nicht angemessen ist, oder sei es, weil die Lernenden über das zu entbindende Wissen weder verfügen noch verfügen können (vgl. dazu den Beitrag von Thomas Zabka in diesem Band).

Eine zweite Einflusslinie für den Literaturunterricht in der Zeit zwischen 1945 und 1980 besteht in der schulischen Interpretationstradition, die sich – bei genauem Hinsehen allerdings zu Unrecht – auf die Hermeneutik beruft und sich in der bis zum Karikaturhaften abgedroschenen Orientierung an der *Autor-Intention* („Was wollte uns der Autor damit sagen?“) erschöpft. Die durch Leit-

¹ Der hier gebotene historische Abriss kann und will nur die markanten Grundlinien zur Verortung des Gesprächs im Literaturunterricht erfassen und verzichtet bewusst auf jene Differenzierungen der literaturdidaktischen Entwicklung, die sich anderen Überblicksdarstellungen entnehmen lassen (z. B. Merkelbach 1995 und 1998; Paefgen 1999; Spinner 1993; Wieler 1998).

fragen entbundenen Antworten der Klasse (bzw. in Realität die Antworten einiger SchülerInnen) auf die vom Lehrer gestellten, jedoch bereits vorgängig von ihm oder von „Lektürehilfen“ beantworteten Interpretationsfragen führen zu einer gelungenen „gemeinsamen“ Deutung des Textes, wobei es nachrangig bleibt, ob diese im Sinne der Textimmanenz eher auf den „Gehalt“ oder im Sinne des Strukturalismus eher auf die „Gestalt“ des Textes ausgerichtet ist.

Mit der Etablierung einer wissenschaftlich fundierten Deutschdidaktik und der wachsenden Aufmerksamkeit auch für die Bildungsmöglichkeiten von Kindern sogenannter „literaturferner“ Schichten und mithin für die Lernbereiche der Grund-, Haupt- und Förderschulen differenziert sich im Laufe der 70er Jahre allmählich die Kritik an der hier skizzierten dominierenden Form des Literaturunterrichts zu eigenständigen Positionen aus. Problematischer Weise wird dabei die Kritik an einer spezifischen Gesprächsform unter der Hand zur Kritik am Gespräch im Literaturunterricht überhaupt: Ihm wird vor allem aus Sicht der sich als innovativ, ja gar als „Paradigmenwechsel“ verstehenden handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik nicht mehr eine leitende, sondern allenfalls eine dienende und auswertende Funktion zuerkannt. Die Kritik am Gespräch über Literatur hat mehrere Zielrichtungen:

- der Literaturunterricht solle stärker kommunikationsorientiert als sach- bzw. textorientiert angelegt werden, weshalb das „gelenkte Gespräch“ zugunsten selbstorganisierter Kleingruppen-Gespräche und/oder Arbeitsformen mit einer potentiell höheren Schülerbeteiligung zurückzutreten habe,
- das Gespräch fördere nur die sprachlich und kognitiv versierten SchülerInnen und schliesse die eher gestalterisch begabten, die langsameren und die bildungsferneren Lernenden aus; das Gespräch sei rein kognitiv und ergo elitär,
- die Ausrichtung an Leitfragen des Lehrers, deren Antwort er schon kenne, sei eben gerade *nicht* emanzipatorisch, sondern verstärke die Abhängigkeit der Lernenden statt sie zu eigenständigem Denken zu ermutigen,
- die Orientierung der Interpretation an der „Autor-Intention“ lasse sich literaturwissenschaftlich nicht länger aufrechterhalten und vernachlässige neuere literaturwissenschaftliche Positionen, insbesondere Rezeptionsästhetik und Dekonstruktivismus,²
- schließlich ließen sich in der Gesprächsform die in der Schulpraxis, der Deutschdidaktik und vor allem auch der Pädagogik erhobenen Forderungen nach „schülerzentriertem“ Literaturunterricht nicht realisieren; deswegen treten an die Stelle des Gesprächs zunächst die Formen des „Projektunterrichts“ und dann zunehmend auch die Formen der „Handlungs- und Produktionsorientierung“.

² Zur problematischen Inanspruchnahme dieser literaturtheoretischen Positionen für die handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik vgl. Bremerich-Vos 1996; Härle; Steinbrenner 2003b.

Trotz dieser fundamentalen Kritik, die teils theoretisch begründet, teils an den Praxiserfordernissen eines mehr und mehr in eine anhaltende Legitimationskrise geratenen Literaturunterrichts³ ausgerichtet ist, und der konkreten Alternativvorschläge, die die didaktische Diskussion, die Lehrerfortbildung und den Publikationsmarkt bestimmen, bleibt in der schulischen Realität das Gespräch über Literatur in Gestalt des fragend-entwickelnden Gesprächs bis heute vielfach dominant.⁴ Parallel zu dieser Entwicklung wird seit den 90er Jahren vor allem aus Sicht der sogenannten „literarästhetischen Positionen“ verstärkt die Einseitigkeit der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik kritisiert: sie trage dem Text in seiner ästhetischen Gestalt zu wenig Rechnung und bewerte die produktiven und handelnden Leistungen der Lernenden zu Unrecht oder jedenfalls vorschnell und idealisierend als „Textverstehen“ (vgl. hierzu Kügler 1996). Aus dieser kritischen Sichtweise entwickeln sich wiederum unterschiedliche aktuelle Ansätze wie zum Beispiel die Ausrichtung an Spuren der Intertextualität und textueller Tiefenstrukturen (Karlheinz Fingerhut, Jürgen Belgrad), das „textnahe Lesen“ (Elisabeth Paefgen) oder auch das Unterrichtsgespräch über Literatur in neuen Formen.

Den literarästhetischen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie wieder stärker die ästhetische Dimension und Wertigkeit literarischer Texte berücksichtigen – sowohl hinsichtlich der Textauswahl als auch hinsichtlich der Arbeit an und mit dem Text. Zwar verstehen sie sich auch als „schülerorientiert“, suchen aber nach einem angemesseneren Gleichgewicht zwischen Text- und Schülerorientierung. Dabei soll die Genauigkeit der Lektüre, auch die Erfahrung der Fremdheit dem Text gegenüber, nicht zugunsten einer vorwiegend auf (unterhaltsame) Aktivität ausgerichteten Unterrichtsinszenierung vermieden, sondern explizit gefördert werden. Diese Verfahren erfordern hohe persönliche und fachliche Kompetenzen der Lehrenden, deren Erwerb in der Ausbildung (noch) nicht sicher gestellt wird; sie sind nur schwer zu evaluieren und überdies ist ihre Anwendbarkeit im Bereich der Grund-, Haupt- und Förderschule umstritten.

Wesentliche aktuelle Bemühungen um das Gespräch im Literaturunterricht sind der literarästhetischen Literaturdidaktik zuzurechnen, aber nicht auf sie beschränkt. Denn sowohl in literarästhetischer Abgrenzung von der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik als auch innerhalb dieses Ansatzes selbst setzen sich einzelne Autoren intensiv mit der eigenständigen Funktion des Gesprächs auseinander, wobei die vorschnelle Identifikation der Gesprächsform insgesamt mit dem spezifischen Typus des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs ebenso abgelehnt wird wie die mit den handlungs- und

³ Förster (2002, S. 235) geht unter Bezugnahme auf Kammler so weit, die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren als „ununterbrochene[s] Krisenmanagement“ zu charakterisieren.

⁴ So konstatiert Fritzsche (1994, S. 177), „der größte Teil“ des Literaturunterrichts laufe „von der ersten bis zur letzten Klasse heute noch in der Form eines Unterrichtsgesprächs ab [...], das der Lehrer durch Themasetzung bzw. durch Leitfragen oder ‘Impulse’ untergliedert und als Gesprächsleiter durch zusätzliche Fragen (und durch Tafelanschriften) lenkt.“

produktionsorientierten Verfahren – jedenfalls in der Anwendungspraxis – häufig einhergehende Vernachlässigung der ästhetischen Dimensionen literarischer Texte. So dient das Gespräch im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht oft der „Auswertung“ der zum Teil affektiv hoch besetzten Schülerprodukte, verselbständigt sich darin und verliert den eigentlich literarischen Text in seiner ästhetischen und historischen Autonomie aus dem Blick. Dieses zentrale Problem reflektiert beispielsweise Günter Waldmann in seinem „Produktiven Umgang mit Literatur im Unterricht“ (1998) zu wenig, während Karlheinz Fingerhut (1997) in seinem didaktischen Modell des Erwerbs literarischer Kompetenzen „L-E-S-E-N“, das durchaus auf textproduktiven Elementen (Komponente S = „Schreiben“) fußt, dem Gespräch (Komponente E = „Erörtern“) nicht nur eine auswertende, sondern eine heuristische Funktion zuweist – ohne allerdings die Gesprächsform selbst didaktisch zu modellieren. Auch Jürgen Belgrad (1996b) kombiniert produktive mit eigenständigen gesprächsförmigen Arbeitsformen, wobei das Gespräch jedoch unseres Erachtens gemäß der „tieferhermeneutischen“ Ausrichtung des Ansatzes hier ebenfalls deutlicher herausgehoben und konturiert werden müsste. Beide Didaktiker vertreten innerhalb (oder am Rande) des weiten Feldes der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik „literarästhetische“ Zielsetzungen und räumen u.a. deswegen dem Gespräch einen höheren Stellenwert ein als er ihm bei den meisten anderen Vertretern dieser Gruppierung zugestanden wird.

Fasst man die unterschiedlichen Begründungen und Zielsetzungen der Gesprächsformen im Literaturunterricht in jenen Aspekten zusammen, die als konsensfähig erscheinen, so sind folgende Merkmale herauszustellen:

- a) Einigkeit herrscht darüber, dass das Gespräch im Literaturunterricht nicht unreflektiert nach dem traditionellen Typus des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs organisiert und von ihm dominiert sein soll, weil
 - es sich hierbei um ein auf Eindeutigkeit zielendes Verfahren handelt, während literarisches Verstehen auf der Basis aktueller literaturwissenschaftlicher und texttheoretischer Positionen sich in einem Feld der Vieldeutigkeiten zu bewegen hat, ohne dort jedoch ins Beliebig abdriften zu dürfen,
 - es dem Anspruch an die Ausbildung zu freiem, eigenständigen Denken der SchülerInnen nicht gerecht wird, sondern die Abhängigkeit von der Lehrmeinung fördert: die Schüler arbeiten im Rahmen dieses sprachlichen Handlungsmusters nicht an einer Fragestellung, die *ihnen selbst* als eine Herausforderung und als ein Problem erscheint, sondern lösen um des Lehrers und des institutionellen Kontextes willen eine vom Lehrer gestellte Aufgabe (vgl. Ehlich; Rehbein 1986)
 - und weil es auf der falschen Unterstellung beruht, der Lernende wisse bereits, was er doch eigentlich erst lernen soll.

- b) Einigkeit herrscht ebenfalls darüber, dass das Gespräch im Literaturunterricht zugleich eine Einübung in die tief in unserer Kulturgeschichte wurzelnde Tradition des Gesprächs über Literatur sein soll, die ihre Ursprünge in der oralen literarischen Kultur hat und ihre höchste gesellschaftliche Ausprägung im „Literarischen Salon“ der Romantik (um 1800) entfalten konnte.
- c) Jedoch lassen sich innerhalb dieser gemeinsamen Orientierung einzelne Aspekte und Fragestellungen ausdifferenzieren, die durchaus unterschiedlich beantwortet werden:
- Die Forderung, mit dem Gespräch über Literatur müsse auch der Erwerb schriftsprachlicher und literarischer Kompetenzen im Sinne der Anbahnung von Fähigkeiten zur Literaturinterpretation verbunden sein, steht in Spannung zur Tradition der „freien Geselligkeit“, in der sich literarische Gespräche frei entfalten können. In dieser Spannung konkurrieren hier zwei Parameter miteinander: freie Meinungsäußerung einerseits und gesteuerte oder gezielte Kompetenzvermittlung andererseits. Die Schule als institutioneller Ort der Wissens- und Kompetenzvermittlung muss sich als Raum „freier Geselligkeit“ erst noch bewähren.
 - Der aus der Lesesozialisationsforschung stammende Begriff der Anschlusskommunikation (vgl. Sutter 2002) erfasst deskriptiv die literarische Gesprächspraxis als Rezeption von Literatur in einer sozialen Gruppe. Normativ gewendet kann „Anschlusskommunikation“ in der didaktischen Diskussion – dann allerdings zu Unrecht – suggerieren, das Gespräch über Literatur diene entweder dem Anschluss an eine erfolgte Lektüre oder dem kommunikativen Anschluss an andere Menschen mit Blick auf die Integration der eigenen Leseerfahrungen. Dabei besteht die Gefahr, dass die Dimension der Irritation abgewehrt und die autonome Wertigkeit des Literaturgesprächs zu einer bloßen Funktion degradiert wird, die sich dann entweder als reaktiv oder als sozial bestimmen lässt. Ein wesentliches Kennzeichen der europäischen Literaturtradition besteht aber gerade im *eigenständigen und konstitutiven* Charakter des Gesprächs als integrierendem Element von Literaturgenese und Literaturerwerb, nicht nur als einer ihnen äußerlichen Begleiterscheinung (vgl. Härle 2004, S. 137–143).
 - Dem Gespräch im Literaturunterricht wird in besonderer Weise die Funktion zugesprochen und zugemutet, die Fähigkeit zu Kommunikation überhaupt anbahnen und fördern zu sollen. Dies kann sowohl zu einer Überfrachtung des Literaturgesprächs führen als auch in Konkurrenz zu genuinen literarischen Lernzielen treten.

Neben den zahlreichen Gemeinsamkeiten, die die neueren gesprächsdidaktischen Positionen miteinander verbinden, lassen sich demnach wichtige Differenzen in den Begründungen und Zielbestimmungen feststellen. Deren Zusammenstellung und vergleichende Darstellung war ein wesentliches Anliegen des Heidelberger Symposions zum Literarischen Unterrichtsgespräch (siehe Abschnitt 2) und bildet das Grundkonzept des vorliegenden Sammelbandes. Der

folgende Abschnitt bietet eine entsprechende Übersicht, die nicht chronologisch aufgebaut ist, sondern systematischen Kriterien folgt.

1.2 Begründungskontexte und Zielsetzungen des Gesprächs im Literaturunterricht

1.2.1 Kommunikationsorientierung

Den Beginn unterschiedlicher eigenständiger Neubegründungen des Gesprächs im Literaturunterricht markiert die 1989 erschienene Dissertation von PETRA WIELER, in der sie *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem* untersucht. Wieler geht es vor allem um den Einfluss des institutionellen Kontextes Schule auf die Gesprächspraxis im Literaturunterricht; sie zeigt durch die an linguistischer Kommunikationsforschung orientierte Auswertung eines Unterrichtsgesprächs die einschränkenden Bedingungen der schulspezifischen Kommunikationsstruktur auf, die sie anhand der Systematik von Ehlich und Rehbein als „Aufgabe-Lösungs-Muster“ erläutert. Wieler belegt durch empirische Befunde, dass in den traditionellen Gesprächsformen nicht verständigungsorientiert im Sinne eines alltagstauglichen „Problemlösungsmusters“ auf die Klärung eines gemeinsam festgestellten Problems hingearbeitet wird, sondern im Extremfall solche Fragen beantwortet werden, „die bei niemandem aufgekommen sind“ (Wieler 1989, S. 111 f.). Bei aller Dominanz dieser schultypischen Kommunikationsform verhindert doch der spezifische Gegenstand Literatur, dass Literaturunterricht *ausschließlich* nach dem Aufgabe-Lösungs-Muster abläuft. Wieler fordert daher, das Gespräch über Literatur zu einem generellen Handlungsmuster der Textauslegung weiterzuentwickeln, das offen ist für unterschiedliche Textbearbeitungsstrategien und Lösungen. Dabei richtet sie ihr Augenmerk weniger auf den literarischen Verstehensprozess selbst, als auf die im Literaturunterricht stattfindenden kommunikativen Prozesse sprachlichen Handelns und die mit ihnen anzubahnenden Kompetenzen und Erwerbsstrategien. Um die in der Schule vorherrschende Lehrerdominanz (z. B. in Form des Strukturierungs- und Bewertungsmonopols) und die nur scheinbar schülerorientierte Kommunikation aufzubrechen, schlägt Wieler die „Verständigung über literarisches Verstehen“ als eigenen Lernbereich im Deutschunterricht vor, der sich am Ideal der „freien Geselligkeit“ orientiert. Die Lehrerin/der Lehrer übernimmt dabei hauptsächlich die organisierende Rolle einer moderierenden Gesprächsleitung und beteiligt die SchülerInnen an der Textauswahl, um möglichst an deren außerschulische Erfahrungen anzuknüpfen.

In seiner 1996 erschienenen Dissertation *Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literatur-rezipierenden Diskurses* orientiert sich JOHANNES WERNER an der Diskurs-Theorie von Jürgen Habermas und stellt die Einübung in demokratisch-effiziente Kommunikationsformen in den Mittelpunkt seiner Literaturgespräche: Der literarische Diskurs soll möglichst in der Form gleichberechtigter Gespräche ablaufen. Für Werner ist dabei die moderierende Rolle des Lehrers sowohl für sein Gesprächsmodell konstitutiv als auch den schulpraktischen Erfordernissen angemessen. Der Lehrer ist im Rahmen dieser

Konzeption wie jeder andere Sprecher zur argumentativen Einlösung seiner Geltungsansprüche verpflichtet, auch seine Äußerungen dürfen keine abschließende Gültigkeit beanspruchen. Er kann und soll jedoch das Gespräch moderieren, d. h. durch geeignete offene Ausgangsfragen (z.B. „Warum tötet Woyzeck Marie?“), auf die nicht von vornherein eine abrufbare Antwort bereitsteht, spezifische Problemlagen des Textes eröffnen und den weiteren Gesprächsverlauf strukturieren, ohne mit eigenen interpretativen Beiträgen die Schüler zu stark zu beeinflussen. Die vielfältigen Schülerbeiträge zum Text und seinen „Problemlagen“ können so im literatur-rezipierenden Diskurs zu einer „ästhetische(n) Reproduktion lebensweltlichen Wissens“ (Werner 1996, S. 216) führen und es den Schülern ermöglichen, die Lektüre eines ästhetischen Textes mit ihrer Lebenswelt auf einem neuen Niveau zu verbinden.

RÜDIGER VOGT unterscheidet in seiner gesprächsanalytisch ausgerichteten Habilitationsschrift *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik* (2002) zwischen Gesprächen über literarische Texte in lehrerzentrierter Ordnung und solchen in schülerzentrierter Ordnung, wobei erstere als „ergebnisorientierter Literaturunterricht“, letztere als „literarische Gespräche“ bezeichnet werden. Der Literaturunterricht weise eine Dominanz der lehrerzentrierten Ordnung auf, was „zumindest in jüngeren Lerngruppen, angemessen zu sein (scheint), da ein symbolisches Textverständnis durchaus sinnvoll im gelenkten Unterrichtsgespräch geweckt, herausgearbeitet und weiterentwickelt werden kann“ (Vogt 2002, S. 223). Dasselbe gilt auch für höhere Klassen mit der Zielsetzung einer Wissenschaftspropädeutik. Allerdings gehe eine solche Unterrichtsorganisation auf Kosten der Selbständigkeit der Schüler und behindere dadurch die identitätsstiftende Funktion der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die vor allem erreicht wird, wenn Schüler ihre eigene Lebenswelt mit der textuell konstruierten in Beziehung setzen. Dafür eigne sich eher eine schülerzentrierte Unterrichtsorganisation mit reduzierten Strukturierungstätigkeiten des Lehrers, allerdings möglicherweise „um den Preis einer nicht mehr zu gewährleistenden thematischen Stringenz“ (Vogt 2002, S. 223). In diesem Spannungsfeld bewegt sich das literarische Gespräch grundsätzlich. Für die Verbesserung der „Diskussionskultur im Klassenzimmer“ weist Vogt drei Möglichkeiten auf: zum einen muss jedes Gespräch einen „Rahmen“ haben, den der Lehrer in transparenter Form setzt und aufrecht erhält; zum zweiten gilt es, den Schülern durch Einbeziehung in die Planungsprozesse Handlungsräume zu erschließen; und drittens bieten kontroverse und konflikthafte Themen den besten Ausgangspunkt für Diskussionen im Unterricht (vgl. Vogt 2002, S. 325 f.).

1.2.2 Rezeptionsorientierung

Ausgehend von der Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, auf der Basis des rezeptionsästhetischen Modells der Leserorientierung und mit der

Einsicht in die *Unverzichtbarkeit* von Gesprächsformen im Literaturunterricht hat die Frankfurter Forschungsgruppe um VALENTIN MERKELBACH unterschiedliche literarische Gespräche in Schulklassen empirisch untersucht. Die daraus entstandene Publikation „*Ja aber es kann doch sein ...*“. *In der Schule literarische Gespräche führen* (1995) hat entscheidend zur Wiederbelebung der Diskussion um das literarische Gespräch als Unterrichtsform beigetragen. Zentrale Fragestellung des Projekts war, „ob das literarische Gespräch in der Schule überhaupt möglich ist“ (Merkelbach 1998, S. 79), wobei eine einlässliche Definition des Begriffs „literarisches Gespräch“ noch fehlte. Gemäß ihrem methodischen Ansatz beobachtete die Gruppe Gespräche zu literarischen Texten im Literaturunterricht unterschiedlicher Schularten und Schulstufen und wertete sie aus; dabei wurden mit den Lehrerinnen folgende Vereinbarungen getroffen (Merkelbach 1998, S. 80):

- „Die Lehrperson hält sich zunächst mit eigenen interpretativen Beiträgen zurück und konzentriert sich auf die Moderation des Gesprächs.
- Die Vermittlung von Struktur- und Kontextwissen wird als solche von der Lehrperson markiert, damit dieses Expertenwissen von den SchülerInnen nicht als Interpretation missverstanden wird.
- Die Lehrperson lässt auch abwegig erscheinende interpretative Beiträge zu und gibt den SchülerInnen die Chance, auch solche Beiträge mit dem Text in Einklang zu bringen oder sie als unvereinbar zu verwerfen.“

Diese Vereinbarungen sind vielfach als normative Maxime, der Lehrer solle sich möglichst zurückhalten und nur eine moderierende Funktion wahrnehmen, verstanden und kontrovers diskutiert worden. Richtig ist, dass nach Merkelbachs Ansicht zu rasch geäußerte interpretative Beiträge der Lehrperson die rezeptive Produktivität der SchülerInnen behindern können. Langfristiges Ziel seines Gesprächskonzepts ist jedoch, dass „auch die Lehrenden als gleichberechtigte Mitinterpreten akzeptiert werden“ (Merkelbach 1998, S. 80).

Auf der Grundlage ihrer eigenen reichen Erfahrung als Grundschullehrerin beschreibt UTE ANDRESEN in ihrem Band *Versteh mich nicht so schnell* (1992) Gespräche mit Kindern über Gedichte im Unterricht bzw. in eigenen Rundfunksendungen. Für den Umgang mit Gedichten schlägt Andresen unterschiedliche Methoden wie zum Beispiel freie Textauswahl der Kinder, individuelles Vorlesen, Auswendiglernen, stilles Lesen und vor allem das Gespräch im Stuhlkreis vor. Dabei steht nicht die interpretatorische Erschließung auf literaturwissenschaftlicher Grundlage oder die definite literaturdidaktische Zielorientierung im Vordergrund, sondern die möglichst persönliche und einführende Begegnung des Kindes mit dem Gedicht und mit seinen Mitmenschen im Gespräch, die Eröffnung neuer Horizonte sowie die Förderung von Lesefreude und Neugierde. Andresen dokumentiert ihre Form des Gesprächs mit Kindern als langsame, behutsame und dialogische Annäherung an das Gedicht in einer vertrauensvollen Atmosphäre, wobei sie im Modell des „Dreifachen Dialogs“ sachliches, persönliches und soziales Lernen miteinander verbindet.

Für KASPAR H. SPINNER kommt Gesprächen über Literatur eine ähnliche Funktion zu wie den von ihm überwiegend praktizierten bzw. vorgeschlagenen produktiven Verfahren. Seiner Auffassung nach muss Literaturunterricht auf die Förderung der grundlegenden Rezeptionskompetenzen ausgerichtet sein, bei denen Imagination, Fremdverstehen und Kreativität im Vordergrund stehen. In seinem Beitrag *Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch* (1987) formuliert Spinner konkrete Vorschläge für „textbezogene“ und „kommunikationsanregende“ Fragen und Impulse sowie Maximen für ein Gespräch, das dieser Zielsetzung gerecht werden kann. Im Aufsatz *Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs* (Spinner 1992) leitet er den dem fragend-entwickelnden Unterricht zugrundeliegenden Gegensatz zwischen dem aufklärerischen Anspruch und der Gefahr, die Schüler zu gängeln, aus der Geschichte dieses Verfahrens ab und zieht daraus Konsequenzen für das Gespräch im Unterricht. Ein wichtiges Anliegen Spinners ist dabei, produktive und gesprächsorientierte Verfahren stärker aufeinander zu beziehen, wobei die produktiven Verfahren den Vorteil bieten, nicht so rasch wie das Gespräch zu einem „Objektivierungsbestreben“ in der ganzen Klasse beizutragen und sich so bei den Schülern selbst greifbare Fragestellungen und Impulse für das Gespräch ergeben, die im anderen Fall die Lehrkraft induzieren müsste (vgl. Köppert; Spinner 1996). In einer rezenten Entwicklung wendet sich Spinner einer Sonderform des Gesprächs mit Kindern zu: dem sogenannten „Vorlesegespräch“ bzw. dem „Vorlesen mit Gesprächseinlagen“, bei dem er sich auch auf Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung, insbesondere auf Untersuchungen zu Form und Funktion des innerfamiliären Vorlesens stützen kann.

1.2.3 Verstehensorientierung

In der Entwicklung einer eigenständigen Konturierung des Gesprächs im Literaturunterricht kommt einer Argumentationslinie ein besonderer Stellenwert zu: der Begründung des literarischen Unterrichtsgesprächs als notwendige und dem literarischen Gegenstand in besonderer Weise angemessene Form der Textbegegnung. In der singulär gebliebenen – und vermutlich wegen ihrer recht spezifischen Rahmenthematik wenig wirkungsreichen – Studie *Textverstehen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertausch Erzählungen* hat BETTINA HURRELMANN bereits 1987 die zentralen Fragen, Anregungen und Forschungsaufgaben für eine systematische Begründung des literarischen Gesprächs aus der hermeneutischen Tradition heraus umrissen. Sie untersucht in ihrem theoretisch fundierten Praxisbericht auf der Grundlage der Hermeneutik Friedrich Schleiermachers literarische Gespräche, die in Gruppen von erwachsenen Frauen und SchülerInnen der 12. Klasse geführt worden sind und die sich insbesondere mit genderspezifischen Fragen beschäftigt haben. Hurrelmann beobachtet, dass gelingende literarische Gespräche eine Pendelbewegung zwischen einem stärker textbezogenen „Struk-

turieren“ und einem stärker personenbezogenen „Elaborieren“ vollziehen. In einer anregenden Gesprächsatmosphäre nehmen die einzelnen Gesprächsteilnehmerinnen zum einen Bezug auf ihre eigenen subjektiven Lebenserfahrungen und auf die Lebenserfahrungen der anderen; zum anderen greifen sie die im Text angelegten Impulse zur Überprüfung ihrer Vorerwartungen und Lebenserfahrungen auf. Daraus leitet Hurrelmann ansatzweise Postulate für eine Didaktik des Unterrichtsgesprächs und deren Verankerung in der Hermeneutik ab. Sie lehnt die „Vorgabe eines bestimmten Interpretationsverfahrens“ zugunsten der freien Gesprächsentfaltung ab. Für den Literaturunterricht fordert sie die Möglichkeit von Gesprächsformen, die an die Kultur der Alltagsgespräche anschließen und in denen sich die Annäherung an literarische Texte in der charakteristischen interpretativen „Pendelbewegung“ entwickeln kann.

Ebenfalls der Begründung des literarischen Unterrichtsgesprächs aus der Hermeneutik verpflichtet ist der theoretisch anspruchsvolle und komplexe Ansatz von HUBERT IVO (1994). Er nutzt die Spezifik des literarischen Verstehensprozesses als Ausgangspunkt seiner didaktischen Modellierung des Gesprächs, das er von seinem Gegenstand her begründet: der Literatur sowohl im Sinne des einzelnen literarischen Textes als auch im Sinne der literarischen Tradition überhaupt, die er an die griechische Schriftlichkeitskultur zurückbindet. Damit weist er das Gesprächsverfahren als in besonderer Weise gegenstandsangemessen aus. „Poetische Sprachwerke“ sind für Ivo gekennzeichnet durch ihre „Vielstimmigkeit“ und durch ihren eigentümlichen Schwebezustand zwischen so genannten „Gehorsamstexten“ mit einem hohen Anspruch an Verbindlichkeit und „Wettertexten“ mit geringem Anspruch an Verbindlichkeit, dafür aber mit hoher kommunikativer Funktion. Diese Vielstimmigkeit des literarischen Textes erfordert eine spezifische „öffentliche“ Auslegungspraxis, die nicht vereinzelt, sondern gemeinsam mit anderen in einem mündlichen Verständigungsprozess, dem Gespräch als „freier Geselligkeit“, stattfindet. Das Lesen von Literatur, ihre Auslegung und die Verständigung über die Auslegung in Form des Gesprächs sind für Ivo immer auch Einübung in kulturelle Vielstimmigkeit und als solche zentrale Elemente von Bildung und demokratischer Erziehung in eins. Eine angemessene Auslegungspraxis muss ohne die „Gewaltsamkeit des letzten Wortes“ auskommen – sie verlangt zugleich aber eine hohe „Disziplin“: eine Disziplin des Textbezugs und eine Disziplin, die den Personen gilt; zwischen beiden Polen fordert Ivo das Herstellen von „Balance“. Er spricht hier selbst von einer fortwährenden Suchbewegung, die er unter anderem auch in Lehrveranstaltungen vollzieht, in denen Studierende über literarische Texte sprechen, diese Gespräche beobachten und auswerten.

Seit 2000 entwickeln die Mitglieder des Heidelberger Forschungsprojekts „Das Literarische Unterrichtsgespräch“, GERHARD HÄRLE, JOHANNES MAYER und MARCUS STEINBRENNER, zum einen die Ausdifferenzierung der von Hurrelmann und Ivo angebahnten hermeneutischen Begründung des literarischen

Unterrichtsgesprächs und zum anderen konkrete Modelle und Konzeptionen zur Planung, Leitung und empirischen Auswertung dieses Verfahrens, mit denen die Desiderate hinsichtlich der Leitungspraxis und deren Vermittlung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gefüllt werden. Bei der theoretischen Begründung des literarischen Unterrichtsgesprächs steht der Begriff des *Verstehens* im Mittelpunkt. Die Auseinandersetzung mit der zwischen Schleiermachers Hermeneutik und Derridas Dekonstruktivismus vermittelnden Position von Manfred Frank liefert die entscheidenden Impulse für die Konturierung des literarischen Verstehens als Aufgabe einer „verstehensorientierten Literaturdidaktik“, die nicht auf geschlossene Interpretationen abzielt, sondern die *Entfaltung von Textsinn im Gesprächsprozess* ermöglicht, wenn auch nicht garantiert (vgl. Härle; Steinbrenner 2003a; 2003b). In einem weiteren Begründungszusammenhang wurden Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung genutzt, die die prinzipielle Gesprächsfähigkeit eines gelingenden Literaturerwerbs sichtbar machen und für das didaktische Gesprächskonzept fruchtbar werden lassen (Härle 2004). Zur Realisierung von literarischen Gesprächen nach dem „Heidelberger Modell“ bietet das gruppen- und gesprächspädagogische Konzept der *Themenzentrierten Interaktion (TZI)* eine Struktur, die den Lehr-Lern-Kontext mit seinen Parametern weder ignoriert noch idealisiert, sondern realitätsgerecht einbezieht. Mit ihm lassen sich lebendige Gesprächsprozesse generieren und die dem Lehrer/der Lehrerin zufallenden Aufgaben der *Gesprächsleitung* näher bestimmen (vgl. Härle; Mayer 2001, Härle; Steinbrenner 2002). Vor allem zur weiteren Konzeptualisierung dieser Gesprächsform für den Literaturunterricht an Grund-, Haupt- und Förderschulen besteht noch Forschungsbedarf.

2 Das Heidelberger Symposium „Literatur im Gespräch“

An den skizzierten Begründungen und Zielsetzungen lässt sich erkennen, dass es einige prinzipielle Berührungspunkte *aller* didaktischen Ansätze des gesprächsorientierten Umgangs mit Literatur im Unterricht gibt. Besonders deutlich scheint aus unserer Sicht Konsens zu bestehen in der wichtigsten Zielrichtung: dass die mit Literatur untrennbar verbundene Tradition des Gesprächs als eine dem Gegenstand Literatur besonders angemessene Form ihren Platz im Literaturunterricht haben, behalten, beziehungsweise wieder gewinnen muss – auch unter erschwerten Bedingungen.

Daneben lassen sich aber wichtige Unterschiede der einzelnen Positionen in den Methodologien, Begründungskontexten und Zielorientierungen sowie im Verständnis des „Gesprächs“ überhaupt aufweisen, die einander bereichern und befruchten können. Und es gibt darüber hinaus einige Differenzen, die – zunächst oder dauerhaft – unüberbrückbar erscheinen. Wir verweisen dabei zum einen auf die unterschiedlichen wissenschafts- und literaturtheoretischen Be-

zugssysteme, die zwischen den einzelnen Positionen nicht kompatibel sind. Wir verweisen zum anderen auf die unterschiedliche Art der Ausrichtung auf die Schulpraxis: Einige Didaktikerinnen und Didaktiker, die sich mit dem Gespräch im Literaturunterricht befassen, forschen *unmittelbar* empirisch im schulischen Unterricht, was das Problem des von Hubert Ivo (1999, S. 155 ff.) gekennzeichneten „Aktualitätsdrucks“ und seiner Gefahr der vorschnellen Erfolgsorientierung mit sich bringt, während andere Positionen eher den Ansatz einer *mittelbaren* Auswirkung auf den schulischen Unterricht vertreten und sich vor allem mit der Ausbildung von DeutschlehrerInnen beschäftigen, was ihnen den Vorwurf der mangelnden Realitätsnähe einträgt. Und wir verweisen nicht zuletzt auf die weitgehend divergierenden Vorstellungen von der Rolle des Lehrers oder der Lehrerin im Unterrichtsgespräch, die in der Tat eine zentrale Problematik darstellt.

Unseres Erachtens sind es gerade die am *Gespräch* orientierten Positionen, die der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion wichtige innovative Anstöße geben, eben weil sie zwischen Gegenstandsorientierung und Personenorientierung vermitteln können und müssen und somit die Möglichkeit bieten, eine zukunftsweisende Forderung von Jürgen Belgrad einzulösen. Ihm zufolge könne man dem antagonistischen Dilemma der Denkrichtungen in der Literaturdidaktik nur entkommen, wenn nicht *entweder* der Text *oder* der Leser/Schüler zum Gegenstand der didaktischen Bemühungen gemacht würde, sondern das *Verhältnis zwischen Text und Leser* (vgl. Rank 2004, S. 200 ff., der die Vermittlung literarischer Kompetenzen anhand kinderliterarischer Texte ebenfalls als Verhältnis-Modell beschreibt). Die glückende literarische Erfahrung – als eine besonders wertvolle Form dieses Verhältnisses – beschreibt Belgrad im Sinne Adornos als ein mimetisches Verhältnis, das als solches konstitutiv für die Kunsterfahrung ist: „das spezifische Verhältnis des Kunstrezipienten meint, sich gewaltlos an das Kunstwerk zu verlieren, in ihm aufzugehen, sich ihm hinzugeben“, was für eine Beziehung stehe, die „in besonderer Weise nicht das Eigene, Subjektive nur bei *sich* sucht, sondern erst durch den *anderen*, vor allem durch die Kunst – hier die Literatur – zu sich selbst finden kann“ (Belgrad 1996a, S. 95). In der Neuentdeckung und Neubegründung des Gesprächs im Literaturunterricht mit seinen notwendigen und genuinen Funktionen, Leistungen und auch Grenzen liegt die große Chance, unser Verständnis der *unterschiedlichen* literaturdidaktischen Verfahren und ihrer je text-, lernziel- und lerngruppen-spezifischen Potentiale zu schärfen.

Um reale Begegnungen möglichst aller Vertreter der unterschiedlichen Ansätze zum literarischen Gespräch zu ermöglichen und den direkten Austausch über ihre Begründungen, Sichtweisen und Zielsetzungen anzuregen, veranstaltete das Heidelberger Forschungsprojekt „Das Literarische Unterrichtsgespräch“ am 15. Dezember 2003 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das „Erste

Heidelberger Symposion zum Literarischen Unterrichtsgespräch“; es stand unter dem Thema *Literatur im Gespräch*.⁵ Der Tag war in drei Sektionen gegliedert, in denen sich zunächst das Forschungsprojekt selbst mit seinen Arbeitsschwerpunkten vorstellte; sodann hatten einzelne Referentinnen und Referenten Gelegenheit, anhand von Gesprächstranskripten und -aufzeichnungen ihre Forschungsarbeit zur Diskussion zu stellen. In der dritten Sektion schließlich boten drei der beteiligten Didaktikerinnen und Didaktiker Workshops mit Schulkindern bzw. mit Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern an, in denen sie selbst Gesprächsformen anwandten und auswerteten.

3 Zu den Beiträgen dieses Sammelbandes

Die Referate und Auswertungen der Workshops des Heidelberger Symposions *Literatur im Gespräch* bilden im Wesentlichen den Inhalt dieses Sammelbandes. Er versteht sich zum einen als Dokumentation des Symposions, dessen Abschlussdiskussion im folgenden Abschnitt skizziert und ausgewertet wird. Er versteht sich zum anderen aber auch als ein aktuelles Kompendium der Begründungen und Zielsetzungen des Gesprächs im Literaturunterricht, das sich unter einem Blickwinkel als *Gespräch über Literatur im Unterricht* und unter anderer Perspektive als *Literarisches Unterrichtsgespräch* konturieren lässt. Der Band bietet den einander näheren und fernerer Positionen ein Forum und damit den interessierten Leserinnen und Lesern eine *Tour d'Horizon* der neueren gesprächsorientierten Literaturdidaktik.

Eher auf Probleme der Grundlagenforschung ausgerichtete Fragestellungen wirft die erste Gruppe der Beiträge auf. So leitet MARCUS STEINBRENNER die didaktische Bedeutung des literarischen Unterrichtsgesprächs aus der Hermeneutik Friedrich Schleiermachers her, dessen Verstehenstheorie sich für eine Zielbestimmung des Literaturunterrichts als fruchtbar erweist, gerade *weil* sie bislang ungelöste Probleme der Vermittlung literarischer Bildung ins Bewusstsein ruft. In seinem Beitrag zu einem Werkstattgespräch mit Studierenden ergänzt HUBERT IVO seine bisherige gegenstandsorientierte Begründung des literarischen Unterrichtsgesprächs um den anthropologischen Begriff der „Begegnung“: mit ihm konturiert er das gemeinsame Sprechen über Literatur als das didaktisch zu ermöglichende Ereignis der existentiellen Begegnung sowohl zwischen Subjekt und Text als auch zwischen Mensch und Mensch. THOMAS ZABKA erörtert, was Verständigung im schulischen Interpretationsgespräch bedeutet. Aus dieser Konturierung leitet er Prinzipien und Verfahren einer verständigungsorientierten Gesprächslenkung ab und beschreibt die Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollten, die ein Gespräch auf diese Weise lenken wollen. Unter Bezugnahme auf das Frankfurter Forschungsprojekt und neuere

⁵ Informationen und Tagungsprogramm: http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/fopro_lug/index.htm (Stand: 06.06.2014).

Veröffentlichungen zur Didaktik des Gesprächs im Literaturunterricht verortet VALENTIN MERKELBACH das Gespräch in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion. Er thematisiert dabei insbesondere die unterschiedlichen Begründungs- und Forschungsansätze, die kontrovers diskutierte Frage nach der Leitung von Gesprächen und die Ergänzung des Gesprächs durch andere, vor allem produktive Verfahren.

In der zweiten Gruppe sind Aufsätze zusammengestellt, die unterschiedliche Kriterien didaktisch orientierter Gespräche über Literatur anhand empirisch ausgewerteter Materialien – Video- und Audio-Aufzeichnungen sowie deren Transkriptionen – entwickeln und die vorwiegend in der Hochschuldidaktik angesiedelt sind. In seiner Positionierung des Lehrers als „partizipierendem Leiter“ von literarischen Gesprächen bestimmt GERHARD HÄRLE zum einen die präsenste und sich beteiligende Leitung als notwendiges und konstitutives Element des literarischen Gesprächs und problematisiert zum anderen, inwiefern diese Leitung zur Generierung gleichermaßen authentischer wie verstehensorientierter Gruppenprozesse in Lehr-Lern-Kontexten beitragen und in der Lehrerbildung vermittelt werden kann. An unterschiedlichen literarischen Gesprächen im Kontext der Hochschullehre zeichnet JOHANNES MAYER die Entwicklungslinien solcher Gespräche nach, die der literarischen Erfahrung und dem literarischen Verstehen der Partizipanten dienen sollen. Er erarbeitet daran Kriterien für die qualitative empirische Analyse von literarischen Unterrichtsgesprächen, aus denen sich wiederum modellhaft Kriterien für deren Planung, Leitung und Reflexion gewinnen lassen. Ebenfalls auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bezieht sich der Beitrag von UTE ANDRESEN, in dem sie die Suche nach einer angemessenen Sprechweise literarischer Texte, insbesondere von Gedichten, als Lernaufgabe in der Hochschuldidaktik aufweist: Die Art des Text-Vortrags durch die Lehrenden und die Lernenden versteht sie nicht als methodische Spielart neben anderen, sondern als integrierenden Bestandteil der Begegnung zwischen Lehrkraft, Kind und Text.

Die dritte Gruppe der Beiträge schließlich umfasst Untersuchungen, die unmittelbar aus Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern stammen. Dabei entwirft JOHANNES WERNER – auf der Diskurstheorie von Habermas aufbauend – ein argumentationstheoretisch formalisiertes Modell zur praxistauglichen Organisation und Durchführung von schülerorientierten Deutungsgesprächen. Werner klassifiziert unterschiedliche Ausgangsfragen, die je eigene Problemlagen eröffnen und eigene Begründungssprachen und Gesprächsformen erfordern. Diese modellhafte Klassifikation kann dem Lehrer die konzentrierte Planung und inhaltlich ergiebige Durchführung von literarischen Gesprächen ermöglichen, in denen sich sowohl die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler als auch das innovative Potential von Literatur im Deutungsspiel einbringen können. Im Rahmen ihres Forschungsprojekts zum Metaphernerwerb von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums untersucht IRENE PIEPER mit qualitativ empirischer Methodologie die Spuren des Erwerbs literarischer Teilkompetenzen in Unter-

richtsgesprächen über „poetisch verdichtete Texte“, wobei ihr Hauptaugenmerk auf die Interpretationsstrategien und das Lernen der Lernenden voneinander gerichtet ist. Im Mittelpunkt des Beitrags von RÜDIGER VOGT stehen unterschiedliche Strukturierungstaktiken im plenaren Literaturgespräch, die er gesprächsanalytisch anhand zweier Transkripte herausarbeitet, typologisiert und in Beziehung zu den Aneignungstaktiken der Schülerinnen und Schüler setzt. In der kritischen Beurteilung und Gegenüberstellung von zwei Möglichkeiten der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen arbeitet Vogt einen zentralen Zielkonflikt des plenaren Literaturunterrichts heraus. Drei Gespräche mit Grundschulkindern bilden die Grundlage der Studie von PETRA WIELER, die sowohl die Lehrstrategien der unterrichtenden Lehrerinnen, die Lernmöglichkeiten der sehr heterogenen Lerngruppen als auch die Lernpotentiale unterschiedlicher medialer Aufbereitungen von Kinderliteratur (Erzähltext und interaktive CD-Rom) analysiert. Wieler betrachtet das Gespräch als (Handlungs-)Kontext, in dem die Schüler und Schülerinnen ihre Lese- und Medienerlebnisse einordnen und zur Sprache bringen können. In der gesprächsförmigen Auseinandersetzung besteht ihrer Auffassung nach zudem die Chance, dass Lernende zunehmend selbst wichtige Handlungsschritte übernehmen und dabei neue Kompetenzen wie die zur selbständigen (Re-)Konstruktion von Erzählzusammenhängen erwerben. Dass das Vorlesen im schulischen Kontext kein monologisches, sondern ein gesprächsförmiges Verfahren sein kann, macht auch der auf Praxiserfahrungen gegründete Aufsatz von KASPAR H. SPINNER deutlich, in dem er anhand eines von ihm durchgeführten und ausgewerteten „Vorlesegesprächs“ mit Kindern einer vierten Grundschulklasse Formen und Leistungen von „Gesprächseinlagen“ thematisiert und sie als Anregungen für die Anwendungspraxis formuliert.

Der Band wird komplettiert durch eine von Marcus Steinbrenner zusammengestellte Auswahlbibliographie mit aktuellen Publikationen zum Thema „Gespräche im Literaturunterricht“ (Stand: 22.04.2014) sowie kurzen bio-bibliographischen Angaben zu den Beiträgerinnen und Beiträgern des Bandes.

4 Die Abschlussdiskussion des Symposions:

Offene Fragen und weiterführende Forschungsaufgaben

Der vorliegende Sammelband fasst die wesentlichen Positionen zum Gespräch im Literaturunterricht zusammen und bringt sie auf diese Weise miteinander in ein (imaginäres) Gespräch; dies war auch, wie erwähnt, das zentrale Anliegen des Symposions, aus dem die Beiträge erwachsen sind. Die Auswertung der dort kontrovers und konstruktiv geführten Diskussion und der mündlichen wie der schriftlichen Beiträge weist ein Spektrum offener Fragen und weiterführender Forschungsaufgaben auf, das wir hier in seinen uns wesentlich erscheinenden Grundzügen skizzieren. Dabei verzichten wir auf die Wiedergabe des Transkripts oder wörtlicher Zitate, sondern fassen die Überlegungen, Impulse und Ein-

wände sinngemäß zu Thesen zusammen und markieren diese auch nicht mit den Namen der einzelnen Beteiligten. Dennoch ist uns wichtig zu betonen, dass die Autorschaft der folgenden Gedankengänge sich auf alle Beiträgerinnen und Beiträger sowie zahlreiche Kolleginnen und Kollegen im Publikum verteilt.

4.1 Bestimmung des Gesprächs-Begriffs

Es stellt sich heraus, dass der *Begriff des Gesprächs* selbst durchaus keine abschließende Definition erfahren hat, jedenfalls nicht im Zusammenhang didaktischer Konzeptionen. Als „Gespräch“ werden ganz divergente Kommunikationsformen und -ereignisse bezeichnet; die Spannweite der Begriffsverwendungen erstreckt sich von einer rein deskriptiven Begriffsbestimmung im Sinne des *Miteinander-Sprechens* bis zu einer emphatischen Auffassung des Gesprächs als *bewusste gemeinschaftliche Kommunikation* mit den Implikationen einer Suche nach authentischer geistiger und personaler Begegnung. Gesprächs- und kommunikationstheoretische Positionen liefern zwar den argumentativen Hintergrund jeder Begriffsbestimmung, bieten aber für Erfahrungswerte wie Nähe, Vertrauen, Atmosphäre oder Dichte, die für die Planung, Durchführung und Reflexion von (Literatur-)Unterricht unverzichtbar sind, noch sehr wenig zuverlässige oder empirisch ableitbare Kriterien.

Für die hier diskutierten Formen des Gesprächs im Literaturunterricht gilt zwar die tendenzielle Ausrichtung auf einen Gesprächsbegriff, der vorwiegend als Verfahren der gemeinschaftlichen Problemlösung gedacht wird, nicht als Verfahren der Beantwortung definiter Fragen. Aber in den weiteren Details besteht nach wie vor Klärungsbedarf hinsichtlich der jeweils zugrundeliegenden Gesprächsauffassungen und der ihnen zugewiesenen spezifischen Funktionen im Unterricht. Dazu zählt auch die Frage, was ein als *‘literarisch’ qualifiziertes Unterrichtsgespräch* von einem *Unterrichtsgespräch ‘über’ Literatur* unterscheidet. Erste Anhaltspunkte hierfür bieten jene Überlegungen, die die dekonstruktivistische „lecture“ (Derrida) als ästhetische Praxis aufgreifen und für die didaktische Konzeptualisierung des Gesprächs fruchtbar machen; in der konkreten Unterrichtspraxis wurden sie jedoch noch nicht ausreichend erprobt und evaluiert.

Aus dem Blickwinkel der empirischen Unterrichtsforschung stellt sich dringend die Frage nach der Überprüfbarkeit, Verobjektivierbarkeit und Generalisierbarkeit von Gütekriterien für ‘gute’ oder ‘gelingende’ Unterrichtsgespräche. Es besteht zwar ein verbreitetes Erfahrungswissen über solche Qualitäten von Gesprächen, die sich dann auch zumeist intersubjektiv den Beteiligten erschließen. Da Gespräche jedoch je singuläre Ereignisse sind, die von unzähligen Variablen bestimmt werden, kann angemessene Evaluation auch immer nur je singulär erfolgen, was die Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Erkenntnisse erschwert. Qualitätsmerkmale für ein gelingendes Gespräch können in ihrer letzten Bestimmtheit nur immer wieder im Gespräch und aus konkreten Gesprächen heraus entwickelt werden, was auch nahe legt, das Gelingen oder

Misslingen eines Gesprächs (für den Einzelnen oder die Gruppe) selbst zum Gegenstand von Gesprächen zu machen. Eine verantwortliche Gesprächs- und Literaturdidaktik muss sich dem Dilemma stellen, das sich aus der sachangemessenen Suche nach den Kriterien einerseits, die je neu gefunden werden müssen, und aus dem Anspruch auf Erkenntnisgewinn durch Allgemeingültigkeit andererseits ergibt. Gleichwohl ist es für die empirische Unterrichtserforschung unerlässlich, sich weiter um die Erhebung und Nutzbarmachung von Qualitätskriterien zu bemühen und aus ihnen Konzepte von Literaturunterricht abzuleiten, die gelingende Literaturgespräche nicht nur als glückliche Zufälle, sondern auch als generierbare Prozesse beschreibbar machen. Die Beschreibung der analysierten Gespräche und Sprachhandlungen in der Form von Sprachhandlungsmustern (vgl. hierzu die Ansätze von Ehlich; Rehbein 1986 und Wieler 1989), die Analyse der Funktion und der Wirkung solcher Muster und schließlich deren Weiterentwicklung und Erprobung in der Unterrichtsforschung und vor allem auch in der Lehrerbildung könnte einen wegweisenden Ansatz für die Entwicklung von unterschiedlichen anwendbaren und zu einem gewissen Maß auch lehrbaren Gesprächsformaten darstellen.

Das eigene Sprechen im Unterricht und hier insbesondere die Sprache in Bezug auf das Lernfeld Literatur muss verstärkt zum Gegenstand der Aufmerksamkeit der Fachdidaktik werden. Eine besondere Herausforderung könnte dabei die Konturierung eines „didaktischen Sprechens“ sein, das sowohl dem literarischen Text als auch den Lernenden angemessen ist, indem es an deren Sprechen anknüpft und es weiterführt. Das eigene Sprechen in Unterrichtssituationen zum Gegenstand der Aufmerksamkeit zu machen ist vor allem dadurch erschwert – und aus denselben Gründen umso notwendiger –, dass in institutionalisierten Lehr-Lern-Kontexten häufig ‘eingeschliffene’ Sprachmuster herrschen, die noch aus der eigenen Schulzeit tradiert und den handelnden Akteuren kaum bewusst sind. Auch wird mit dem eigenen Sprechen eine gleichermaßen personale wie professionelle Dimension des Lehrerhandelns thematisiert und problematisiert.

Im weiteren didaktischen Diskurs wird desgleichen zu präzisieren sein, ob und wie sich Kriterien bestimmen lassen, welche Gruppen von Texten (auch kinderliterarischer Ausprägung) sich für ein Unterrichtsgespräch besonders gut eignen und welche Gruppen von Texten eher durch andere Verfahren erschlossen werden können. Die hermeneutisch ausgerichteten Gesprächsansätze ziehen in der Regel literarisch anspruchsvolle, vieldeutige Texte mit einem gewissen ‘Rätselcharakter’ heran, um die Forderung nach ‘Begegnung in Fremdheit’ zu realisieren. Stärker auf die Förderung von Erwerbsprozessen abzielende Gesprächsmodelle stützen sich vorwiegend auf Texte, die der Lebenswelt der Lesenden nahe kommen, um an Vertrautem anknüpfen und so basale literarische Kompetenzen anbahnen zu können. Was sich als Desiderat erweist, ist zum einen die Vermittlung von Problembewusstsein seitens der Lehrerinnen und Lehrer, die hier zwischen den unterschiedlichen Zielsetzungen unterscheiden und eine dafür

geeignete Textauswahl treffen müssen, und zum anderen die Übereinkunft über Kriterien, nach denen solche Entscheidungen überhaupt getroffen werden können.

4.2 Erwerb literarischer Kompetenzen und „freie Geselligkeit“

Wie der Literaturunterricht überhaupt, steht auch das Gespräch in einem charakteristischen Spannungsfeld, das der Mehrfachfunktion von Literatur und Literaturunterricht geschuldet ist. Einerseits hat der Literaturunterricht die Aufgabe, unterschiedliche literarische Rezeptionskompetenzen zu vermitteln, die sich aus einem Bündel kognitiver Wissens Elemente sowie intellektueller und affektiver Anwendungsstrategien zusammensetzen (zum Kompetenzbegriff in der literaturdidaktischen Diskussion vgl. Witte u. a. 2000; Härle; Rank 2004, S. 1–20). Andererseits gehört zur literarischen Enkulturation auch die Fähigkeit, sich sinnlich und subjektiv an einen Text annähern und sich mehr oder weniger auf ihn einlassen zu können. Zwischen diesen beiden Ausrichtungen von Literaturunterricht besteht eine Kluft, die zu überbrücken schwierig und vielleicht unmöglich ist. Denn gerade jene Lernenden, die bereit sind, sich auf eine sinnlich-subjektive Text-Annäherung einzulassen, empfinden die Vermittlung von literarischem Sachwissen bzw. von interpretatorischem „Handwerkszeug“ als Störung bei dieser individuellen Lektüre. Analysen von literarischen Unterrichtsgesprächen und deren Nachreflexionen belegen diese Störungserfahrung deutlich. Ihre Beachtung trägt dazu bei, dass sich unser Wissen über die Leistungen und Grenzen des Gesprächs im Literaturunterricht schärft und wir den Einsatz bestimmter Formen besser auf spezifische Zielbestimmungen ausrichten können.

Deswegen beschreiben einige Autorinnen und Autoren die Notwendigkeit der klaren, vom Lehrenden bewusst vorgenommenen und vor allem auch für die Schülerinnen und Schüler transparenten Abtrennung von gesprächsförmigen Phasen im Literaturunterricht, die in Form freier Gespräche vor allem der sinnlich-subjektiven Annäherung an literarische Texte dienen sollen. Hierbei zeigen sich zwar Unterschiede sowohl in der Leitungs- und Organisationsform der Gespräche als auch in deren differenzierten Zielsetzungen, die von der Ermöglichung der individuellen Kontaktaufnahme mit dem Text über die Anbahnung intensiver literarischer Erfahrungen bis zur Generierung gemeinsamer Prozesse der Sinnentfaltung des Textes durch die Gruppe reichen. Aber verbindend bleibt, dass das Gespräch vom Regelunterricht deutlich durch die Veränderung der Sozialform und die Freistellung von Bewertungskontexten abgegrenzt werden soll, die eher wissens- und kompetenzvermittelnden Phasen des Unterrichts nach diesem Modell hingegen in unterschiedlichen Formen des frontalen Lehrgesprächs oder des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stattfinden.

Aus anderer Perspektive wird jedoch gerade das Potential der Gesprächsförmigkeit zur Anbahnung und Förderung der Erwerbsprozesse betont – und zwar

sowohl der Lese- als auch der literarischen Kompetenz. Die Gesprächsformen, die sich hier nicht primär an der ästhetischen Dimension literarischer Texte, sondern an ihrer Komplexität und den antizipierten Lernvoraussetzungen der Rezipienten ausrichten, können ihre besonderen Qualitäten insofern entfalten, als sie den Kindern aus ihrer Alltagswelt vertraut sind und auch – sofern dort der Kommunikationszusammenhang belastet ist – auf diese kompensatorisch wirken können. Sodann ermöglichen gerade die Gespräche, in denen die Lehrperson mit den Kindern in einen direkten Dialog eintritt, eine aktuelle und individuelle Lernstandsdiagnose mit unmittelbaren Einwirkungsmöglichkeiten durch die Lehrenden als den „kompetenten Anderen“. Auch dies ist eine Form des Lernens, die den Kindern aus dem frühkindlichen Spracherwerb vertraut ist, an die sie anknüpfen können und die durch den spezifischen Gegenstand Literatur und das personale Gegenüber des Erwachsenen im Gespräch häufig affektiv hoch besetzt ist. Schließlich betont diese Sichtweise den engen Zusammenhang von Literaturerwerb und Kommunikationsförderung, indem das Gespräch über literarische Texte unmittelbar zur Entfaltung kommunikativer Fähigkeiten beiträgt, die sich sowohl im Dialog zwischen den Lehrenden und den Lernenden als auch im Sprechen und Hören der Kinder untereinander entwickeln. Die Sorge, dass hier der literarische Text selbst hinter seiner Funktion verschwindet, ist nicht auszuräumen und gehört zum Dilemma des Literaturunterrichts, dem er sich zu stellen hat.

Eine verbindende Position zeichnet sich dort ab, wo die durch das Gespräch ermöglichten Begegnungen mit Literatur nicht nur als ephemere, situative und singuläre Erfahrung, sondern als *Basis für literarische Kompetenz schlechthin* verstanden werden. Des Weiteren ist die antagonistische Spannung zwischen der institutionellen Dimension der Wissensvermittlung einerseits und der Ausrichtung am Ideal der „freien Geselligkeit“ im Gespräch andererseits darin aufgehoben, dass auch die historisch überlieferten Formen der freien Geselligkeit nie die Verwirklichung dieser Utopie darstellen, sondern immer nur deren Entwurf. Anders gesagt: die Ausrichtung des literarischen Unterrichtsgesprächs an Leitideen wie „offen“, „herrschaftsfrei“ oder „symmetrisch“ dient nicht der Realisierung dieser Leitideen, sondern entwirft sie als eine Möglichkeit, die in der Literatur selbst und in ihrer Rezeptions-Funktion angelegt ist.

4.3 Die Lehrerrolle zwischen Beteiligung und Abstinenz

Während die Positionen des Gesprächs im Literaturunterricht darin übereinstimmen, dass die Dominanz der Lehrerrolle im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch (sowie auch in anderen Formen des gesteuerten Lehrgesprächs) für das literarische Verstehen als kommunikativen Prozess hinderlich ist, weichen sie in ihrer Bewertung der Rolle und Beteiligung der Lehrperson im Gespräch über Literatur bzw. im literarischen Gespräch erheblich voneinander ab. Als eines der möglichen Leitbilder kann die Auffassung beschrieben werden, dass sich das Gespräch weitgehend als ein Gespräch unter Peers entwickeln soll

und die Lehrperson nur insoweit sich beteiligt, als sie dieses „freie Gespräch“ der Gleichberechtigten ermöglicht und fördert; der Lehrer hingegen tritt mit seiner Auffassung vom Text, seinen Texterschließungskompetenzen und seinen Bewertungen von Schüleräußerungen zurück. Der realen Gefahr, dass die Äußerungen der Lehrenden für die Lernenden zur Richtschnur ihrer eigenen Rezeption und Interpretation werden, wird hier durch eine tendenziell abstinente Haltung des Lehrers/der Lehrerin begegnet. Gerade auch die „Begeisterung“ des Lehrers für einen Text und die mit ihm verbundene Erfahrung kann als Dominanz der Lehrerrolle wirken und die Schülerinnen und Schüler in ihrer eigenen Textwahrnehmung entweder festlegen oder in den Widerstand treiben. Dies würde die ohnehin vorhandene Asymmetrie der Unterrichtskommunikation verstärken und das angestrebte Ideal der Herrschaftsfreiheit konterkarieren.

Es ist nicht zu leugnen, dass der in jeder Unterrichtskommunikation präsente Einfluss des institutionellen Kontextes mit seinen spezifischen Funktionen und die dadurch bedingte „Macht“ der Lehrenden zu einer Asymmetrie führt, die sich auf die Entfaltung der offenen Meinungsäußerung nachteilig oder gar ver hindernd auswirkt. Die Macht der Lehrenden, die sich zum einen in ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Überlegenheit an Wissen und Erfahrung sowie zum anderen in ihrem Bewertungsprimat ausdrückt, bringt in vielen Fällen auch eine Meinungsdominanz mit sich, die – beabsichtigt oder nicht – die Lernenden am Gängelband führt. Hinter diese Erkenntnis darf und soll gerade ein Literaturunterricht, in dem es um personale Textbegegnungsmöglichkeiten geht, keineswegs zurückfallen; er muss sich dieser Gefahr vielmehr bewusst sein und ihr zu begegnen versuchen.

Daraus kann ein neues Leitbild von Lehrenden entstehen, die sich am gemeinsamen Gespräch der Lernenden über Literatur und ihre Sinnmöglichkeiten als PartizipantInnen beteiligen, als Leiter und als Teilnehmer *zugleich*. Es entstammt der Auffassung vom Gespräch als einer möglichst authentischen Kommunikationsform, die allen Mitwirkenden tendenziell eine weitgehend ehrliche, offene und ich-nahe Beteiligung ermöglicht, ohne sie ihnen abzuwingen. Auch hier liegt das Augenmerk insbesondere auf dem Lehrer als dem „kompetenten Anderen“, der mit dem Text und den Lernenden in Äußerungsformen, die für ihn selbst authentisch sind, als Person in Austausch tritt und ihnen dadurch ein Lernen in Anlehnung und ggf. Abgrenzung anbietet. Gerade ein menschlich greifbares Gegenüber kann als „Vorbild“ zu einer affektiv besetzten und damit Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation beitragen. Dies stellt eine Gratwanderung in zweifacher Hinsicht dar: zum einen muss die Grenzlinie zwischen personal sichtbarer, Orientierung gebender Leitung einerseits und dominanter Lenkung andererseits immer wieder neu gezogen werden; zum anderen kann die Anforderung der „Authentizität“ sich als Norm etablieren, die – bei aller Problematik dieser Begrifflichkeit, die noch hinzukommt – entweder zu einer dem institutionellen Rahmen geschuldeten Schein-Ehrlichkeit oder zu

einem unangemessenen Zwang beiträgt: Einige Gesprächspartizipanten könnten sich verleitet sehen, eine innere Beteiligung am Text oder am Gespräch als „Leistung“ zu produzieren, während doch gerade fiktionale und poetische Texte auch den Wert in sich tragen, uns vom „Authentizitätsdruck“ zu entlasten und uns den Aufenthalt in einer Welt des bedeutungsvollen Scheins zu ermöglichen.

4.4 Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung

Unserer Auffassung nach führt das literarische Gespräch unweigerlich in diese Aporien hinein, die aber Aporien des Literaturunterrichts überhaupt sind und nicht aus ihm hinaus-organisiert werden dürfen, sondern in ihm gestaltet werden müssen. Es bleibt eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entzündung lebendiger Lernprozesse, dass die Lehrenden selbst ihre innere Beteiligung am, ja auch ihre Begeisterung für den Text sichtbar machen, und es bleibt die Aufgabe einer verantwortungsvollen Didaktik, dies in eine „gezügelte Begeisterung“ zu überführen, die ansteckt, verlockt und mitreißt, aber sich nicht überstülpt. Didaktik in diesem Sinne wäre eine doppelte Reduktion, die aus der Fülle stammt: aus der Fülle der Sinnmöglichkeiten des Textes und aus der Erfülltheit der Lehrenden vom Text; beide müssen den Lernenden genügend erfahrbar werden, ohne sich ihnen lähmend aufzuerlegen und ihre eigenen Zugangswege zu versperren.

Für diesen immer wieder zu reflektierenden und zu erprobenden Balanceakt bedarf es persönlicher und professioneller Handlungs-, Leitungs- und Textkompetenzen, die nicht vorausgesetzt werden können, sondern in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden *müssen* und zwar sowohl im Bereich der literarischen Erfahrung als auch im Bereich der Leitungserfahrung. Hier gibt es noch wenig Problembewusstsein und kaum ausgearbeitete Modelle. Gerade hier liegt aber die Chance, dass Lehrende und Lernende – in der Hochschule wie auch in der Schule – miteinander in eine offene Auseinandersetzung über die Möglichkeiten, Grenzen und Belastungen der asymmetrischen Kommunikation eintreten und das literarische Gespräch als einen gemeinsamen Lernprozess verstehen, der ihnen sowohl Erfahrungen mit dem Text als auch mit dem Gespräch selbst ermöglicht. Da sich diese Lehr-Lern-Situation personen- und textabhängig immer wieder neu konstituiert, besteht hier die Option eines ehrlichen gemeinsamen Lernprozesses, in dem auch die Lehrenden selbst immer wieder neue Lernschritte gehen können und müssen, um die Herausforderung zur personalen und professionellen Verantwortung zu bewältigen.

Für eine Implementierung dieses Lernfeldes in die Ausbildung angehender Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer müssen vorhandene Konzepte weiterentwickelt und schließlich auch institutionell verankert werden; die Ansätze des Heidelberger Modells bieten dafür eine geeignete Ausgangsbasis, die zu ergänzen ist durch die Entwicklung von „Gesprächsformaten“, die für eine Vermittlung an der Hochschule und für die Anwendungspraxis in unterschiedlichen

Schularten und Lehr-Lern-Situationen geeignet sind. Die „Neuentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht“ stellt gerade deshalb eine Chance dar, weil sie Lehrende und Lernende in die Aporien des Literaturunterrichts hineinführt, die auf diese Weise nicht gelöst, aber produktiv bearbeitet werden können (vgl. Hurrelmann 1987, S. 78).

5 Danksagung

Als Herausgeber des Sammelbandes sagen wir folgenden Einrichtungen und Personen auch an dieser Stelle unseren herzlichen Dank:

- dem Forschungsausschuss des Senats der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die finanzielle Förderung des Forschungsprojekts,
- der Fakultät für Kulturwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für personelle und finanzielle Unterstützung,
- der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die Förderung mehrerer TZI-Projekte mit Studierenden, ohne die die Ergebnisse des Forschungsprojekts nicht zustande gekommen wären,
- Prof. Dr. Bernhard Rank und dem Forschungs- und Nachwuchskolleg „Lese-sozialisation, literarische Sozialisation und Umgang mit Texten“ am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik für die sowohl freundschaftlich-anregende als auch kritisch-anspornende Zusammenarbeit sowie die pekuniäre und personelle Unterstützung des Symposions,
- Guntram Funk für den grafischen Entwurf zum Plakat und Buchumschlag,
- den Referentinnen und Referenten des Symposions für ihren engagierten Einsatz bei der Tagung und der Anfertigung der schriftlichen Beiträge,
- den Kindern, Lehrern und Eltern der Heiligenbergschule Heidelberg, die sich am Gesprächsworkshop von Prof. Dr. Kaspar H. Spinner beteiligt haben,
- den Sekretärinnen, Kameraleuten, Tagungshelfern, Transkript-Schreiberinnen und KorrekturleserInnen, denen wir die reibungslose organisatorische Durchführung und Nachbereitung des Symposions verdanken
- und dem Wortsinn nach zu *guter* Letzt unserem Projektkollegen Johannes Mayer, der trotz bindender anderweitiger Verpflichtungen sich redaktionell an der Publikation dieses Bandes beteiligt und den Buchumschlag gestaltet hat.

Heidelberg und Castello di Santa Cristina, im März 2004

Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner

Literatur

- Andresen, Ute (1999): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim: Beltz, überarb. Neuauflage (1. Aufl. 1992)
- Belgrad, Jürgen (1996a): Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83–98
- Belgrad, Jürgen (1996b): Detektivische Spurensuche und archäologische Sinnrekonstruktion – die tiefenhermeneutische Textinterpretation als literaturdidaktisches Verfahren. In: Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 133–148
- Bremerich-Vos, Albert (1996): Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik. In: Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–49
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Fingerhut, Karlheinz (1997): L – E – S – E – N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven Literaturunterricht“ in Schule und Hochschule. In: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. FS für W. Schlotthaus. Hg. von Michael Kämper van den Boogaart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 98–125
- Förster, Jürgen (2002): Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. München: dtv, S. 231–246
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett
- Härle, Gerhard (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168
- Härle, Gerhard; Mayer, Johannes (2001): Literarische Gespräche im Unterricht führen. Ein Erfahrungsaustausch mit Ute Andresen. In: Lesezeichen. Schriftenreihe des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, H. 9, S. 33–91
- Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.) (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003a): „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003b): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 36, H. 3, S. 247–278
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauscherrzählungen. In: Man müßte ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57–82
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271

- Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik: die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Köppert, Christine; Spinner, Kaspar H. (1996): Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Jg. 15, H. 1, S. 24–43
- Kügler, Hans (1996): Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–24
- Merkelbach, Valentin (1995): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Hannelore Christ u.a.: „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 12–52
- Merkelbach, Valentin (1998): Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 50, H. 1, S. 74–82
- Paefgen, Elisabeth (1999): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler
- Rank, Bernhard (2004): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187–213
- Spinner, Kaspar H. (1987): Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Hg. von Heiner Willenborg u.a. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 186–188
- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: *Diskussion Deutsch*, Jg. 23, H. 126, S. 309–321
- Spinner, Kaspar H. (1993): Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. FS für Hubert Ivo. Hg. von Albert Bremerich-Vos. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 23–36
- Sutter, Tilmann (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 80–105
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer
- Waldmann, Günter (1998): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Werner, Johannes (1996): *Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses*. München: Vögel
- Wieler, Petra (1989): *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern u.a.: Lang
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 50, H. 1, S. 26–37
- Witte, Hansjörg u.a. (Hrsg.) (2000): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch

1 Das Verstehen und der didaktische Diskurs – eine Annäherung in Fragen

Wer *verstehen* will, muss Fragen stellen, denn er *weiß* nicht. Wer *weiß*, meint schon verstanden zu haben und muss nicht mehr verstehen. Wer verstehen will, muss sich auf einen Zwischenzustand einlassen, auf den Übergang von un- und vorbewussten Eindrücken zu bewussten Auffassungen. Dies ist ein spannungsreicher und ungewisser Zustand, dessen Ausgang unbestimmt ist.¹ Indem Robert Ulshöfer eines der Grundlagenkapitel seiner *Methodik des Deutschunterrichts* (1970, S. 23) mit der Frage „Was heißt ‘verstehen’?“ beginnen lässt, erfasst er das Problem des Verstehens womöglich besser als mit seinem Antwortversuch, der im Sinne der Didaktik der fünfziger und sechziger Jahre an die Hermeneutik Diltheys anschließt. So wie das Verstehen selbst ein Moment des Dazwischen darstellt, so entzieht es sich auch einer Vereinnahmung durch Definitionen.² Deswegen könnte es für eine Annäherung an den komplexen, in Literaturwissenschaft wie Literaturdidaktik durchaus umstrittenen Begriff angebracht sein, ihn nicht definitorisch zuzurichten, sondern ihn mit Fragen zu umkreisen, die sich abhängig vom jeweiligen Wissenschaftsparadigma des Fragestellers unterschiedlich beantworten lassen.

So stellt sich zunächst die Frage, ob Verstehen ein vom verstehenden Subjekt intentional und bewusst gesteuertes „Handeln“³ oder eher ein vom gehörten oder gelesenen Text ausgelöstes „Geschehen“ ist, ob es methodisch geplant, gesteuert und objektiv erfasst werden kann oder ob es sich „ereignet“, sich im

¹ Dies legt die von Adelung (1801, S. 1150) gebotene Bestimmung von *verstehen* aus *vor-stehen*, *vor einer Sache stehen*, *ihrer gegenwärtig sein* nahe, die den Verhältnisscharakter des Begriffs betont: Der Verstehende steht in einer dialektischen Wechselbeziehung zur Sache. Sie ist ihm nicht völlig fremd, er tritt in ein Verhältnis zu ihr, welches aber (noch) unbestimmt und unentschieden ist, sonst handelte es sich nicht um Verstehen, sondern um „Wissen“. Auch das *Deutsche Wörterbuch* unterstreicht den Prozess- und Verhältnisscharakter des Verstehens, indem es „verstehen *als ausdrück für den vorgang des geistigen erfassens*“ (Grimm 1956, Sp. 1665) konturiert und es aufgrund zahlreicher Belege in die Nähe des „Hörens“ rückt.

² Die *fragende Annäherung* an Stelle des definitorischen Zugriffs ist auch deswegen ein dem Gegenstand angemessenes Vorgehen, weil eine „einheitliche Theorie des Verstehens [...] nicht in Sicht“ (Teichert 2003, S. 778) ist.

³ Intentionalität und Bewusstsein gelten als Kriterien zur Bestimmung und Abgrenzung des Handlungsbegriffs.

didaktischen Sinn also allenfalls die Ermöglichungsbedingungen modellieren lassen, nicht aber das Verstehen selbst. Zusätzlich ist im Anschluss an Schleiermacher zu fragen, ob das Verstehen vorbestimmt ist durch Sprachsysteme oder ob es immer auch – und in welchem Maße – individuell geprägt ist. Erscheint diese Individualität des Verstehens eher als abstrakte, kognitive und stets auf Verbalisierung zielende Leistung oder enthält sie emotionale, affektive Komponenten, die möglicherweise auch prä- und parasprachlich zu denken sind? Gibt es unterschiedliche Grade, Stufen, Ebenen und Dimensionen des Verstehens, sind sie zirkulär oder linear hierarchisch aufzufassen, und ist Verstehen immer erst dann erreicht, wenn es sich sprachlich-begrifflich artikuliert? Die Fragen lassen sich noch präzisieren, wenn man sie auf das Verstehen von literarischen Texten einengt: Ist das Verstehen eines komplexen literarischen Textes kategorial zu unterscheiden vom Verstehen pragmatischer Texte einerseits und vom Verstehen im direkten Gespräch mit realen Kommunikationspartnern andererseits – und wenn ja: wie?

Fragen wie diese werden vom Verstehensbegriff angestoßen, aber nicht beantwortet. Mögliche Antwortansätze beruhen zumeist auf unterschiedlichen Auffassungen von Sprache, weswegen jede Theorie des Verstehens zugleich eine Sprachtheorie und eine Bestimmung des Subjekts in der Sprache impliziert. Der Verstehensbegriff fordert dazu heraus, letztlich immer auch uns selbst als Sprechende und Verstehende, das heißt in einer grundlegenden Dimension unseres Mensch-Seins und in unserem *Verhältnis* zur Welt, in Frage zu stellen.

Im didaktischen Diskurs ist der fragende Zugang zum Verstehensbegriff ungewöhnlich, und die davon ausgelösten Irritationen werden eher als zu eliminierende Störungen betrachtet, nicht als produktives Potential; dies lässt sich am Stellenwert des Begriffs in der didaktischen Debatte skizzieren. Während in der Literaturdidaktik der Nachkriegszeit bis in die sechziger Jahre der Verstehensbegriff eine wichtige Rolle spielt – allerdings in einer aufs *Nacherleben von Dichtung* verkürzten Applikation der Hermeneutik Diltheys – entwickelt Hermann Helmers in seiner *Didaktik der Deutschen Sprache* von 1966 einen neuen Ansatz, das Verstehen als zentrales Ziel des Literaturunterrichts zu begründen. Im Kapitel *Das Verstehen literarischer Werke: Literaturunterricht* definiert er den Verstehensbegriff strukturalistisch: „Verstehen heißt: geistiges Erschließen auf Grund eines Erkennens der Strukturen“ (Helmers 1966, S. 256), wobei er nicht näher erläutert, was „geistiges Erschließen“ im Einzelnen heißen kann. Es ließe sich auch nicht in einem Satz abhandeln, der mit der definitorischen Formel „Verstehen heißt:“ beginnt. Der unklare Übergang vom „Erkennen der Strukturen“ zum „geistigen Erschließen“ hat in der Adaption der Helmerschen Didaktik häufig dazu geführt, dass das Erkennen formaler Strukturen mit Verstehen unmittelbar gleichgesetzt wurde. In der 7. Auflage der *Didaktik der deutschen Sprache* von 1972 erhebt Helmers einen gesellschaftspolitisch konturierten Verstehensbegriff zum Lernziel, nämlich „die selbständige und kritische Rezeption von Literatur“: ihm zufolge sollen die Schüler lernen, „die Literatur als gesell-

schaftliches Phänomen, als gesellschaftsbedingte und auf die gesellschaftliche Entwicklung Einfluß nehmende Bewußtseinsäußerung zu verstehen“ (Helmers 1972, S. 298). Verstehen wird so als zielgerichteter Rezeptionsvorgang aufgefasst, dessen Ergebnis vorgegeben ist; der strukturalistische Ansatz als Bezugswissenschaft wird ergänzt von einer auf die Mündigkeit der Schülerinnen ausgerichteten kritischen Gesellschaftstheorie.

Obwohl hier bereits implizit der Verstehensbegriff durch den der Rezeption abgelöst wird, kritisiert Joachim Fritzsche in seiner Einführung *Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts* aus dem Jahr 1994 die Orientierung am Verstehensbegriff bei Helmers vehement: „*Verstehen* ist uns suspekt geworden, und zwar gleich mehrfach“, woraufhin er das Verstehen in drei kurzen Spiegelstrich-Absätzen abhandelt (Fritzsche 1994, S. 10f.):

- „Das Verstehen kann man nicht beobachten; [...] Realismus und Vorsicht legen also nahe, auf den Begriff zu verzichten.“
- „Verstehen ist ein mehrdeutiger Begriff.“ Hier „geraten wir ins Gebiet der Hermeneutik, und das scheint ein sehr weites und schwer begehbares Feld zu sein. [...] Weil Verstehen offenbar *hinter* den Text greift, ist es fragwürdig, ja verdächtig.“
- Im dritten Absatz gelangt Fritzsche dann affirmativ zu der Erkenntnis, dass „man heute lieber vom ‘Umgang mit’ statt vom ‘Verstehen von’ Literatur“ spreche.

Diese markige Aufzählung bietet einen „Vorteil“: sie ist einfach zu verstehen. Bei genauerem Hinsehen wird sichtbar, welche Vorstellungen von Verstehen, von Sprache und von Didaktik hier zum Ausdruck kommen. Sie lassen sich ebenfalls in drei Punkten zusammenfassen: 1. Auf etwas, das man nicht objektiv beobachten kann, sollte man besser gleich verzichten. 2. Ein Begriff ist suspekt, wenn er mehrdeutig ist. 3. Eine Erkenntnistheorie – in diesem Fall die Hermeneutik – scheidet als Bezugstheorie aus, weil sie sich als ein „sehr weites und schwer begehbares Feld“ erweist.

Die Abhandlung des Verstehensbegriffs in drei Spiegelstrichen stellt keine Auseinandersetzung mit diesem Begriff dar, sondern dessen Verabschiedung aus dem Diskurs. Dabei spiegeln die Schwierigkeiten des Verstehensbegriffs doch gerade die Schwierigkeiten des Verstehens von Literatur, und dessen Vermittlung ist der Literaturdidaktik aufgegeben. Das heißt: Die Problematik des Verstehensbegriffs ist ein integrierender Bestandteil des Gegenstands der Literaturdidaktik. Literatur selbst ist „mehrdeutig“, sie entzieht sich der objektivierenden Beschreibung und dem definitorischen Zugriff, und fast alle mit ihr verbundenen Theorien sind „sehr weite und schwer begehbare Felder“, was aber nicht gegen ihr Betreten, sondern für eine gute Ausrüstung bei der Feldbegehung spricht. Aktuelle Theoriebildungen zeichnen sich im Unterschied zu Fritzsches „didaktisierender Argumentation“ gerade dadurch aus, dass sie versuchen, die Komplexität und Unbestimmtheit von Begriffen und Phänomenen herauszuarbeiten, statt sie zu nivellieren (vgl. Gruschkas Kritik an der „Verselbständigung der Vermittlung mittels Didaktisierung“, 2002, S. 328–364). So wenden sich neuere

philosophische Ansätze gegen einen auf Bestimmtheit abzielenden Reduktionismus, weisen dem „Unbestimmten“ eine normative Kraft zu (Gamm 2000, S. 263 ff.; 2004) oder beschreiben Aporien als für unsere Erfahrung grundsätzlich unvermeidlich und irreduzibel.⁴

An der Verwendung bzw. Vermeidung des Verstehensbegriffs ließe sich exemplarisch die Sprache und Theoriebildung der Literaturdidaktik genauer untersuchen. Dabei würde sich zeigen, dass und weshalb der Begriff „Verstehen“ nach und nach durch Begriffe ersetzt wird, die man auch als „Falllinie“ ansehen kann: Verstehen – Rezeption – Kompetenz – Umgang.⁵ Während im *Verstehen* der Prozess der Begegnung im Vordergrund steht, haftet der *Rezeption* der vereinnehmende Zugriff (*capere*) an, mit der der Rezipient sich des Textes bemächtigt. Der Begriff der *Kompetenz* verliert den Gegenstand als Gegenüber ganz aus dem Blick und wendet sich nur dem zu, was Leserinnen und Leser mit einem Text *tun* können und welche Kompetenzen sie dafür brauchen oder dabei erwerben. Und schließlich verrät der schwammige Begriff des *Umgangs* gleich selbst, dass er am liebsten den Text ganz *umgehen* würde ... Dieser Begriffsreihe sind jene Schlüsselbegriffe gegenüberzustellen, die für Schleiermachers Hermeneutik von zentraler Bedeutung sind: Individualität – Sprachlichkeit – Prozessualität – Kunstcharakter und die damit verbundene Unendlichkeit und Unplanbarkeit des Verstehens. Sie verweisen auf das je individuell bestimmte, dialektische *Verhältnis* zwischen Text und Leser, und es stellt sich die Frage, welchen Ort dieses Verhältnis, das von Abraham (1996) und Hellekamps (2001) auch als Aporie gekennzeichnet wird, in der Literaturdidaktik und im Literaturunterricht haben kann.

Die hier entfaltete Argumentation fasst gerade die Irritation, die vom Verstehensbegriff ausgeht, als Herausforderung, Aufgabe und besonderen Wert für die Literaturvermittlung auf. Es ist eine Argumentation, die im Mainstream des aktuellen didaktischen Diskurses kaum Gehör findet, weil dort nicht zuletzt im Kontext der PISA-Studie und der so genannten „Bildungsstandards“⁶ eine funk-

⁴ Derrida (1998, S. 33) fragt: „Ist eine Erfahrung möglich, die nicht Erfahrung mit einer Aporie wäre?“ und schlägt „eine Art von nicht passivem Aushalten der Aporie als Bedingung der Verantwortung und Entscheidung“ (S. 35) vor.

⁵ Auch Hans Kügler beklagt wiederholt und weitgehend folgenlos, dass die hermeneutische Kategorie *Verstehen* völlig durch die Aneignungskategorie *literarische Kompetenz* verdrängt worden sei. In Abgrenzung zum handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht verweist er auf den kategorialen Unterschied zwischen Verstehen und Handeln: Verstehen „geschieht mir, ich tue es nicht“ (Heringer 1984, zit. nach Kügler 1996, S. 23) und betont, dass ein solcher Verstehensbegriff die Grenze des methodisch Machbaren und den notwendigen Freiheitsspielraum in der Erfahrung von Kunst markiert.

⁶ Das Kompositum Bildungs-Standard rekurriert zwar noch auf den klassischen Bildungsbegriff, hebt jedoch mit dem zweiten Wortteil die für die Bildungsidee zentrale Dimension der Individualität in einem technokratischen Sprachkonstrukt auf (vgl. Eckert; Schulte 2002). Gruschka (2001, S. 626) bringt es auf den Punkt: „Die vielleicht fortgeschrittenste Form, der Idee der Bildung das Kritische zu nehmen, besteht in der Integration ihrer Distanz gegenüber dem unmittelbaren gesellschaftlichen Zweck für eben diesen Zweck“.

tionalistische Auffassung von sprachlicher Bildung dominiert. Hubert Ivo weist auf den Zusammenhang zwischen dieser bildungs- und sprachpolitischen Tendenz und der herrschenden neoliberalen Ideologie in der Bundesrepublik hin. Gegen die einseitig funktionalistische Orientierung, die die Vermittlung von Kompetenzen als neuen „Schlüsselbegriff des Bildungsdenkens“ propagiert, setzt er die dialogische Erschließung von Welt in ihrem Gewordensein als erste und vornehmste Aufgabe der Schule, denn ohne „das gedankliche Widerlager der Kategorie *Welt* werden die menschlichen Subjekte zu evolutionären Entitäten, die, insofern sie für den neoliberalen Wettlauf fit gemacht werden sollen, gut sozialdarwinistisch für ein ‘*survival of the fittest*’ zu trainieren sind. Sie werden in Umkehrung der humanistischen Vorstellungen zu Funktionen einer autonom gesetzten Ökonomie“ (Ivo 2000, S. 337).

Noch bevor der Verstehensbegriff überhaupt richtig in der Literaturdidaktik angekommen ist, steht er jetzt in Gefahr, zum „geächteten Wort“ zu werden. Diesem Verdikt gegen bestimmte Begriffe, die an das Moment der Individualität und Unverfügbarkeit erinnern und sich deshalb nicht reibungslos in den herrschenden Diskurs einfügen, wird hier mit einer Auffassung von Sprache begegnet, die den Leitideen Individualität und Unverfügbarkeit verpflichtet ist und der der *Begriff des Verstehens als Schlüsselbegriff* dient. Schleiermachers Hermeneutik kann hierzu einen Beitrag leisten. Deshalb werden im Folgenden zunächst die sprachtheoretischen Aspekte eines an Schleiermacher entwickelten Verstehensbegriffs dargelegt und anschließend in ihrer Relevanz für eine verstehensorientierte Literaturdidaktik und für das literarische Gespräch als ein dem literarischen Verstehen besonders angemessenes Verfahren (vgl. Härle; Steinbrenner 2003) erörtert.

2 Sprache und Verstehen nach Schleiermacher

2.1 Sprache als individuelles Allgemeines

Wer von Schleiermachers „Hermeneutik“ spricht, kann sich nicht auf irgendeine im Wortlaut gesicherte Schrift solchen Namens beziehen. Den folgenden Ausführungen liegt die von Manfred Frank 1977 neu herausgegebene Textfassung von *Hermeneutik und Kritik* [= HK] zugrunde, die 1838 von Friedrich Lücke auf der Grundlage unterschiedlicher Vorlesungsmanuskripte aus den Jahren 1819–1833 ediert wurde. Dass es nur Zusammenstellungen von Vorlesungsmanuskripten, Reden und Vorträgen Schleiermachers zur Hermeneutik (und zu vielen anderen Gebieten) gibt, bringt Dieter Burdorf mit Schleiermachers Verhältnis zu Schriftlichkeit und Mündlichkeit in Verbindung und zieht daraus Schlüsse für das prinzipielle Verhältnis dieser Medien:

Die Bevorzugung des Gesprächs gegenüber der Schrift durchzieht nicht nur als zentrales Thema Schleiermachers wissenschaftliche Entwürfe [...], sondern sie prägt auch

sein lebenspraktisches Verhältnis zu diesen Medien: Schleiermacher erfährt sich primär als Hörenden und Redenden [...]. Schleiermachers Texte verweisen auf die *Grenzen der Schriftlichkeit*; sie machen deutlich, daß diese zwar zur Bewahrung und Überlieferung von Kulturgut unverzichtbar, zu dessen je aktueller Aneignung jedoch nicht ausreichend ist: Sie transzendieren die Schrift in Richtung auf die mündliche Rede. In einer medialen Situation, in der immer neue Formen von scheinbar beliebig änderbarer und elektronisch transportierbarer Schriftlichkeit entstehen, erinnern sie so an die Uersetzbare mündlicher Kommunikation. (Burdorf 1998, S. 49ff.)

Das folgende Zitat aus der Einleitung zu einer Vorlesung eröffnet einen ersten Zugang zu Schleiermachers Sprachauffassung:

Wie jede Rede eine zwiefache Beziehung hat, auf die Gesamtheit der Sprache und auf das gesamte Denken ihres Urhebers: so besteht auch alles Verstehen aus den zwei Momenten, die Rede zu verstehen als herausgenommen aus der Sprache, und sie zu verstehen als Tatsache im Denkenden. [...] Hiernach ist jeder Mensch auf der einen Seite ein Ort, in welchem sich eine gegebene Sprache auf eine eigentümliche Weise gestaltet, und seine Rede ist nur zu verstehen aus der Totalität der Sprache. Dann aber ist er auch ein sich stetig entwickelnder Geist, und seine Rede ist nur als eine Tatsache von diesem im Zusammenhang mit den übrigen. (HK, S. 78)

Schleiermacher folgt hier seinem Grundgedanken, den er von Platon ableitet und in seiner Dialektik ausarbeitet, dass alles Seiende einerseits sich frei entfaltende Kraft und andererseits Teil eines Systems gegenseitiger Bestimmung ist. Dies gilt auch für jede sprachliche Äußerung: Jede Rede und jeder Text sind einerseits die „Tat“ eines einzelnen Individuums und als „Tatsache“ auf sein gesamtes Denken bezogen – andererseits sind sie „herausgenommen aus der Sprache“, d. h. der „Gesamtheit der Sprache“ entnommen und auf diese bezogen. Diese „Gesamtheit der Sprache“ bezeichnet Schleiermacher als „System“: „Denn die Sprache ist nicht nur ein Complexus einzelner Vorstellungen, sondern auch ein System von der Verwandtschaft der Vorstellungen“ (HK, S. 78).⁷ Dieses Sprachsystem existiert nicht an sich, als bloßes „Vermögen“, sondern nur, indem es von den einzelnen Sprechern auf je eigentümliche, individuelle Art realisiert wird. Hier wird der Begriff der „Individualität“ wichtig. Schleiermacher sieht auf der einen Seite das Sprachsystem mit seinen determinierenden Zügen, und auf der anderen Seite den Einzelnen, der in und mit jedem Sprech-Akt die ihm vorgegebenen sprachlichen Elemente und Regeln auf individuelle Art verknüpft und dadurch in der Sprache mitarbeitet und nicht nur Vorgegebenes wiederholt, sondern auch Neues schafft:

die Sprache muß sich individualisieren. Sonst kann sie nur als Vermögen gedacht werden, aber nicht wirklich existieren. [...] Im Individualisieren hängt die Sprache zuerst als höchstes Produkt der Organisation ab von den großen kosmischen Bedingungen der

⁷ Die Tatsache, dass *jede* einzelne sprachliche Äußerung auf die *Gesamtheit* der Sprache bezogen ist, bedingt die Unendlichkeit des Verstehensprozesses und ist dem Sprachverständnis Derridas verwandt, was vor allem Manfred Frank (2000; 2001) herausarbeitet. Der entscheidende Unterschied beider Positionen dürfte wohl in ihrer Auffassung von Individualität liegen.

Organisation überhaupt. Dann steigt sie herab, und das Bestimmteste ist das Individualisieren für jeden einzelnen Menschen in Stil und Sprachgebrauch. (HK, S. 363f.)

Das Individualisieren bzw. das „Wesen der Individualität“ versteht Schleiermacher als eine „eigentümliche[] Kombinationsweise“ (HK, S. 370), die zwischen Sprachsystem und einzelner Sprecher vermittelt. In diesem Zusammenhang fällt der wichtige Begriff des Stils, mit dem jeder Mensch in jeder sprachlichen Äußerung die ihm vorgegebenen Regeln und Elemente individuell kombiniert. Der Stil ist bei unterschiedlichen Sprechern und in unterschiedlichen Texten verschieden stark ausgeprägt – so gibt es Sprecher, die fast nur Vorgegebenes wiederholen. Schleiermachers Schüler Boeckh betont aber, dass *jede* Rede einen „individuelle[n] Beisatz“ hat (zit. n. Frank 2000, S. 189).

2.2 Poesie als „Erweiterung und neue Schöpfung in der Sprache“

Die Fähigkeit zur individuellen Kombination und dadurch zur „Erweiterung und neuen Schöpfung in der Sprache“ sieht Schleiermacher in der poetischen Rede in ihrer Reinheit hervortreten: „Allein [...] die Möglichkeit dazu wohnt schon der Sprache ursprünglich ein, aber freilich ist es immer nur das Poetische, woran es zum Vorschein kommt“ (HK, S. 405). In der poetischen Rede werden in der Auseinandersetzung mit der vorgegebenen Sprache neue Regeln und Formen der Sprachverwendung geschaffen und erprobt. Die *Auseinandersetzung* mit dem Vorgegebenen spielt hier eine zentrale Rolle. Individualität wird nicht einfach gedacht als eine freie Entfaltung aus dem Nichts, sondern im Gegenteil als Aufnahme, individuelle Auseinandersetzung, Verarbeitung und Aneignung des Allgemeinen. Die Dichter und Dichterinnen arbeiten sich an den vorgegebenen ästhetischen Konventionen ab, machen sich diese zu Eigen und schaffen dabei neue. In der Poesie wird mit dem gegebenen Sprachschatz gerungen, der in einer neuen Art kombiniert oder in einer neuen und anderen, der „übertragenen“ Bedeutung verwendet wird. Diese individuelle Produktivität des Sprechenden bzw. Schreibenden kann die eingespielte, gewohnte, konventionalisierte Bedeutung von Ausdrücken untergraben und in Frage stellen und fordert dadurch bei der Rezeption die individuelle Produktivität des Lesers heraus. Indem die gewohnte Bedeutung eines Ausdrucks in Frage gestellt wird, taucht zugleich das Angebot einer Neu-Beschreibung, einer Vision, einer neuen Sicht auf den bezeichneten Sachverhalt auf. Dies ist zumeist und vor allem bei der Lektüre eines poetischen Textes zunächst eine „Ahndung“⁸, eine annähernde Bildvorstellung, ein Klang- erleben.⁹ Der Leser, der sich damit nicht zufrieden gibt,

⁸ Zur Verwendung des Begriffs bei Goethe vgl. Härle; Steinbrenner 2003, S. 252f.

⁹ Neben der individuellen novatorischen Sprachverwendung als Merkmal der Dichtung betont Schleiermacher in einer für die Romantik charakteristischen Weise auch den synästhetischen Zusammenhang von Poesie, Musik und bildender Kunst: Poesie erlange zum einen eine „zur Freiheit gewordene Produktivität in der Sprache nach ihrem musikalischen Element“ (HK, S. 397) und zum anderen „die Meisterschaft in der Sprache Bilder hervor[zu]bringen“, die uns „in den Stand setzen“, sie „selbst innerlich zu konstruieren“ (HK, S. 402).

sondern besser verstehen will, ist erst allmählich dazu in der Lage, dies sprachlich nachzuvollziehen und seiner eigenen Rede zuzueignen.

Schleiermacher denkt dies als *Prozess*, als ein *Gleiten der Ahndung in Sprache*, wobei die Sprache immer wieder an die Grenzen des Sagbaren stößt und auf die Ahndung verweist. Diesen Prozess beschreibt er mit den Begriffen *Divination* und *Komparation* (siehe unten 2.5). Wichtig ist ein „Ergebnis“ dieses Prozesses: In dem Moment, in dem der Verstehende versucht, seine Ahndung sprachlich zu fassen und seiner eigenen Rede zuzueignen, erweitern sich das Gesamt seiner Sprache, sein Sprachkreis und damit seine Weltansicht.¹⁰ Stark vereinfacht gesagt: Ein guter Text der Liebeslyrik kann dadurch, dass er anders als erwartet und gewohnt über Liebe spricht, eine neue Sprache über und eine neue Sicht auf die Liebe – und damit ihr selbst eine neue Wirklichkeit eröffnen.

Die Ausführungen zu Schleiermacher sollen nun auf ein Gedicht bezogen und dadurch verdeutlicht werden. Dies entspricht dem Ansatz einer textnahen Lehre (vgl. Steinbrenner 2004), die die literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Theoreme nicht als abstrakte und künstliche Form des Sprechens *über* literarische Texte einsetzt, sondern sie immer auf einen konkreten literarischen Text bezieht. Das stellt ein Wagnis dar, weil damit in einer allgemeinen Begrifflichkeit über das individuelle Verstehen eines Textes gesprochen wird. Aber genau das ist eine Erfahrung, die jeder macht, der über Literatur spricht, und darum hat sie auch ihren Ort in einem literaturdidaktischen Text. Ich habe dafür ein Gedicht von Paul Celan (2000, Bd. 2, S. 28, Erstveröffentlichung 1965 in *Atemkristall*) ausgewählt:

HARNISCHSTRIEMEN, Faltenachsen,
Durchstich-
punkte:
dein Gelände.

An beiden Polen
der Kluftrose, lesbar:
dein geächtetes Wort.
Nordwahr. Südhell.

An dieser Stelle soll keine Interpretation des Gedichts geleistet,¹¹ sondern etwas Bestimmtes gezeigt werden: Bei einer isolierten Betrachtung der Bestandteile der Komposita, ist den meisten der mit der deutschen Sprache vertrauten Lesern jedes *einzelne* Wort bekannt, sie können mit ihm eine bestimmte Bedeutung verbinden. In *dieser Anordnung*, in *dieser Kombination* und in *diesem Text* be-

¹⁰ Vgl. hierzu Humboldts Auffassung von der *Sprache als Weltansicht*. Überhaupt gibt es viele Parallelen zwischen dem Sprachdenken Humboldts und dem Schleiermachers, was u. a. Jäger (1988) und Di Cesare (1996) aufzeigen. So ist für beide der Begriff der Individualität und der Dialogizität von zentraler Bedeutung.

¹¹ Hier verweise ich auf die luzide Interpretation von Brierley (1984, S. 246–266); daneben auf Gadamer (1973; 1986), Manger (1987, S. 143–170) und Pöggeler (1986, S. 172–181).

reiten sie uns aber Schwierigkeiten beim Verstehen. Gemeinhin ist bekannt, was Harnisch und Striemen sind – aber Harnischstriemen? Und Faltenachsen? Was ist eine oder die Kluftrose? Im Allgemeinen weiß der Leser auch, dass es sich bei dieser Anordnung von Worten um ein Gedicht handelt und dass dabei die syntaktische Ordnung nicht unbedingt mit der Ordnung des Verses übereinstimmen muss. Aber was bedeutet es für dieses Gedicht, dass es zwei Strophen hat; was bedeutet es, dass die Versgrenze das Kompositum Durchstich-/punkte trennt? Hier soll zunächst nur aufgezeigt werden, in welchem Maß die individuelle Kombination sprachlicher Elemente möglich ist und wie vor allem sie einen Text zu einem poetischen Text macht.

Celan selbst denkt die Sprache des Gedichts als „aktualisierte Sprache“, als ein Sprechen, dem von der Sprache Grenzen gesetzt, gleichzeitig aber auch Möglichkeiten erschlossen werden – und auch er bringt die poetische Sprache mit dem Begriff der Individualität bzw. „der Individuation“ in Zusammenhang. Die Sprache des Gedichts kann, so Celan in der *Meridian*-Rede von 1960,

doch wohl nur ein Sprechen sein. Also nicht Sprache schlechthin und vermutlich auch nicht erst vom Wort her „Entsprechung“. Sondern aktualisierte Sprache, freigesetzt unter dem Zeichen einer zwar radikalen, aber gleichzeitig auch der ihr von der Sprache gezogenen Grenzen, der ihr von der Sprache erschlossenen Möglichkeiten eingedenk bleibenden Individuation. (Celan 2000, Bd. 3, S. 197)

Schließlich wird ein solches Sprachdenken auch in diesem Gedicht selbst thematisiert. So kann in einer poetologischen Lesart der Harnisch in der ersten Strophe, als „Panzer der Sprache“ gelesen werden, der uns Grenzen setzt, uns einengt, so sehr, dass es Striemen auf der Haut gibt. Das „geächtete Wort“, das „An beiden Polen / der Kluftrose, lesbar:“ ist, kann als Wort des Gedichts gelesen werden, das versucht durch den Panzer der vorgegebenen Sprache durchzustößen (vgl. hierzu insbesondere Gadammers Interpretationen von 1973 und 1986).

2.3 Zur ethischen und politischen Dimension von Schleiermachers Sprachdenken

In Schleiermachers Sprachdenken spielt der Gedanke der Individualität des Redens und Verstehens eine fundamentale Rolle; er betont, ja verteidigt ihn geradezu emphatisch. Individualität aber ist nicht gegeben, sie liegt als *Möglichkeit* in der Sprache, sie muss in Auseinandersetzung mit der gegebenen Sprache erworben und ausgeprägt werden. Individualität ist zudem beständig bedroht durch Instanzen, die das Sprechen schematisieren, vereinfachen und kontrollieren. Celan spricht in der *Meridian*-Rede von den „täglich perfekteren Apparaten“ (Celan 2000, Bd. 3, S. 198), Schleiermacher von der Gefahr, dass „die Sprache in die Sphäre des Mechanismus zurück(fällt)“ und der Mensch dadurch zum „Formelwesen“ wird (HK, S. 367). Es stellt sich die Frage, ob Sprachtheorien, die die Dimension der Individualität negieren, das Potential der Individualität

angesichts seiner beständigen Gefährdung nicht vorschnell preisgeben und auf diese Weise bestehende (Sprach-)Verhältnisse mehr abbilden als sie theoretisch und kritisch zu durchdringen (vgl. Frank 2000, S. 71 ff.). Auf einer anderen Ebene und in einem anderen Kontext stellt sich die gleiche Frage für unterrichtspraktische Modelle, in denen literarische Texte in der Form standardisierter Aufgabensets in Katalogform oder nach vorher festgelegten Frageroutinen und Ablaufschemata bearbeitet werden, weil den Lehrenden das individuelle Sinnverstehen und sein sprachlicher Ausdruck als ein unerreichbares und die geplante Ordnung möglicherweise störendes Ziel erscheint.

Wenn sich Didaktik auf ein Sprachdenken nach Schleiermacher (und Humboldt) bezieht und dementsprechend ihre Gegenstände auswählt und thematisiert, so macht sie sich damit auch für ein sprachlich und hermeneutisch fundiertes Konzept von Individualität stark. Frank (1997, S. 116 ff.) konturiert in Ansätzen eine solche „hermeneutische Konzeption von Individualität“, deren bildungstheoretische Relevanz bislang kaum zur Kenntnis genommen wurde und die für sprach- und literaturdidaktische Zusammenhänge durchaus von Bedeutung sein könnte, worauf auch Bremerich-Vos (1996, S. 42) verweist. Wie wir Sprache innerhalb der Wissenschaft Deutschdidaktik denken und ob wir sie überhaupt denken, ist damit zugleich eine entscheidende bildungs- und sprachpolitische sowie ethische Frage. Vor allem Manfred Frank hebt hervor, dass in der Sprach- und Verstehentheorie Schleiermachers noch eine „andere übers Feld der Literaturwissenschaft hinausweisende Lehre [...] enthalten [ist]: nämlich sich für die Rechte des Individuums in seiner Unersetzbarkeit und Eigentümlichkeit einzusetzen“ (Frank 2000, S. 194 f.).

2.4 Verstehen als Begegnung zweier individueller Sprachkreise

Die Individualität jeder sprachlichen Äußerung bedingt die Individualität des Verstehens, denn für Schleiermacher ist „jeder Akt des Verstehens die Umkehrung eines Aktes des Redens“ (HK, S. 76). Als Umkehrung des Sprechens ist das Verstehen ebenso sehr ein sprachlicher Akt und damit nicht weniger individuell, nicht weniger schöpferisch als das Sprechen selbst. Verstehen vollzieht sich als ein Zusammentreffen, als *Begegnung*, als „Gespräch“ *zweier individueller Sprachkreise*, die zugleich individuelle Gedankenkreise darstellen. Es sind zwei Kreise, die niemals vollständig zur Deckung kommen, denn: „die Eigentümlichkeit einer Sprache wirkt auch bei der Auffassung jeder anderen mit“ und dies bedinge eine „unaustilgbare Differenz im Denken“ (Schleiermacher 2001, Bd. 2 [= DIAL], S. 15). Der Ausdruck Sprachkreis ist dabei „sowohl in seinem engsten als in seinem weitesten Umfange zu nehmen“ (DIAL, S. 16). Mit dem „engsten Umfange“ meint Schleiermacher den Sprachkreis jedes einzelnen Individuums, mit dem „weitesten Umfange“ den umfassenden Horizont der Sprache der Menschheit. Dazwischen liegen die Sprachkreise einzelner Nationen und Kulturen, wobei hier nicht nur die Sprache im engeren Sinn, sondern die Ge-

samtheit der sozio-kulturellen Codes einer Epoche gemeint ist. „Zwischen diesen verschiedenen Sprachorganisationen nun, mögen sie gleichzeitig sein oder aufeinander folgen, [...] ist allemal das Verständnis gehemmt“ (DIAL, S. 16f.). Die Zitate stammen aus der von Schleiermacher für den Druck bestimmten Einleitung zur Dialektik aus dem Jahr 1833. Er bringt hier den Gedanken der Zeitdifferenz und der Individualität des Redens *und* Verstehens klarer zum Ausdruck als in seinen Hermeneutikvorlesungen, die zeitlich früher entstanden sind. In der Hermeneutik thematisiert er das Verstehen stärker als Rekonstruktion und Nachkonstruktion und schenkt dem Aspekt noch wenig Beachtung, dass die Seite der Rezeption immer auch konstruktiv und individuell bestimmt ist. Diese Auffassung liegt aber in der Logik seines Sprachdenkens, das erst in der Dialektik voll zur Entfaltung kommt.¹² Es ist m. E. ein legitimes Vorgehen, die Hermeneutik und die Dialektik Schleiermachers aufeinander zu beziehen¹³ und daraus das Verstehen als eine Begegnung zweier individueller Sprachkreise abzuleiten.

Dieses Modell ist bei Schleiermachers Zeitgenossen Wilhelm von Humboldt noch deutlicher und anschaulicher beschrieben. Wie für Schleiermacher „jeder Akt des Verstehens die Umkehrung eines Aktes des Redens“ (HK, S. 76) ist, so sind für Humboldt „Verstehen und Sprechen [...] nur verschiedenartige Wirkungen der nemlichen Sprachkraft“ (Humboldt 1903 ff. [= HGS], Bd. 7.1, S. 56). Die Individualität gerade auch des Verstehens begründet er mit den viel zitierten anschaulichen Worten:¹⁴

Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zitiert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen. (HGS, Bd. 7.1, S. 64f.)

¹² Es finden sich bei Schleiermacher hierfür jedoch zahlreiche, über sein ganzes Werk hin verstreute Beispiele. Im Abschnitt „Die Kunst im engeren Sinne“ der *Christlichen Sitte* (in unterschiedlichen Fassungen ab 1805 entstanden) sagt er z. B. exemplarisch von der Statue als Kunstwerk, sie sei „etwas abstractes, und in sofern ist sie nichts an und für sich, sondern wird erst etwas durch die Beziehungen, die der Beschauer hineinlegt“ (Schleiermacher 1843, S. 682).

¹³ Vgl. zu diesem Vorgehen Frank (2001, S. 121 ff.; S. 313 ff.), der allerdings den Aspekt der individuellen und produktiven Seite der Rezeption schon für Schleiermachers Hermeneutik zu stark betont, ganz im Gegensatz zu Gadamer, der den Akt des Verstehens bei Schleiermacher einseitig als „rekonstruktiven Vollzug einer Produktion“ (Gadamer 1990, S. 196) sieht, dabei aber die weiteren erkenntnis- und sprachtheoretischen Schriften Schleiermachers kaum berücksichtigt.

¹⁴ Donatella Di Cesare (1996, S. 181) verweist auf die besondere Gegenstandsangemessenheit von Humboldts Sprache: „Die Metapher ist Humboldts Antwort auf die Frage nach dem Sprechen über die Sprache. Denn die Sprache ist ja nicht irgendein Gegenstand; vermeiden soll man ihre bei keinem definitorischen Sprechen vermeidbare Vergegenständlichung. Da die Sprache erst im individuellen Akt des Sprechens ins Dasein tritt, entzieht sie sich jeder begrifflichen Definition. Ihr Wesen läßt sich darum nur durch Metaphern fassen.“ Humboldts Versuche, nicht definitorisch und damit erfahrungs offen über Sprache zu sprechen, können ein Modell sein für ein Sprechen über Sprache und Literatur in Lehr-Lern-Kontexten (siehe unten 3.3).

Das Modell des Verstehens als „Zusammentreffen von Gedankensphären“ entwickelt Humboldt in den *Grundzügen eines allgemeinen Sprachtypus* (1824–26):

Denn das Verstehen ist kein Zusammentreffen der Vorstellungsweisen in einem untheilbaren Punkt, sondern ein Zusammentreffen von Gedankensphären, von welchen der allgemeinere Theil sich deckt, der individuellere überragt. [...] In jeder Bedeutung eines Worts ist also die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie es die individuelle Vorstellungsweise frei lässt und bestimmt [...]. (HGS, Bd. 5, S. 418f.)

Sofern die Sprachhermeneutik im Sinne Schleiermachers und Humboldts eine individuelle Interpretation einer Individualität, ein Dialog zwischen unterschiedlichen individuellen Perspektiven ist, kann das Ergebnis, das sie erreicht, kein absolutes oder erschöpfendes sein: *individuum est ineffabile*. Gerade das Verstehen lässt *kein endgültiges Wort* zu. Dieser Individualität und Offenheit des Verstehens entspricht zum einen die Natur der Sprache selbst, zum andern wird durch sie die Offenheit gegenüber der Erfahrung mit und durch Sprache bewahrt. Das *Modell des Textverstehens als Begegnung zweier individueller Sprachkreise* wird im Folgenden auf Schleiermachers „Methoden“ der *Divination* und der *Komparation* bezogen. Dabei werden unterschiedliche Momente entwickelt und bestimmt, die insbesondere literarische Verstehensprozesse kennzeichnen.

2.5 Momente des Textverstehensprozesses

Für das ganze Geschäft [der Hermeneutik] gibt es vom ersten Anfang an zwei Methoden, die divinatorische und die komparative, welche aber, wie sie aufeinander zurückweisen, auch nicht dürfen voneinander getrennt werden. (HK, S. 169)

Die divinatorische Methode versucht, „das Individuelle unmittelbar aufzufassen“, die komparative geht vergleichend vor, sie setzt das zu Verstehende „als ein Allgemeines und findet dann das Eigentümliche, indem mit andern unter demselben Allgemeinen Befassten verglichen wird“ (HK, S. 169). Jede sprachliche Äußerung, also auch jeder Text, ist ein *individuelles Allgemeines*. Mit der Komparation erfasst der Rezipient das allgemeine Moment, die Art wie sich in einer Rede oder einem Text die vorgegebene Sprache wiederfindet. Komparation lässt sich somit beschreiben als ein differentielles Verfahren des Abgleichs der Textmerkmale mit dem vorhandenen Wissen, das im jeweiligen Verstehensprozess aktualisiert wird. Eine typische komparative Fragestellung wäre z. B., inwiefern ein Gedicht Merkmale lyrischen Sprechens realisiert oder inwiefern sich in ihm bestimmte Stilmerkmale einer Epoche wiederfinden. Doch dieser Vergleich, der den Text am Bekannten misst, reicht allein nicht aus, um *diesen Text zu verstehen*. Zu wissen und zu erkennen, dass ein Gedicht ein bestimmtes Metrum hat oder dass in ihm ein „typisches Thema“ verhandelt wird, ist noch kein Verstehen. Verstehen entsteht erst, wenn der Rezipient dieses Wissen auf den konkreten, individuellen Text beziehen kann, wenn er sagen kann, welchen Sinn dieses

Metrum, dieses Reimschema in diesem Text möglicherweise erzeugt. Hier stößt das Verfahren des Vergleichens immer wieder an seine Grenzen, denn jede sprachliche Äußerung und insbesondere die Poesie als „Erweiterung und neue Schöpfung in der Sprache“ zeichnet sich durch das individuelle Moment des eigentümlichen Stils aus, der nicht allein durch Vergleich zu erfassen ist. Hier ist der Rezipient auf die Divination angewiesen, die das Moment, in dem eine Rede / ein Text die ihm vorgegebene Sprache überschreitet, „unmittelbar aufzufassen“ versucht.

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass sich Divination und Komparation in Schleiermachers Hermeneutik in erster Linie auf die Rekonstruktion der dem Text vorgegebenen Sprache bzw. deren individueller Überschreitung beziehen. Damit wird dem Text und dessen Entstehungsprozess aus seinem jeweiligen Sprachgebiet heraus ein hoher Stellenwert eingeräumt. Zweifellos ist es ein wesentliches Element jedes Verstehens, eine sprachliche Äußerung in den *ihr* zugrundeliegenden Bedingungen und aus *ihrem* Sprachkreis heraus zu verstehen. *Gleichzeitig* und in der Logik des Schleiermacherschen Sprachdenkens ist das Verstehen eines Textes selbst eine „individuelle Anschauung“ (HK, S. 168) und damit bestimmt vom Sprachkreis und der je individuellen Perspektive *des Rezipienten*. Einen Text verstehen heißt somit nicht nur, ihn auf *seinen* Sprachkreis zu beziehen, sondern zugleich auf die *eigene*, individuelle Rezipientenperspektive; dies möchte die Metapher des Verstehens als Dialog zweier individueller Sprachkreise zum Ausdruck bringen. Divination und Komparation lassen sich somit nicht nur auf den Text und sein Sprachgebiet, sondern zugleich auf den Rezipienten und seinen individuellen Verstehenshorizont beziehen. Die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Momente des Textverstehens lassen sich vereinfacht in folgendem Schema darstellen:

	<i>Bezug auf den Text</i>	<i>Bezug auf die Rezipientenperspektive:</i>
Komparation	Inwiefern ist die einzelne Textstelle bestimmt durch ihr Textumfeld? Inwiefern ist der Text bestimmt durch den Sprachkreis, aus dem er stammt?	Inwiefern findet sich im Text der Sprachkreis des Rezipienten wieder? Welche ihm bekannten, vertrauten Auffassungen und Schemata lassen sich auf den Text beziehen?
Divination	Inwiefern überschreitet der Text den Sprachkreis, aus dem er stammt? Durch welchen individuellen Stil zeichnet er sich aus? Wie sind die durch die Zeit, die Epoche usw. vorgegebenen sprachlichen Mittel, Formen und Themen individuell in diesem Text realisiert und welchen Sinn ergeben sie hier?	Inwiefern überschreitet der Text den Sprachkreis des Rezipienten? Inwiefern stellt er die ihm bekannten Auffassungen und Schemata durch seinen eigentümlichen Stil in Frage?

Die *Zeitdifferenz* der beiden Sprachkreise von Produktion und Rezeption bedingt ein weiteres Moment des Verstehens: Im Verlauf der *Rezeptionsgeschichte* sind häufig viele Texte entstanden, die den zu verstehenden Text aufgreifen und weiterverarbeiten (Intertextualität) oder interpretieren (Sekundärliteratur). Beides stellt eine Form des Verstehens dar, zu dem der Rezipient sein Verstehen divinatorisch und komparativ in Beziehung setzen kann. Die Rezeptionsgeschichte kann dabei als eine Erweiterung und Bereicherung des Gesprächs zwischen dem einzelnen Text und dem individuellen Rezipienten betrachtet werden, in das der Rezipient mit seinem Verstehen eintritt.

Ein Moment des Verstehens kann schließlich die (Selbst-) *Reflexion der Bedingtheit des eigenen Verstehensprozesses* ausmachen. Wie die Textseite ist auch die Rezipientenperspektive nicht nur individuell sondern auch allgemein bestimmt. Hier wird die Frage wichtig, inwieweit die individuelle Rezipientenperspektive, die den Verstehensprozess durchgehend mitbestimmt, geprägt ist von allgemeinen, z. B. sprachlichen, gesellschaftlichen oder biographischen Einflüssen.

Die Formulierung „Sprachkreis“ muss in einem weiten Sinn aufgefasst und in unterschiedliche Ebenen ausdifferenziert werden: Gemeint ist damit die Gesamtheit der Vorstellungen, (Auffassungs-)Schemata, soziokulturellen Codes und Wissensbestände, die dem Text und dem je individuellen Verstehen zugrunde liegen. Es handelt sich dabei also nicht nur um sprachliche Mittel und Formen im engeren Sinne. Die Formulierung bringt aber Schleiermachers Grundannahme zum Ausdruck, dass Denken und Sprechen untrennbar miteinander zusammenhängen und dass das Verstehen immer auch ein sprachlicher Akt ist. Zugleich muss betont werden, dass sich die hier skizzierten Momente analytisch nicht klar voneinander trennen lassen, weil sie „*aufeinander zurückweisen*“ (HK, S. 169), dass sich im Verstehensprozess aber Phasen bestimmen lassen, in denen jeweils einzelne Momente in den Vordergrund treten und andere in den Hintergrund. Vielleicht kann die hier geleistete Ausdifferenzierung die notwendige Unbestimmtheit, ja die Aporien jedes Verstehens und insbesondere des literarischen Verstehens begrifflich klarer fassen, dadurch Fixierungen auf einzelne Momente vermeiden und eine diesem Gegenstand angemessene Bestimmtheit ermöglichen. Textverstehen in diesem Modell ist immer *Re-Konstruktion* und *Neu-Schöpfung* zugleich,¹⁵ und zwar

eines endlichen Bestimmten aus dem unendlichen Unbestimmten. Die Sprache ist ein Unendliches, weil jedes Element auf eine besondere Weise bestimmbar ist durch die übrigen. [...] jede Anschauung eines Individuellen ist unendlich. Und die Einwirkungen auf den Menschen von außen sind auch ein bis ins unendlich Ferne allmählich Abnehmendes. Eine solche Konstruktion kann nicht durch Regeln gegeben werden, welche die Sicherheit ihrer Anwendung in sich trügen. (HK, S. 80f.)

¹⁵ Frank gewichtet die schöpferische Seite der Schleiermacherschen Hermeneutik zu stark, wenn er postuliert: „*Der Interpret ist viel mehr ein Schöpfer als ein Rekonstrukteur*“ (2001, S. 357). Schleiermacher betont hingegen gerade den Eigenwert der Rekonstruktion und der Neuschöpfung, womit er m. E. die in jedem Verstehen liegende *Spannung* angemessen erfasst.

Eben „weil mit den Regeln nicht auch die Anwendung gegeben ist, d.i. nicht mechanisiert werden kann“, trägt die Hermeneutik den „*Charakter der Kunst an sich*“ (HK, S. 81). Schleiermacher benutzt zwar den Begriff der Methode für die Divination und die Komparation und er ringt in seiner Hermeneutik beständig um Methoden des Verstehens und Auslegens, relativiert diese aber zumeist unmittelbar.¹⁶ „Unendlichkeit“ – ein Terminus, den Schleiermacher häufig verwendet – ist für ihn durchaus positiv bestimmt: sie macht das Verstehen zu einer Kunst und befähigt diese zur „Begeisterung“ (HK, S. 94).

2.6 Zum Verhältnis von Divination und Komparation

Mit den Begriffen Divination und Komparation kann das Verstehen als ein immer wieder neu ansetzender Prozess des *intuitiven Vorgreifens* und des stärker *regelgeleiteten Vergleichens* beschrieben werden, zwei Momente, die beständig ineinander übergehen, einander bedingen und durchdringen.¹⁷ Die Divination steht in der Auffassung Schleiermachers am Anfang des Verstehensprozesses: als eine Ahnung, ein Bild, eine Vermutung, eine Frage. Sie steht am Anfang, da die komparativen – die vergleichenden und abgleichenden – Prozesse einen Ausgangspunkt für den Vergleich brauchen. Die Divination erhält dann „ihre Sicherheit [...] durch die bestätigende Vergleichung, weil sie ohne diese immer fantastisch sein kann“ (HK, S. 170). Doch auch das vergleichende, komparative Vorgehen bietet keine endgültige „Sicherheit“, sondern stößt im Verlauf des Verstehensprozesses immer wieder an seine Grenzen, die erneut durch Divination überschritten werden können. Beide Momente, Divination und Komparation, müssen beim Rezipienten nicht mit einer bestimmten Intention verbunden sein und bewusst ablaufen. Dies unterscheidet sie von Handlungen. Es kann aber durchaus Phasen im Verstehensprozess geben, in denen der Rezipient – angestoßen durch den Text, durch äußere Bedingungen oder andere Personen – sich bewusst und mit einer bestimmten Intention für ein spezifisches divinatisches oder komparatives Vorgehen entscheidet (z. B. das Sammeln von freien Assoziationen oder den Vergleich mit anderen Texten aus derselben Epoche). In diesem Zusammenhang wäre dann allerdings eher von Interpretation als von Verstehen zu sprechen, wobei *Interpretation nicht als polarer Gegenbegriff* zu Verstehen aufzufassen ist, sondern *als Teil des Verstehensprozesses*, der stärker intentional und bewusst ausgerichtet ist, aber gleichsam divinatorische und komparative Momente enthält (vgl. zur Interpretation als Handlung Zabka 2003).

¹⁶ Dieses „Ringens um Methode“ ist m. E. auch ein zentraler Unterschied zwischen Schleiermachers und Gadamers Hermeneutik. Gadamer ringt nicht um eine Methode, er verabschiedet sie eher mit einer Geste der Gelassenheit.

¹⁷ Hurrelmann (1987) geht in ihrer ansonsten fundierten Schleiermacherrezeption nicht auf die Divination ein. Die von ihr beschriebenen Prozesse des Elaborierens und Strukturierens lassen sich nicht von Schleiermacher herleiten und sind nicht deckungsgleich mit dem Begriffspaar Divination – Komparation; beide beschreiben eher komparative Verstehensformen.

Divination ist ein schillernder Begriff und seine Begriffsgeschichte (vgl. hierzu: Schäfer 1977) ist von Doppeldeutigkeiten geprägt. Einerseits wird sie als quasi göttliche Gabe, andererseits in einem säkularisierten Sinn als bloßes Vermuten und Raten aufgefasst. Zugleich wird sie einmal eher als angeborene Begabung, einmal eher als zu erwerbende Fähigkeit betrachtet. Rudolph (1995), Abraham (1996) und andere Literaturwissenschaftler sowie Walter Benjamin (1973) ordnen die Divination dem Begriff der Mimesis zu. Tedlock (2001) bringt in einer ethnologischen Perspektive den Begriff in Verbindung mit spezifischen Wissensformen afrikanischer Kulturen. In einer dem Divinationsbegriff Schleiermachers vergleichbaren Weise verwendet Susanne Rohr im Anschluss an Peirce den Begriff der Abduktion bezogen auf literarische Texte:¹⁸

qua Abduktion springt der Leser permanent von einer Zeichenebene (z. B. Wort-Satz-Absatz) zur anderen, von einem Zeichenträger zum nächsten, d. h. qua Abduktion werden die Wahrnehmungen ständig umstrukturiert und immer neue Zeichenkorrelationen identifiziert, isoliert – und kreiert. Es werden also kreativ immer neue Korrelationsfelder unterschiedlicher Korrelationsintensität geschaffen, die in wechselseitige Determinationsverhältnisse gebracht werden. Diese Determinationsverhältnisse sind individuell verschieden, und wie beim Rätsellösen verschränken sich hier vorgängig abduzierte Deutungshypothesen mit den nachfolgenden wechselnden Restrukturierungen – das Gesuchte ist anwesend und abwesend zugleich. (Rohr 1989, S. 253)

Ähnlich wie für Schleiermacher ist auch für Rohr „die Binnenstruktur menschlicher Verstehensprozesse [...] durch dieses Verhältnis von innovativen und limitierenden, präzisierenden Komponenten gekennzeichnet“ (Rohr 1993, S. 164). Speziell die abduktiven Prozesse enthalten dabei eine stark affektive Dimension. Sie werden nach Peirce von einer speziellen „*Abduktionsemotion*“ begleitet. Dieses intensive Gefühl gehört zu dem Akt, eine hypothetische Konklusion zu denken, und entsteht dadurch, dass das „vorher kompliziertere Fühlen“ durch ein „einziges Fühlen von größerer Intensität“ ersetzt wird (Rohr 1989, S. 253 f.).

Das hier skizzierte Verhältnis von Divination und Komparation soll noch einmal mit Bezug auf das Gedicht *Harnischstriemen* veranschaulicht werden: Was bedeutet das Wort „Kluftrose“ in diesem Gedicht? Womit können wir hier „vergleichen“? In einem gewöhnlichen Wörterbuch ist das Wort nicht zu finden. Und selbst wenn: Was bedeutet es in diesem individuellen Stil des Gedichts? Die entscheidende Dimension dieser sprachlichen Äußerung kann nicht allein durch Vergleich mit bereits Bekanntem verstanden werden; der Rezipient muss versuchen ihn intuitiv zu erfassen, in einem „kreativen Sprung“ (Hurrelmann 1987, S. 77), einem „Entwurf“, einer „Hypothese“. Dabei kann er sich auf Bedeutungen stützen, die er mit den Wortbestandteilen Kluft und Rose verbindet, er kann das Wort als Metapher für eine bedrohte Liebe lesen und dabei auf seine eigenen

¹⁸ Auch Umberto Eco (1999, S. 301 ff.) gebraucht Peirce's Begriff der Abduktion zur Charakterisierung von Verstehensprozessen; Daube-Schackat (1985) bezieht Abduktion und Divination explizit aufeinander.

Erfahrungen rekurren oder versuchen diese Lesart auf den Text zu beziehen. Doch diese Stützen, Vergleiche und Bezüge werden immer den Status einer Hypothese behalten, da dieses Wort so nur in diesem Gedicht vorkommt und hier einen „individuellen Beisatz“ hat, der nur der Divination zugänglich ist.

Wenn der Rezipient mit diesen Hypothesen nicht zufrieden ist und sich weiter und gezielt auf den Weg der Komparation begibt, findet er früher oder später ein Hand- oder Wörterbuch der Geologie. In dem zu seiner Zeit recht bekannten geologischen Lehrwerk von Roland Brinkmann aus dem Jahr 1956, das auch Paul Celan für seine Arbeit nutzte, findet sich folgender Text:

Kluftrosen [= ein Messinstrument] bieten eine rasche Übersicht über die Verteilung der Streichrichtungen. Will man die räumliche Lage der tektonischen Ebenen veranschaulichen, dann ist die *Lagenkugel* das geeignete Mittel. [...] Linien, wie etwa Harnischstriemen oder Faltenachsen, erscheinen unmittelbar mit ihren Durchstichpunkten durch die Kugelfläche. (Brinkmann 1956, S. 159f.)

Auch hier stellt sich die Frage, wie diese Worte verstanden und wie sie auf das Gedicht bezogen werden können und was es für dessen Verstehen bedeutet, dass Celan diese Stelle sehr wahrscheinlich kannte und als „Material“ für sein Gedicht „nutzte“. Dies kann hier nicht näher thematisiert werden. Es zeigt sich aber, dass die Begriffe, die Celan verwendet, nicht nur individuelle Wortneuschöpfungen des Autors, sondern auch geologische Fachbegriffe sind.

Wer eine solche *Entdeckung*¹⁹ macht, erlebt vielleicht dieses „Fühlen von größerer Intensität“, von dem Rohr spricht. Verstehen wird dann zu einem kognitiven und affektiven Prozess und wünschenswert wäre ein Literaturunterricht, in dem so eine Entdeckung nicht als Korrektur, sondern als Bereicherung empfunden werden kann, die alle Beteiligten vor neue Fragen stellt. Fragen, auf die es durchaus keine abschließenden Antworten gibt, sondern die auch in der Literaturwissenschaft kontrovers diskutiert werden.²⁰ Der Rezipient gelangt mit diesem Lehrbuchtext nicht zu einem Wissen, das Celans Text erreicht. Das Ineinander von geologischer Fachbegrifflichkeit und poetischer Sprache lässt vielmehr neue Fragen entstehen. Im Verlauf des Verstehensprozesses ist der Verstehende immer wieder auf die Divination angewiesen, die zu einem besseren – im Sinne von anderem, reicherem, gesteigertem und entfaltetem – Verstehen, nicht aber zu einem definiten Wissen, zu einem endgültigen Wort führt. An Texten wie diesen kann man lange und auch gemeinsam in Schulklassen arbeiten und forschen. Dabei können exemplarisch wertvolle Erfahrungen mit den Möglichkeiten von Sprache und dem Verlauf von Verstehensprozessen gemacht werden.

¹⁹ Auch für Iser (1994, S. 9) wird „Sinn zu einer Sache der Entdeckung“ und diese zu einer „Kategorie ästhetischen Vergnügens“.

²⁰ Vgl. zur Verwendung geologischer Fachtermini bei Celan allgemein die Monographie von Werner (1998) mit weiteren Literaturangaben. Die Interpretationen unterscheiden sich vor allem darin, welchen Stellenwert sie dem geologischen Fachwissen für das Verstehen einräumen – eine durchaus auch didaktisch relevante Fragestellung.

2.7 Zusammenfassung unter didaktischer Perspektive

Im Folgenden werden Schleiermachers sprachtheoretische Grundannahmen, der methodische Ansatz seiner Hermeneutik und die Zielrichtung seines Sprachdenkens in ihrer Bedeutung für eine verstehensorientierte Literaturdidaktik zusammengefasst:

1. *Individualität* in dreierlei Hinsicht: (a) Individualität des Textes, (b) Individualität des Verstehens und (c) individuelles Verstehen als Ausgangs- und Zielpunkt von Verstehensprozessen.

- (a) Verstehen zielt auf das Erfassen der Individualität des Textes ab. Zu wissen, welche spezifischen Textmerkmale ein Gedicht hat, hat mit Verstehen nichts zu tun, wenn dieses Wissen nicht auf den individuellen Text bezogen werden kann. Das Erfassen der Individualität eines Textes erfordert dabei immer auch eine *Rekonstruktion* des Sprachkreises, dem er entstammt, und der Art, wie er diesen individuell repräsentiert und überschreitet.
- (b) Der Individualität jedes Textes und jeder sprachlichen Äußerung entspricht die Individualität jedes Verstehens. Das Verstehen eines Textes wird nach Schleiermacher als Zusammentreffen, als „Gespräch“ zweier individueller Sprachkreise gedacht, die niemals vollständig zur Deckung kommen. Es gilt somit, die Individualität *beider* Sprachkreise ernst zu nehmen und zu berücksichtigen und Verstehen als Rekonstruktion *und* Neu-Schöpfung zu denken.
- (c) Das individuelle Verstehen steht als Divination am Anfang und als erweiterter und bereicherter Sinnentwurf am (vorläufigen) Ende des Verstehensprozesses, sofern er gelingt. Dieser Sinnentwurf ist individuell und revidierbar, er stellt kein definites Wissen dar und er ist häufig mit neuen Fragen verbunden.

Mit diesem sprachtheoretisch fundierten Begriff von Individualität kann das Verstehen als nahe am Text *und* als nahe am verstehenden Individuum gedacht werden. Zwei oft gegeneinander ausgespielte Aspekte werden hier als einander korrespondierend und gleichwertig betrachtet. Mit der Leitidee der Individualität hängen alle weiteren Aspekte eng zusammen:

2. *Unendlichkeit*: Verstehen in diesem Sinn ist unendlich und so ist es durchaus legitim, ja angebracht, wenn am pragmatisch erzwungenen Ende eines Verstehensprozesses, z. B. dem Ende einer Unterrichtsstunde, kein fertiges Produkt oder eine geschlossene Interpretation, sondern neue Fragen stehen. Das Verstehen als unendlicher Prozess kann durchaus auch in dem Sinn gedacht werden, dass an demselben Text in der Grundschule, in der Sekundarstufe und ggf. an der Hochschule gearbeitet und die Unterschiedlichkeit des je eigenen Verstehens reflektiert wird. Dies wäre ein Vorgehen, bei dem viel von Sprache, Literatur und Verstehen gelernt werden kann.

3. *Prozessualität*: Verstehen muss als Prozess beschrieben und gedacht werden, als ein dialektisches *Hin- und Herpendeln* zwischen den hier skizzierten Momenten des Textverstehens. Im Verstehensprozess gewinnen abwechselnd einzelne Momente an Gewicht während andere zurücktreten; im Idealfall bedingen sie einander. Diese Auffassung relativiert die gängigen Stufenmodelle, deren letzte und höchste Stufe häufig Ergebnissicherung, Aneignung oder Übertragung in die eigene Lebenswelt heißt. Das hier skizzierte Verstehensmodell muss vor allem hinsichtlich des Begriffs des Sprachkreises weiter ausdifferenziert und konkretisiert werden. Seine Brauchbarkeit als „Denkrahmen“ für unterrichtliche Prozesse muss sich noch erweisen. Ein erster Schritt hierzu wäre, es auf einzelne Unterrichtsmethoden zu beziehen und zu versuchen, Verstehensprozesse im Unterricht mit der hier ansatzweise skizzierten Begrifflichkeit zu beschreiben und sie auf dieser Basis weiterzuentwickeln.

4. *Methode*: Verstehen ist ein individueller und unendlicher dialektischer Prozess, hat aber in der Auffassung Schleiermachers *zugleich* Methode und läuft nach bestimmten Regeln ab. Verstehen lässt sich *nachvollziehen*, es lässt sich ins Bewusstsein heben und mit Regeln annäherungsweise beschreiben. Dieses „methodische Bewusstsein“ ist für Lehr-Lern-Kontexte ausschlaggebend. Es kann helfen, dass SchülerInnen das Verstehen „lernen“, z. B. ihre ersten Fragen, Ahnungen und Vermutungen zu einem Text als wertvoll für den Verstehensprozess zu erachten und ein von Anderen eingebrachtes Wissen nicht nur als Korrektur ihres ersten Zugangs zu begreifen, sondern auch als Bereicherung zu empfinden. Allmählich kann sich so ein „verstehensorientierter Literaturunterricht“ entwickeln, in dem gemeinsam an Texten „geforscht“ wird. In einem solchen literaturunterricht an Schule und Hochschule wird das Verstehen selbst in zweierlei Hinsicht zum Gegenstand: Es kann zur Erfahrung werden, in dem gemeinsamen Versuch, anspruchsvolle Texte zu verstehen, und es kann selbst thematisiert, ins Bewusstsein gehoben und nachvollzogen werden. Ein Weg dabei ist die Reflexion des eigenen Verstehensprozesses im Gespräch. Eine wichtige Hilfe können auch Texte und Lehrmaterialien für Schülerinnen und Schüler bieten, die das Verstehen eines Textes als Prozess nachzeichnen und nachvollziehen und die anders als die meisten sogenannten „Lektürehilfen“ aufgebaut sein müssten.²¹

5. *Kunstcharakter*: Verstehen hat Methode *und* ist eine Kunst, weil jeder Text, jeder Rezipient und damit jeder Verstehensakt ein individueller Fall ist. Literaturunterricht, der das Verstehen zum Gegenstand hat, hat somit etwas Unplanbares, Unsteuerbares und Nicht-Methodisierbares an sich. Stufenmodelle, Methodenkataloge, seitenlange Listen mit Vorschlägen für produktive Verfahren und vor allem deren Rezeption in der Schule sind häufig Versuche,

²¹ Vgl. hierzu exemplarisch die Celan-Interpretationen von Reuß (2001), die das Verstehen als Prozess nachzeichnen und die eine Ausgangsbasis für die Konzeptionierung solcher Lernmaterialien sein könnten.

diese Unsicherheit methodisch zu eliminieren. Der Kunstcharakter des Verstehens ist für Unterrichtsprozesse deshalb von entscheidender Bedeutung, weil vor allem er dem Verstehen seine affektive Dimension gibt. Die Unsicherheit angesichts des Nichtverstehens und der Fremdheit des Textes, die Neugierde, aber auch die Abneigung, die er auslösen kann, die Freude bei der Entdeckung einer Spur auf dem Weg zum Text, nicht zuletzt die Be-Geisterung durch die Sprache des Textes selbst sind affektive Dimensionen des Verstehens, die in einem „interpretierenden“ oder „analysierenden“ Literaturunterricht häufig zu kurz kommen. Mit dem „musikalischen Element“ der Poesie (HK, S. 397 ff.) und der „Meisterschaft in der Sprache Bilder hervor[zu]bringen“ (HK, S. 402 ff.) sowie mit der Bedeutung, die ein emotionaler Bezug zum Autor für das Verstehen gewinnen kann (vgl. HK, S. 317 f. u. ö.), thematisiert Schleiermacher weitere, häufig affektiv besetzte Dimensionen des Verstehens, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.

6. *Generativität*: Wenn das Verstehen von Texten unendlich, häufig anstrengend und oft unsicher ist – warum dann überhaupt Verstehen? Schleiermacher bezeichnet die Aufgabe des Verstehens als „unendliche, weil es ein Unendliches der Vergangenheit und Zukunft ist, was wir in dem Moment der Rede sehen wollen. Daher ist auch diese Kunst ebenfalls einer Begeisterung fähig wie jede andere. In dem Maße, als eine Schrift diese Begeisterung nicht erregt, ist sie unbedeutend“ (HK, S. 94). Gerade poetische Texte, deren Verstehen ein Unendliches ist, sind in der Lage zu be-geistern: uns mit Geist zu erfüllen und unseren Geist zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit dem nicht reduzierbar individuellen Sprachgebrauch der Dichtung kann eine neue Sprache *generieren* und damit das eigene Sprach- und Denkvermögen, das artikulierbare Verhältnis zur Welt bereichern. Das Wort Generativität wird hier bewusst in Abgrenzung zum Begriff der Produktivität, beispielsweise im Sinne einer „produktiven Hermeneutik“ verwendet. In einem „generativen Verstehensprozess“ steht nicht das aktive Umgehen mit einem Text oder ein fertiges Produkt im Mittelpunkt, sondern der dialektische Prozess der Begegnung mit einem Text und dessen Sprache, bei dem etwas „geistig“ Neues entstehen kann.

7. *Zieldimension: Bereicherung des individuellen Sprachgebrauchs*. Ziel eines sich hermeneutisch begründenden verstehensorientierten Literaturunterrichts ist zunächst einmal die Bereicherung des individuellen Sprachgebrauchs und die Einsicht in die sprachliche Verfasstheit von Welt. Diese Zieldimension überschreitet auch die künstliche Grenze von Literatur- und Sprachdidaktik (vgl. hierzu Ivo 1999, S. 75 ff.). Unmittelbar mit diesem Ziel zusammenhängend und aus diesem abgeleitet ist das Ziel der Erweiterung der eigenen Weltansichten und damit Handlungsmöglichkeiten. Damit sind diese beiden Dimensionen für einen Literaturunterricht und eine Literaturdidaktik, denen es um den Gegenstand Literatur geht, in ein angemessenes Verhältnis gebracht. Es ist klar, dass dieses

Ziel nur mit einer bestimmten Art von literarischen Texten erreicht werden kann, nämlich solchen, die dem Kriterium der „Erweiterung und neue[n] Schöpfung in der Sprache“ (HK, S. 405) entsprechen und dadurch *Verstehen als rekonstruktiven Prozess einfordern und als schöpferischen Prozess anstoßen*. Dies stellt ein Kriterium dar, das in jeder Lerngruppe zu anderen Entscheidungen führen muss, das aber den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Sprache lenkt: die Sprache des literarischen Textes, die Sprache der Lehrenden und die der Lernenden, für die die literarische Sprache immer auch Anstoß, Erweiterung und Neuschöpfung in ihrer Sprache sein kann.

Neben diesen sieben Aspekten, die Sprache und Verstehen bei Schleiermacher allgemein charakterisieren, soll ein Aspekt besonders herausgehoben werden: der des *realen* Gesprächs. Es ist die Form, die „ein lebendiger Unterricht nothwendig haben muß“ (Schleiermacher 1804, zit. nach Frank 2000, S. 59) und die besonders geeignet ist, Verstehensprozesse im hier dargelegten Sinn zu ermöglichen. Wie aufgezeigt denkt Schleiermacher Sprache dialogisch und das Verstehen nach dem Modell des Gesprächs. Auf dieser Grundlage kommt Bettina Hurrelmann zu dem Schluss: „Das Gespräch als methodisches Regulativ des Literaturunterrichts bietet die Möglichkeit, das individuell-kreative Moment des Textverstehens mit dem verallgemeinernd-objektivierenden zu vermitteln“ (Hurrelmann 1987, S. 77).²²

3 Verstehen und reales Gespräch

3.1 Die Individualität des Verstehens und das reale Gespräch

Beim Versuch, das Gedicht *Harnischstriemen* zu verstehen, gibt es im Verstehensprozess immer wieder Punkte, an denen der Rezipient auf das angewiesen ist, was Schleiermacher „Divination“ nennt: auf eine „Ahndung“ oder moderner und kühler ausgedrückt, eine individuelle Sinnhypothese. Ein gewöhnliches Wörterbuch kann dabei helfen, das Wort Harnisch und das Wort Striemen genauer zu fassen und in einem geologischen Wörterbuch findet sich sogar das Wort Harnischstriemen. Was aber dieses Wort in diesem individuellen Text und Kontext und für den individuellen Rezipienten bedeutet, können diese Hilfsmittel nicht beantworten, denn das *Wörterbuch kennt das Gedicht nicht*. Sein Sinn muss divinatorisch entworfen werden. Auch viele Sekundärtexte, die sich auf einen einzelnen Text beziehen, ordnen diesen häufig eher ein, vergleichen ihn

²² Dies gilt insbesondere für den Literaturunterricht, aber auch für andere Fächer. Ausgehend von Martin Wagenscheins genetischer Didaktik und im Anschluss an Humboldts Sprachtheorie und Heisenbergs Diktum „Physik entsteht im Gespräch“ verweist Tilman Volkamer (2000, S. 204f.) auf den zentralen Stellenwert des Gesprächs für die Didaktik der Naturwissenschaften und hier insbesondere auf die Bedeutung, die „eine tastende, noch unfertige Sprache [...], die das Denken begleitet“, hat und die sich „im Gegensatz zur vorgefertigten Erklärung oder zur Schriftsprache durch Verkürzungen und Verdichtungen aus[zeichnet]“.

und zeigen allgemeine Stilmerkmale auf, anstatt textnah den individuellen Stil herauszuarbeiten. Aber selbst wenn sie dies leisten, *kennen sie nicht den individuellen Rezipienten* und seine je individuellen Fragen und von der jeweiligen Situation bestimmten Zugänge zum Text. Bei den Momenten des Textverstehens, die auf die Rezipientenperspektive bezogen sind, können auch sie somit nur bedingt weiterhelfen.

Allein ist der Rezipient immer beschränkt auf sein Vorwissen, seine Perspektive, seinen eigenen individuellen Sprachkreis, auf die er den literarischen Text (und ggf. auch den Sekundärtext) bezieht. *Im Gespräch* mit einem *lebendigen Individuum*, das selbst diesen Text liest und ihn im gleichen Moment zu verstehen versucht, wird aus der Schnittstelle zweier individueller Sprachgebräuche, die das Gespräch zwischen dem Rezipienten und dem literarischen Text darstellt, die Schnittstelle von drei, vier oder noch mehr individuellen Sprachkreisen, die sich gegenseitig bestätigen oder in Frage stellen und im günstigen Fall bereichern können. Das Gespräch bringt die individuelle Sphäre dahin, „daß sie von den Sphären Anderer so mannigfaltig als möglich durchschnitten werde, und jeder seiner eignen Grenzpunkte ihm die Aussicht in eine andere und fremde Welt gewähre“ (Schleiermacher 1984, Abt. 1, Bd. 2, S. 165). Nur im realen Gespräch kann der Rezipient sein Verstehen (und sein Nicht-Verstehen!) unmittelbar mitteilen. Er kann seinem Gegenüber die Fragen, die ihn in diesem Moment und an diesem Text beschäftigen, stellen und erhält eine unmittelbare Antwort und Reaktion; er hat ein lebendiges Gegenüber, das ihn affizieren, neugierig machen, in Frage stellen oder herausfordern kann. Im Gespräch kann der Rezipient auf diese Art „*personale Erfahrungen im Umgang mit Literatur machen und artikulieren*“, was für Kügler (1978, S. 19) ein zentrales Element der Kategorie des Verstehens ist.

Die Individualität von Reden und Verstehen macht jeden Sprachgebrauch zu einem Test auf Intersubjektivität. Der Einzelne kann sich niemals sicher sein, ob er ein Wort identisch oder abweichend von der Sprachgemeinschaft verwendet und versteht – er ist hier auf ein *reales Gegenüber* angewiesen, was Humboldt in *Über den Dualis* eindrucksvoll auf den Punkt bringt:

Es liegt aber in dem ursprünglichen Wesen der Sprache ein unabänderlicher Dualismus, und die Möglichkeit des Sprechens selbst wird durch Anrede und Erwiderung bedingt. Schon das Denken ist wesentlich von Neigung zu gesellschaftlichem Daseyn begleitet, und der Mensch sehnt sich, abgesehen von allen körperlichen und Empfindungs-Beziehungen, auch zum Behuf seines blossen Denkens nach einem dem *Ich* entsprechenden *Du*, der Begriff scheint ihm erst seine Bestimmtheit und Gewissheit durch das Zurückstrahlen aus einer fremden Denkkraft zu erreichen. [...] Die Objectivität erscheint aber noch vollendeter, wenn diese Spaltung nicht in dem Subject allein vorgeht, sondern der Vorstellende den Gedanken wirklich ausser sich erblickt, was nur in einem andren, gleich ihm vorstellenden und denkenden Wesen möglich ist. Zwischen Denkkraft und Denkkraft aber giebt es keine andre Vermittlerin, als die Sprache. (HGS, Bd. 6, S. 26)

3.2 Die Prozessualität des Verstehens und das reale Gespräch

Verstehen ist ein Prozess, der sich mittels der skizzierten Momente des Textverstehens beschreiben lässt (siehe oben 2.5). Beide Momente der Divination sowie jenes der Komparation bezogen auf die Rezipientenperspektive verweisen auf die Form des Gesprächs als dialektischen und dialogischen Prozess der Hypothesenbildung, -überprüfung, -ergänzung und -modifikation. Hier gibt es kein Wissen zu vermitteln; das Gesagte hat stets den Status einer Hypothese, die im Gespräch entsteht und sich dort bewähren muss. Der „Charakter der Relativität und Subjektivität der Behauptungen und Erwiderungen“ ist für Loch (1962, S. 645) eine „strukturelle Voraussetzung des Gesprächs“, und „die dialogische Ausgeliefertheit seines Verlaufs an die unverfügbare und unberechenbare Erwiderung des anderen Menschen“ (Loch 1962, S. 659) bedingt ein Moment der Unplanbarkeit und gibt dem Gespräch seinen dem Verstehen entsprechenden Kunstcharakter. Dagegen verweist insbesondere das Moment der Komparation bezogen auf den Text auf Formen der Wissensvermittlung durch Lehre und der selbständigen Aneignung von Wissen. In dieser Weise lässt sich ein Lernsetting modellieren, in dem Phasen des Gesprächs mit Phasen der Lehre und des eigenständigen Wissenserwerbs einander bedingen, korrigieren, sich gegenseitig einsichtig machen und befruchten können. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieser Phasen ist, dass den LehrerInnen *und* SchülerInnen der Unterschied der beiden Formen bewusst ist und dass sie wissen (und lernen), in welcher Form sie sich gerade äußern: in einem Gespräch oder in einem von Lehre geprägten Kontext.²³

Lochs Beitrag zu „einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre“ wird hier auf ein gegenstandsorientiertes Fundament in Form eines Textverstehensmodells bezogen. Dabei soll die Sichtweise des *Verstehens als Prozess* vor allem den Stufenmodellen des Schemas Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung und ihrer problematischen Rezeption, aber auch den komplexeren Phasenmodellen, die mit zu problematisierenden Begriffen wie „Anwendung“, „Aneignung“ oder „Applikation“ arbeiten, gegenüber gestellt werden. Verstehensprozesse müssen nicht sukzessiv, mit einem kontinuierlichen Zuwachs an Verstehen, Erkenntnis, Textnähe o. ä. verlaufen, sie können sich auch dadurch auszeichnen, dass in ihrem Verlauf das Nicht-Verstehen zunimmt und bewusst wird. Lernen findet nicht erst in der Phase der Anwendung oder Aneignung statt, wie z. B. Fritzsche (1994, S. 224f.) dies nahe legt, und auch nicht erst dann, wenn Literatur „ihre lebenspraktische Bedeutung“ gewinnt. Verstehen als potentiell unendlicher Prozess ist *als Prozess* von Wert und muss nicht in einem fixierten Produkt als gesichertem Ergebnis oder einer Übertragung in die eigene Lebenswelt münden. Begriffe wie „Aneignung“ und „Übertragung“ lassen leicht das für Schleier-

²³ Womit die Problematik des Gesprächs im institutionellen Kontext natürlich nicht beseitigt ist. Vgl. hierzu Wieler (1989).

macher und Humboldt zentrale Ziel der *Erweiterung* der eigenen Weltansicht in den Hintergrund treten.

Als Alternative zum Gespräch im Literaturunterricht werden häufig die „handlungs- und produktionsorientierten“ Verfahren ins Feld geführt. Allerdings wendet Fingerhut mit guten Gründen gegen das Konzept Waldmanns ein: „Wenn ein Leser ein außerhalb seines Verständnishorizontes liegendes Gedicht von Celan als ‘fremdartiges, merkwürdiges, übertriebenes oder verdrehtes Stück Sprache’ besieht oder vernimmt, wenn er bastelnd mit Spracherscheinungen umgeht, macht er eine ‘Erfahrung’, aber eben möglicherweise ohne etwas zu verstehen“ (Fingerhut 1994, S. 358 mit Bezugnahme auf Waldmann). Unter Berücksichtigung dieses grundlegenden Einwands ist zu konstatieren, dass Waldmann sein „Konzept produktiver literarischer Differenzenerfahrung“ (Waldmann 1998, S. 263 ff.) zu Unrecht als „produktive Hermeneutik“ bezeichnet: Der Begriff Hermeneutik erhebt den Anspruch eines *Verstehensmodells*. Differenzenerfahrung stellt aber keinen Verstehensprozess dar, auch dann nicht, wenn der Rezipient diese Differenzen tatsächlich in einem eigenen Produktionsprozess „erfahren“ haben sollte, und es bleibt zu fragen, ob Differenzenerfahrung überhaupt zum Verstehen führen kann. Welchen *Sinn* das konkrete *einzelne* Textmerkmal im *individuellen* Text für den *individuellen* Rezipienten ergibt, ist mit dem bloßen Vergleich bestimmter Textmerkmale mit anderen weder erkannt noch gesagt. Es muss aber ins Gespräch gebracht und in Form einer individuellen Hypothese ausformuliert werden, sonst bleibt es im Bereich der individuellen Erfahrung, die bestenfalls einen Teil des Verstehensprozesses ausmacht.

Mit Schleiermachers Hermeneutik lässt sich die These vertreten, dass sich erst im realen Gespräch die individuelle Erfahrung zum Verstehen entwickeln kann. Ein zum Verstehen anregendes Gespräch bleibt im produktiven Literaturunterricht allerdings häufig aus, weil es schwierig ist, über die zum Teil affektiv hoch besetzten Produkte der Schülerinnen in ihrer Differenz zum literarischen Ausgangstext zu sprechen, und weil die bereits in Produktionen schriftlich fixierten Schülererfahrungen kaum wieder für den Fluss des Verstehens fruchtbar gemacht werden können. Doch selbst wenn der Text und die mit ihm gemachten Differenzenerfahrungen zum Gegenstand des Gesprächs werden, besteht die Gefahr, dass das komparative Moment des Verstehens einseitig betont und das divinatorische ausgeblendet wird. Im zentralen Stellenwert der Differenzenerfahrung, die auf dem Vergleich basiert, ist diese Einseitigkeit in Waldmanns Konzept angelegt.²⁴

²⁴ Fingerhut (1994, S. 358) leitet aus seiner Kritik an Waldmanns Verstehensbegriff auch eine Infragestellung der theoretischen Grundlagen dieses Konzepts als „problematisches Fundament für curriculare Entscheidungen“ ab und fragt grundsätzlich danach, „welche Funktion [...] die Poesie in bezug auf den Alltag haben“ solle. Mit Schleiermacher kann hier die *Bereicherung des individuellen Sprachgebrauchs* als Zieldimension benannt werden (vgl. 2.7); seine Hermeneutik kann somit ein Baustein für eine „literatur- und texttheoretische Fundierung des Unterrichts“ sein, wie Fingerhut sie einfordert und am produktiven Literaturunterricht vermisst.

In seiner Arbeit zum Stilbegriff in der Deutschdidaktik vertritt Abraham die These, dass das Gegeneinander von Divination und Komparation Teil einer sich im Lauf des 19. Jahrhunderts entfaltenden Kontroverse ist – „In *Schleiermachers* Begriffen beschrieben, wird darum gestritten, ob ‘Comparison’ oder ‘Divination’ zu besseren Ergebnissen im Literaturunterricht führe“ (Abraham 1996, S. 173). Dieses von Schleiermacher auf den Begriff gebrachte Gegeneinander, das Abraham (1996, S. 133) auch als „rezeptionsästhetische Aporie“ bezeichnet, wird in der Geschichte der Literaturdidaktik allzu oft durch eine „methodisch verkürzende Ein- und Zuordnungsdidaktik“ (Abraham 1996, S. 224) „aufgelöst in ein Nacheinander der Methodik“ (Abraham 1996, S. 197).²⁵ Zudem werden komparative Verfahren, „deren Methodisierbarkeit [...] in der Tat für sie spricht“, häufig einseitig bevorzugt, da der „Zugang der ‘Divination’ sich den Bemühungen der Methodiker zu entziehen scheint“ (Abraham 1996, S. 175). Diese Problembeschreibung kann durchaus auch die Popularität der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren erklären als einen Versuch, der „rezeptionsästhetischen Aporie“ zu entkommen.

3.3 Nicht-definitorisches und literarisches Sprechen im realen Gespräch

Dem komparativen Moment des Verstehens bezogen auf den Text entspricht für Abraham auf methodischer Ebene die Analyse in unterschiedlichen Formen. Aus Rutschkys Bemerkungen zu Erika Essens *Methodik des Deutschunterrichts* (1972) übernimmt er eine erste Antwort auf die Frage, was dem divinatorischen Moment entsprechen könnte: Es ist das „Nachschreiben und Nachsprechen“ des literarischen Textes als „mimetische Aneignung“. Ausgehend davon nutzt er, „um das ‘divinatorische Gegenteil’ der zergliedernd-prüfend-belegenden *Analyse* zu bezeichnen, den Begriff der *Mimese*“ (Abraham 1996, S. 177). Während die *Analyse* für ihn dem „optischen Paradigma der Textrezeption entspricht“, vertritt die *Mimese* „das ältere, akustische Paradigma“ (Abraham 1996, S. 180). Abraham zeigt auf, wie auch der mit diesen Begriffen skizzierte Dualismus häufig dazu verleitet, ein Moment gegen das andere auszuspielen oder ein Moment einseitig zu betonen. Das Gespräch als Form kann es hingegen ermöglichen, das optische und das akustische Paradigma zu *integrieren*. In den nach dem Heidelberger Modell geführten literarischen Gesprächen²⁶ spielen die Eingabe des schriftlichen Textes und Phasen, in denen jeder den Text still für sich lesen, selbst vorlesen oder beim Vorlesen durch Andere mitlesen kann, eine wichtige Rolle. Der literarische Text ist somit immer auch als *schriftlicher* Text präsent. Das *reale*

²⁵ Auch Stephanie Hellekamps kommt zu dem Schluss, dass im literaturdidaktischen Streit zwischen eher werk- und eher schülerorientierten Konzeptionen das didaktische Problem aufs Methodische verkürzt und „die Aporie ästhetischer Bildung vorschnell entschärft“ werde. Als allgemeindidaktischen Sinn des Literaturunterrichts entwirft sie „eine Kommunikation über Ästhetisches“ als „vieltimmiges Kontinuum“ (Hellekamps 2001, S. 23, S. 34).

²⁶ Vgl. hierzu die Beiträge von Gerhard Härle und Johannes Mayer in diesem Band.

Gespräch zeichnet aus, dass er *zugleich* als *vorgelesener*, *gehörter* und *nachgesprochener* Text gegenwärtig sein kann. So wird er zumeist durch eine Form des Vorlesens, ggf. auch durch wiederholtes Vorlesen eingeführt. Entscheidend kommt hinzu, dass beim Sprechen über den Text die Sprache des literarischen Textes in die Sprache der sich am Gespräch Beteiligten einfließen kann.

Dies wird vor allem dann möglich, wenn nicht das (zumeist über die Schule tradierte und stabilisierte) Ideal eines „definitorischen Sprechens“ in einer vorgefassten, auf eindeutige Erklärung und geschlossene Interpretation abzielenden Begrifflichkeit vorherrscht. Nicht-definitorisches Sprechen – ein Sprechen, bei dem es *kein endgültiges Wort* gibt – zeichnet sich dadurch aus, dass in einer „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist) versucht wird, den Text zu entfalten, seinen Sinn zu rekonstruieren und ihm neuen Sinn hinzuzufügen. Es handelt sich hier um ein Sprechen mit einem tastenden, sich versuchenden Charakter in der Form von Fragen und Hypothesen, was durch häufige Verwendung des Konjunktivs, Unterbrechungen im Redefluss und durch Worte mit relativierendem Charakter (vielleicht, aber, auch) zum Ausdruck kommt.

Das Sprechen *über* einen literarischen Text wird zum *literarischen Sprechen* (mit dem literarischen Text und in dessen Sprache), wenn sich Ansätze eines *mimetischen Nachsprechens* des literarischen Textes und seiner Sprache zeigen. Dies kann dadurch geschehen, dass in die Sprache der Rezipienten, wenn sie auf den Text Bezug nehmen, Elemente der Sprache des literarischen Textes einfließen, oder dass sie ein Sprachbild aufgreifen, es wiederholen und versuchen, es ausgehend von der eigenen Sprache zu umschreiben, wobei sie häufig selbst neue sprachliche Bilder verwenden. Um dies zu veranschaulichen, zitiere ich eine Passage aus einem der Gespräche zu Rilkes Gedicht *Der Auszug des verlorenen Sohnes*, das Johannes Mayer als Gespräch 1 in seinem Beitrag in diesem Band analysiert. Die Stelle des Gesprächs bezieht sich vor allem auf die Verse 5 und 6:

von allem diesen, das sich wie mit Dornen
noch einmal an uns anhängt – fortzugehn

Zwischen den Teilnehmerinnen T1 und T2 entwickelt sich in der Anfangsphase des Gesprächs [Beiträge 25–29] folgender kurzer Wortwechsel:

- T1: Ich hatte ja dieses mit dem Bild mit den Dornen. Mit den Dornen – das hat, das Bild hat mir einfach sehr gut gefallen, dass, obwohl eben dieser Aufbruch klar ist, dass man sich trotzdem von dem Alten mit Gewalt loslösen muss – und eben auch unter Schmerzen – und es hängt sich noch mal an einen, und man muss sich ganz bewusst da irgendwie versuchen frei zu strampeln und es dann auch wirklich – ja, finde ich, ist in dem Dornenbild auch drin – hinter sich zu lassen und nicht mehr zurückzugehen. Das fand ich eigentlich ein ganz schönes Bild, so dieses Gefühl, das man oft hat, wenn man einen neuen Aufbruch hat – obwohl man den will, eventuell – sich trotzdem von dem Alten noch irgendwie eingeschlungen zu fühlen.

T2: Das ist ja echt ein schreckliches Bild!

T1: Ja, es ist, ich meinte

T2: [gleichzeitig] (...) gefühlt, dieses, was ist mit den Dornen. Furchtbar, weil genau so fühlt sich das für mich an.

T1: Ja, das meinte ich mit: schönes Bild, dass es gut getroffen ist.

An dieser kleinen Sequenz lässt sich anschaulich machen, was ein „mimetischer Nachvollzug“ des poetischen Textes leisten kann. T1 verflucht ihr eigenes Sprechen mit Sprachmustern des Gedichts. Sie greift das Wort Dornen bzw. das Dornenbild dreimal auf, verbindet es mit einer Vielzahl v. a. von Verben aus dem Wortfeld Aufbruch/Abschied und schafft dabei mit der unkonventionellen Wendung „eingeschlungen“ ein neues Sprachbild, das vom Text angestoßen wird und ihn bereichert. Auch die Bewertungsvokabeln „schrecklich“, „furchtbar“ und „schön“ überschreiten die Grenze der Qualifizierung der im Gedicht gestalteten Erfahrung hin zur Bewertung der Gestaltung selbst: so kann die ästhetische Antinomie zur Sprache kommen, dass die Verse gerade darin „schön“ sind, dass sie das Furchtbare treffend zum Ausdruck bringen.

Auf diese Weise kann eine Pendelbewegung zwischen der Sprache des Rezipienten und der Sprache des literarischen Textes möglich werden. Ein *literarisches* und *nicht-definitorisches* Sprechen kann so ein *textnahes Sprechen* werden, das im oben skizzierten Sinn nahe am Text und nahe am verstehenden Individuum ist. Das *Nachvollziehen* eines Textes ausgehend von der eigenen, gesprochenen Sprache ist dabei für Lernende ein wichtiger erster Schritt im Textverstehensprozess und ein grundlegendes Element literarischer Bildung, denn diese muss wie jede Form sprachlicher Bildung nach Humboldts Auffassung beim „subjektiven“ Sprachgebrauch ansetzen und ausgehend von diesem zum „objektiven“ Sprachgebrauch, der sich durch eine fest geregelte Terminologie auszeichnet, hin- und immer wieder zurückführen; beide müssen in einer lebendigen Wechselwirkung stehen (vgl. HGS, Bd. 4, S. 29ff.; HGS, Bd. 6, S. 217ff.). Die Notwendigkeit einer fachsprachlichen Terminologie muss sich an den Grenzen des „subjektiven“ Sprachgebrauchs im Gespräch ergeben; gleichzeitig muss sich ihre Angemessenheit immer wieder im Gespräch erweisen. Die hier vertretene Auffassung eines engen Zusammenhangs von Sprechen, Denken und Verstehen fordert ein, dass die Frage nach einer dem literarischen Text, dem verstehenden Individuum und dem jeweiligen Kontext *angemessenen Sprache* in das Zentrum der (Unterrichts-)Forschung rückt. Das hier nur skizzierte nicht-definitorische und literarische Sprechen kann noch genauer konturiert und beschrieben werden; vor allem muss der Frage nachgegangen werden, wie (und ob) es im schulischen Kontext initiiert, angebahnt und ermöglicht werden kann.

3.4 Modellcharakter des literarischen Gesprächs

Ja, ich muß noch einmal darauf zurückkommen, daß die Hermeneutik auch nicht lediglich auf schriftstellerische Produktionen zu beschränken ist; denn ich ergreife mich sehr oft mitten im vertraulichen Gespräch auf hermeneutische Operationen, wenn ich mich mit einem gewöhnlichen Grade des Verstehens nicht begnüge, sondern zu erforschen suche, wie sich wohl in dem Freunde der Übergang von einem Gedanken zum andern gemacht habe, oder wenn ich nachspüre, mit welchen Ansichten, Urteilen und Bestrebungen es wohl zusammenhängt, daß er sich über einen besprochenen Gegenstand grade so und nicht anders ausdrückt. [...] Ja ich gestehe, daß ich diese Ausübung der Hermeneutik im Gebiet der Muttersprache und im unmittelbaren Verkehr mit Menschen für einen sehr wesentlichen Teil des gebildeten Lebens halte, abgesehen von allen philologischen oder theologischen Studien. Wer könnte mit ausgezeichnet geistreichen Menschen umgehen, ohne daß er ebenso bemüht wäre, zwischen den Worten zu hören, wie wir in geistvollen und gedrängten Schriften zwischen den Zeilen lesen [...]. Sollte nun diese Beobachtungs- und Auslegungskunst [...] wirklich eine ganz andere sein als die, welche wir bei unsern Büchern anwenden? [...] Ja, ich möchte noch weiter gehen und behaupten, beide lägen gar nicht so weit auseinander, daß, wer es vorzüglich auf die eine anlegen will, der andern entraten könne. Insbesondere aber möchte ich, um bei dem stehenzubleiben, was uns am nächsten liegt, dem Ausleger schriftlicher Werke dringend anraten, die Auslegung des bedeutsameren Gesprächs fleißig zu üben. Denn die unmittelbare Gegenwart des Redenden, der lebendige Ausdruck, welcher die Teilnahme seines ganzen geistigen Wesens verkündigt, die Art, wie sich hier die Gedanken aus dem gemeinsamen Leben entwickeln, dies alles reizt weit mehr als die einsame Betrachtung einer ganz isolierten Schrift [...]. (HK, S. 315 f.)

Das Verstehen eines Textes und das Verstehen eines realen Gegenübers im Gespräch sind für Schleiermacher nicht *prinzipiell* unterschiedlich, sondern nur *graduell*. Dieser graduelle Unterschied beruht auf der Schriftlichkeit der Texte, die für Schleiermacher *schriftlich fixierte Reden* sind (vgl. hierzu Frank 2000, S. 127 f.), wobei die schriftliche Fixierung eine wesentlich größere Zeitdifferenz zwischen dem Akt der Produktion und dem der Rezeption ermöglicht. Vor allem diese Zeitdifferenz erfordert und bedingt eine höhere Situationsabstraktheit des schriftlichen Textes, denn dieser muss unabhängig von der Situation, in der er geschrieben wurde, verstanden werden können. Die Zeitdifferenz und die Situationsabstraktheit lösen den schriftlichen Text in besonderer Weise von der Intention des Autors; das macht das Verstehen des Textes zur eigenständigen Aufgabe des Rezipienten. Mit der schriftlichen Fixierung erhält die Rede zudem eine Materialität, die es erlaubt, sie länger, genauer und langsamer zu betrachten, wobei sie ihr Eigenleben entfalten kann. Dies alles sind für Schleiermacher allerdings nur graduelle Unterschiede zur mündlichen Rede, denn jede sprachliche Äußerung ist im Moment ihres Ge-Äußertseins losgelöst vom Sprecher, „außen“, und damit in einem bestimmten Grad frei für die Sinnzuschreibung des Gegenübers.

Die schriftliche Fixiertheit des literarischen Textes ermöglicht es den TeilnehmerInnen eines Gesprächs, sich eingehend mit ihm zu beschäftigen und sich immer

wieder auf ihn zu beziehen. Ephemere mündliche Rede und schriftlich fixierte Rede treten dabei in einen dialektischen Prozess, in dem der Schriftlichkeit eine Halt gebende Funktion zukommt. Gleichzeitig ist Literatur eine Form des individuellen, novatorischen Sprachgebrauchs, der das reale zwischenmenschliche Gespräch antreiben und bereichern kann. Der Text kann so im literarischen Gespräch das Verstehen gleichermaßen *als rekonstruktiven Prozess einfordern und als schöpferischen Prozess anstoßen*. Vermittels der Sprache des literarischen Textes kann zur Sprache kommen, was sonst zwischen Menschen oder auch in institutionellen Kontexten keine Sprache hat. Somit kann der Text im Gespräch nicht nur das eigene Sprechen bereichern, sondern auch besondere Formen der Begegnung des Einzelnen mit sich selbst und mit Anderen ermöglichen. Auch hier treibt die Sprache einerseits das Verstehen voran und gibt andererseits Halt, weil diese Form der Begegnung mit dem Anderen vermittelt ist über das Medium der literarischen Sprache, von der sie angetrieben und zugleich gehalten wird. Im Gespräch können das Verstehen eines Textes und das Verstehen eines Gegenübers in eins fallen und sich gegenseitig befruchten und begeistern, sodass man das eine vom anderen lernen kann. Auf diese Weise kann das literarische Gespräch im Sinne Hubert Ivos (1994) zu einem Modell „sprachverständiger Intersubjektivität“ werden.

Mit einer noch grundsätzlicheren Pointierung kennzeichnet Helmut Arntzen in *Der Literaturbegriff* die Hermeneutik Schleiermachers nicht als „eine begrenzte Spezialität menschlicher Reflexion“, sondern vielmehr als

das Modell eines menschlichen Verhaltens, das seine eigene Sprachlichkeit wie die der Welt als sogenannter dinglicher wie menschlicher Welt einzusehen sich bemüht. Ich interpretiere literarische Texte nicht, um sie in ihrer Immanenz zu verstehen, sondern um sie als Modelle dessen zu verstehen, was Welt sein könnte, wenn ich sie weder beherrschen noch beschreiben, sondern als das Fremdgewordene begreifen will, dem ich mich wieder nähern, das sich mir wieder nähern kann, weil ich spreche, weil es spricht. (Arntzen 1984, S. 118)

Wenn wir die Hermeneutik der Literatur als Modell menschlichen Verhaltens begreifen, entdecken wir für den Literaturunterricht einen wichtigen Begründungszusammenhang, der es verdiente, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Indem die Literaturdidaktik wieder auf ihre hermeneutischen Grundlagen im Sinne Schleiermachers sich besinnt, wird sie den Wert des Unterrichtsgegenstands Literatur nicht mehr metaphysisch oder lebensweltlich begründen, sondern davon auszugehen haben, dass Literatur in erster Linie eine nicht reduzierbar individuelle Form des Sprachgebrauchs darstellt. Sobald wir versuchen, sie als solche zu verstehen, wird sie uns – Lehrende wie Lernende – an den „Anspruch des Individuums in einer uniformierten und codierten Welt“ (Frank 2000, S. 94) erinnern, der zwar „obsolet“ zu werden droht, der aber in und durch Literatur aufrecht erhalten wird.

3.5 Literarisches Sprechen über Literatur – ein Nachsatz in Fragen

Die bislang entwickelten Gedanken zur Struktur des literarischen Verstehens und seiner prozessualen Entfaltung im realen Gespräch haben notwendig eine gewisse „definitorische“ Redeweise von Literatur, etwa in Formulierungen wie „Literatur, das ist ...“, mit sich gebracht, auch wenn gleichzeitig dieses definitorische Reden als unangemessen und im Gespräch zu überwinden beschrieben wurde. Nun zeigt sich: Zwischen dem literarischen Gespräch selbst und dem Schreiben über das literarische Gespräch tut sich eine Kluft auf, die sich möglicherweise mit gesprochener, kaum aber mit geschriebener Sprache überbrücken lässt. Der Ausgang der Rede aus der Hörbarkeit in den schriftlich fixierten Text und seine Rückführung in die Hörbarkeit des Gesprächs ist ein irreversibler Prozess, der der erneuten Fixierung des Gesprächs in schriftlichen Formen energisch widersteht. Die uneinholbare Differenz zwischen der Gesprächswirklichkeit und ihrer schriftlichen Fixierung wird in allen entsprechenden Transkripten für empirische Untersuchungen unübersehbar deutlich. Es ist, als wäre wie in Kleists *Marionettentheater* das Paradies ein für allemal „verriegelt“, sobald das Gespräch endet, und eine Rückkehr dorthin wäre nur, wie Herr C. es nennt, nach einer „Reise um die Welt“ und „vielleicht von hinten irgendwo“ wieder möglich (Kleist [1810] 1971, S. 948).

Im Bewusstsein der Unmöglichkeit des Unterfangens möchte ich zum Abschluss eine subjektive Lesart von Paul Celans Gedicht *Harnischstriemen* versuchen, die das definitorische Sprechen verlässt, um poetisch von Poesie zu sprechen. Dabei soll das Gedicht nicht umgeformt und in seinen Differenzen untersucht, sondern im Sinne Schlegels und Benjamins *nachvollzogen* werden –: eine *lecture* also, die eingedenk ist, dass die Rückführung des Gesprächs in den schriftlichen Text „verriegelt“ bleibt, die aber doch erahnen lassen kann, welche Textbegegnung in einem literarischen, textnahen und divinatorischen Gespräch möglich wäre. Komparative und sprachtheoretische Gedanken über den Text, wie sie oben dargelegt worden sind, fließen in diesen Versuch ein und werden gleichsam ins Gespräch mit dem Gedicht aufgehoben.²⁷

Das Gedicht selbst bietet uns ein poetologisches Sprachbild an: Es stellt sich als Sprachbild nicht nur dem definitorischen Sprechen über Literatur entgegen, sondern entwirft Möglichkeiten, was Literatur sein kann und wie wir über sie sprechen können. Es löst damit Fragen aus, die für die Literaturwissenschaft wie die Literaturdidaktik gleichermaßen bedeutsam sind. Ein Gespräch mit diesem poetologischen Gedicht kann erkunden, wie seine Sprachbilder Literatur und literarisches Sprechen zur Sprache bringen.

²⁷ Dieser *lecture* liegen Gespräche mit Gerhard Härle zur Lyrik Paul Celans und zu diesem Gedicht zugrunde, für die ich an dieser Stelle herzlich danken möchte!

HARNISCHSTRIEMEN, Faltenachsen,
Durchstich-
punkte:
dein Gelände.

An beiden Polen
der Kluftrose, lesbar:
dein geächtetes Wort.
Nordwahr. Südhell.

Die Dichtung als Kluftrose. Und das Problem der Lesbarkeit.

Der Wortteil Rose ruft, natürlich, die Vorstellung der Liebe wach. Zu beiden, Rose wie Liebe, gehört das Angestachelt-Sein und Angestachelt-Werden. Stachelstiche, die etwas zum Fließen bringen, Ströme freisetzen. Sprachströme, Herzensströme, Körperströme.

An Durchstich-/punkten vielleicht. Sie sind keine Haltepunkte, sondern Flusspunkte. Dort eröffnet der Doppelpunkt ein neues Gelände. Das Gelände des Du. Das Sprachgelände des Anderen. Sein Leibgelände womöglich. Liebespunkte, schmerzhaft und verheißungsvoll.

Die Leerzeile, ein Hiatus. Die Kluft, die sich auftut in dem Moment, in dem der Blick auf das Du frei wird. Die Unerreichbarkeit des Anderen. In die Kluft fällt der Anruf, die Ansprache, der Atem.

Dahinter, darüber, auf beiden Seiten: die Kluftrose. Ein zartes Gewächs, das, verborgen und kaum sichtbar, in der Kluft der Leerzeile wächst. Es hat die Kraft, an beiden Polen zu gedeihen, bipolar die Kluft zu überspannen, für den Moment des Anrufs vielleicht nur, stark und zerbrechlich.

Im Bild der Kluftrose steht Gegensätzliches nebeneinander, wirkt ineinander. In der Wortfügung und in den einzelnen Wortbestandteilen selbst. Das Gedicht leugnet die Gegensätze nicht, verfügt nicht über sie, sondern verfügt sie. Erst dadurch kann die Wahrheit ans Licht treten: Nordwahr – Südhell.

Die Sprache des Gedichts stellt die Gegensätze zueinander und gibt ihnen Sprache. So kommen sie zu sich. Zu uns.

Das Wissen aus der Sprache der Geologie bereichert und erweitert unseren Blick, lässt den Gedanken weiterdenken und weiter denken. Mit der Kluftrose messen wir das Gelände der Sprache aus, seine Möglichkeiten, seine Grenzen.

Gerade hier, im Gelände der Sprache, gibt es Klüfte, die unüberwindlich sind. Die Kluft zwischen der eigenen Rede zu der des Anderen, die wir nie ganz verstehen können. Es bleibt ein Nicht-Verstehen, eine unüberbrückbare Differenz. Zur Rede des Anderen, zum Anderen, zu mir selbst.

Die Kluftrose des Gedichts misst die Kluft aus – in der Dichtung als Kluftrose wird die Kluft lesbar.

Das Ausmessen macht die Kluft nicht kleiner, vielleicht sogar größer. Das kann eine bedrohliche Erfahrung sein. Aber es ist eine Erfahrung, die den Weg zur

Wahrheit weist. Nordwahr und Südhell, zwei Pole, die einander entgegengesetzt sind und einander ergänzen.

Beim Ausmessen der Kluft versetzt die Kluftrose Stiche, sticht schmerzhaft zu, durchsticht die Grenze zum Du. Sprache, die den Andern erreicht, geht unter die Haut. Darum wird solches wahre Sprechen vielfach geächtet.

Im Gegensinn der Urworte, den Freud als Prinzip der Vieldeutigkeit erkennt, stehen Ächtung und Achtung nahe beieinander, ergänzen und erklären sich wechselseitig. Das geächtete Wort ist das Wort, dem unsere Achtung gilt. Unsere Aufmerksamkeit und unsere Hochachtung. Es ist verachtet und geachtet zugleich. Ein Zeiger der Wahrheit und ein Dorn des Schmerzes, beides in eins.

Von dorthier fällt der Blick erneut auf das ganze Gedicht, auf sein Gelände. Es ist gegliedert in acht Verse.

Das erste Wort lautet HARNISCHSTRIEMEN. Acht Verse, die als Harnischstriemen das Blatt Papier kreuzen, die Ebene der Faltenachsen durchziehen, das Gelände des Gedichts durchfurchen. Von der Sprache in den Körper des Textes gegeißelt. Wortgewalt auf dem unendlichen Weg zum Du.

Im Zwischenraum der Leerzeile, gelesen als neunter Vers, in der Kluft, im Niemandsraum, im Raum der Atemwende – nur dort – erblüht die Kluftrose?

Und neue Fragen.

Literatur

- Abraham, Ulf (1996): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer
- Adelung, Johann Christoph (1801): *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen*. Viertes Theil, von Seb – Z. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 2., verm. u. verb. Ausgabe
- Arntzen, Helmut (1984): *Der Literaturbegriff. Geschichte, Komplementärbegriffe, Intention. Eine Einführung*. Münster: Aschendorff
- Bremerich-Vos, Albert (1996): Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik. In: *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–49
- Brierley, David (1984): „Der Meridian“. Ein Versuch zur Poetik und Dichtung Paul Celans. Frankfurt a. M. u. a.: Lang
- Brinkmann, Roland (1956): *Abriss der Geologie. Begründet durch Emanuel Kayser*. Zwei Bände. Erster Band: *Allgemeine Geologie*. Stuttgart: Enke, 8., verb. Aufl.
- Burdorf, Dieter (1998): Schleiermachers Schreibweisen. In: *Dialogische Wissenschaft. Perspektiven der Philosophie Schleiermachers*. Hg. von Dieter Burdorf und Reinold Schmücker. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 19–52
- Celan, Paul (2000): *Gesammelte Werke in sieben Bänden*. Hg. von Beda Allemann und Stefan Reichert unter Mitwirkung von Rolf Bücher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Daube-Schackat, Roland (1985): Schleiermachers Divinationstheorem und Peirce's Theorie der Abduktion. In: Internationaler Schleiermacherkongreß Berlin 1984. Hg. von Kurt-Victor Selge. Berlin; New York: de Gruyter, S. 263–278.
- Di Cesare, Donatella (1996): Individualität der Sprache und Verstehen des Anderen. Humboldts dialogische Hermeneutik. In: Internationale Zeitschrift für Philosophie, Jg. 5, H. 2, S. 160–184
- Di Cesare, Donatella (1998): Einleitung. In: Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Hg. von Donatella Di Cesare. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 9–128
- Derrida, Jacques (1998): Aporien. Sterben – auf die „Grenzen der Wahrheit“ gefaßt sein. Übersetzt von Michael Wetzell. München: Fink
- Eckert, Manfred; Schulte, Andrea (2002): Was mit Friedrich Schleiermacher zu PISA zu sagen wäre. In: Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. 15 Vorlesungen. Hg. von Wolfgang Bergsdorf u. a. Weimar: Rhino, S. 295–309
- Eco, Umberto (1999): Die Grenzen der Interpretation. Aus dem Italienischen von Günter Memmert. München: dtv, 2. Aufl.
- Fingerhut, Karlheinz (1994): Sind Gedichte gemalte Fensterscheiben? Die Begründung produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch, Jg. 25, H. 139, S. 356–361
- Frank, Manfred (1997): Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Toterklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 4. Aufl.
- Frank, Manfred (2000): Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 4. Aufl.
- Frank, Manfred (2001): Das individuelle Allgemeine: Textstrukturierung und -interpretation nach Schleiermacher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Aufl.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart u. a.: Klett
- Gadamer, Hans-Georg (1973): Wer bin Ich und wer bist Du? Ein Kommentar zu Paul Celans Gedichtfolge „Atemkristall“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 94–97
- Gadamer, Hans-Georg (1986): Wer bin Ich und wer bist Du? Ein Kommentar zu Paul Celans Gedichtfolge „Atemkristall“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, rev. u. erg. Ausgabe, S. 94–99
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Gesammelte Werke. Band 1: Hermeneutik 1. Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr, 6. durchges. Aufl.
- Gamm, Gerhard (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gamm, Gerhard (2004): Der unbestimmte Mensch. Zur medialen Konstruktion von Subjektivität. Berlin: Philo
- Gruschka, Andreas (2001): Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, H. 5, S. 621–639
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora
- [Grimm (1956)] Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Band 25: V – Verzwunzen. Leipzig: Hirzel

- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 36, H. 3, S. 247–278
- Hellekamps, Stephanie (2001): Literaturunterricht und die „Ästhetik der pädagogischen Kommunikation“. Klaus Mollenhauers Frage nach der ästhetischen Bildung und die neuere literaturdidaktische Diskussion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 4, H. 1, S. 23–37
- Helmers, Hermann (1966): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett
- Helmers, Hermann (1972): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 7., erneut bearb. Aufl.
- Humboldt, Wilhelm von (1903–1936): *Gesammelte Schriften*. Hg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Behr [im laufenden Text zit.: HGS]
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertausch Erzählungen. In: *Man müßte ein Mann sein...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur*. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57–82
- Iser, Wolfgang (1994): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink, 3. Aufl.
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger intersubjektivität. In: *ders.: Muttersprache, Identität, Nation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271
- Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik: die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Ivo, Hubert (2000): *Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen*. In: *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hg. von Hansjörg Witte u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 333–340
- Jäger, Ludwig (1988): Über die Individualität von Rede und Verstehen. Aspekte einer hermeneutischen Semiologie bei W. v. Humboldt. In: *Individualität*. Hg. von Manfred Frank und Anselm Haverkamp. München: Fink, S. 76–94
- Kleist, Heinrich von (1971): *Über das Marionettentheater [1810]. Sämtliche Werke*. München: Winkler, S. 945–951
- Kügler, Hans (1978): Lernen – Kommunizieren – Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriffe der Literaturdidaktik. In: *Literaturunterricht heute – warum und wie? Eine Zwischenbilanz*. Hg. von Franz-Josef Payrhuber und Albrecht Weber. Freiburg i. Br.: Herder, S. 18–34
- Kügler, Hans (1996): Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–24
- Loch, Werner (1962): Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: *Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik*, Jg. 15, H. 11, S. 641–661
- Manger, Klaus (1987): Paul Celans poetische Geographie. In: *Psalm und Hawdalah. Zum Werk Paul Celans. Akten des Internationalen Paul Celan-Kolloquiums*. New York 1985. Hg. von Joseph P. Strelka. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 143–170
- Pöggeler, Otto (1986): *Spur des Worts. Zur Lyrik Paul Celans*. Freiburg i. Br.; München: Alber

- Reuß, Roland (2001): Im Zeithof. Celan-Provokationen. Frankfurt a. M.; Basel: Stroemfeld
- Rohr, Susanne (1989): The Abduction from the Seraglio ... Darstellung von Verstehens- und Interpretationsprozessen auf Grundlage der Abduktionslogik Charles S. Peirces. In: Kodikas/Code, Jg. 12, H. 3/4, S. 245–259
- Rohr, Susanne (1993): Über die Schönheit des Findens. Die Binnenstruktur menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität. Stuttgart: M&P Verlag für Wissenschaft und Forschung
- Rudolph, Enno (1995): Schleiermacher: Text als Subjekt. In: Text: kritische Beiträge, Jg. 1, H. 1, S. 51–60
- Schaefer, Heinz (1977): Divinatio. Die antike Bedeutung des Begriffs und sein Gebrauch in der neuzeitlichen Philologie. In: Archiv für Begriffsgeschichte, Bd. 21, S. 188–225
- Schleiermacher, Friedrich (1843): Die christliche Sitte nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Sämtliche Werke. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Abt. 1, Band 12. Hg. von Ludwig Jonas. Berlin: Reimer
- Schleiermacher, Friedrich (1977): Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hg. und eingel. von Manfred Frank. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [im laufenden Text zit.: HK]
- Schleiermacher, Friedrich (1984): Kritische Gesamtausgabe. Hg. von Hans-Joachim Birkner u. a. Berlin; New York: de Gruyter
- Schleiermacher, Friedrich (2001): Dialektik. Hg. und eingel. von Manfred Frank. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Band 2 im laufenden Text zit.: DIAL]
- Steinbrenner, Marcus (2004): „Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179–185
- Tedlock, Barbara (2001): Divination as a Way of Knowing: Embodiment, Visualisation, Narrative, and Interpretation. In: Folklore, Jg. 112, H. 2, S. 189–197
- Teichert, Dieter (2003): Art. „Verstehen“. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 3. Hg. von Jan-Dirk Müller. Berlin; New York: de Gruyter, 3., neubearb. Aufl., S. 775–778
- Ulshöfer, Robert (1970): Methodik des Deutschunterrichts 2. Mittelstufe I. Stuttgart: Klett, 8., neubearb. und erw. Aufl.
- Volkamer, Tilman (2000): Die Bedeutung der Sprache in der genetischen Didaktik Martin Wagenscheins. Zur Verfertigung des wissenschaftlichen Gedankens beim Sprechen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl.
- Werner, Uta (1998): Textgräber. Paul Celans geologische Lyrik. München: Fink
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Lang
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 9, H. 15, S. 18–32

Zwölf Fußnoten zu dem Versuch, mit Studierenden ein literarisches Gespräch zu führen, und zwar über den Visionstext *Scivias I.1* der Hildegard von Bingen¹

1

Gespräche über Literatur im Unterricht finden seit geraumer Zeit aus vielen Gründen die Aufmerksamkeit der einschlägigen Didaktiken und ihrer Wissenschaften. Zeitgeschichtlich dürfte das Interesse an solchen Gesprächen darin gründen, dass uns gegenwärtig die *Pluralitätsbedingung* menschlichen Existierens in spezifischer Weise zum Problem wird. Unterschiedliche Lektüren literarischer Werke und Verständigung über dabei auftretende Differenzen scheinen unter diesen Voraussetzungen geradezu ideale Lehr- und Lernthemen zu sein.

Insofern in solchen Gesprächen über Literatur unterschiedliche Zugangsweisen zu den literarischen Werken praktiziert und gepflegt werden, können wir auf ein reichhaltiges Repertoire zurückgreifen, um dies theoretisch zu verdeutlichen. Insofern in diesen Gesprächen Personen als Personen miteinander reden, stellt sich Verlegenheit ein, wenn die Gespräche unter diesem Aspekt in theoretischer Absicht reflektiert werden sollen.

2

Drei Versuche, diese „*personale Lücke*“ zu schließen, sind im Diskurs über literarische Unterrichtsgespräche prominent geworden: der Rückgriff auf psychoanalytisch orientierte Theorien des Subjekts, der Rückgriff auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz von Jürgen Habermas und der Rückgriff auf die pragmatischen Axiome zur Kommunikation der Palo-Alto-Schule.² Alle diese Versuche scheinen mir, jeweils in spezifischer Weise, nicht zielführend zu sein:

- Der Rückgriff auf psychoanalytisch orientierte Subjekttheorien, wie er zum Beispiel im Umkreis der Frankfurter Schule praktiziert worden ist, erscheint schon deshalb wenig aussichtsreich, weil evident ist, dass ein auf Krankheilung gerichtetes Unterfangen keine geeigneten Voraussetzungen für die theoretische Verdeutlichung von Bildungsprozessen zu bieten vermag.

¹ Das Gespräch fand am 15.12.2003 im Rahmen des Ersten Heidelberger Symposions zum Literarischen Unterrichtsgesprächs statt; es wird im zweiten Teil dieses Beitrags erläutert.

² Ein Forscherteam, das sich vor allem mit Kommunikationsmustern und -störungen in zwischenmenschlichen Beziehungen beschäftigte. Es ist benannt nach einem Ort in den USA. Zu seinen bekanntesten Mitgliedern zählen Paul Watzlawick und Virginia Satir.

- Der Rückgriff auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz scheitert regelmäßig, weil er mit einer Fokussierung auf die Gelingensbedingungen „herrschaftsfreier Kommunikation“ verbunden ist. Die spezifischen Bedingungen, unter denen literarische Gespräche in der Schule geführt werden, fungieren – in der Logik dieser Fokussierung – als Störungen. Die Forderungen, diese zu beseitigen, laufen in letzter Konsequenz auf eine doppelte Negation hinaus: auf die Negation institutioneller Regelungen, so wie sie neue Generationen jeweils antreffen, und auf die Negation der *conditiones humanae*.
- Der Rückgriff auf die Palo-Alto-Schule dagegen scheint mit der Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsaspekt – handfest-praktisch gesprochen – erfolgsversprechend, weil mit dem Begriff „Beziehungsaspekt“ ein Redebeitrag auch unter anderen Gesichtspunkten als dem, was er welthaltig ausspricht, legitimer Weise zum Gegenstand des Nachdenkens werden kann. Die Unterscheidung öffnet – sozusagen – die Tür zu den personalen Gehalten und den personalen Verhältnissen eines Redebeitrags. Ein Türöffner aber hat per se nicht die Qualifikation, etwas theoretisch verdeutlichen zu können, jener aus Palo Alto hat sie gewiss nicht. Er soll sie auch nicht haben, denn ihm sind andere Aufgaben gestellt als die des wissenschaftstheoretischen Räsonierens.

3

Zu erwarten ist, dass theoretisch verdeutlicht werden kann, worauf die Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungsaspekt praktisch verweist, wenn wir *vom Menschen als einem Sprachwesen* ausgehen und die *conditiones humanae* analysieren, unter denen Menschen sprechen und hören, schreiben und lesen. Die Grundfrage lautet dann: Was tun wir Menschen, wenn wir sprechen und hören, lesen und schreiben? Das ist eine philosophische Frage, wenn Philosophie die Anstrengung ist, verstehen zu wollen, wovon die Rede ist. Versuchsweise sei folgende Antwort eingeführt: *Wir sprechen über etwas, und tun dies, indem wir zu und mit jemandem sprechen, und zwar als leibgeistige, endliche und freie Wesen.*

Von den fünf Definitionsmerkmalen (*über, zu und mit, leibgeistig, endlich und frei*) ist das zweite für unsere Erörterung einschlägig. Ein Ich wendet sich an ein hörendes Du, spricht zu und mit ihm, und ein Du antwortet, indem es nun seinerseits ein sprechendes Ich wird, das sich dem zum Du gewordenen Erstsprecher zuwendet. Einen solchen Prozess nennen wir, was das Ergebnis betrifft, einen *Dialog*; was den Vorgang selbst betrifft, *Alterisieren*. Zur theoretischen Verdeutlichung des personalen Aspekts literarischer Unterrichtsgespräche ist der sprachphilosophische Begriff des *Alterisierens* kategorial.

4

Was sich im *Alterisieren* ereignet, nennen wir *Begegnung*. Dieses Wort hat einen räumlichen, und zwar die Richtungweisenden Gehalt, der sich in dem präpositionalen *gegen* ausspricht. Dieser ursprünglich dominante räumliche Gehalt der Präposition (*wir wandern gegen / gen Norden*) ist heute, wie wir gleich sehen werden, durch andere Vorstellungen überlagert. Was sich ereignen kann, wenn zwei Menschen sich begegnen, mag diese von mir konstruierte Szene veranschaulichen: Eine Frau erzählt:

Auf meinem Weg zur Arbeit *begegnete* ich fast täglich einem jungen Mann, der mich an manchen Tagen aus den Augenwinkeln höhnisch anzuschauen schien, an anderen ostentativ an mir vorbei sah und wieder an anderen Tagen über das erlaubte Zeitmaß hinaus seine Augen fast liebevoll auf mich richtete.

Da treffen sich also zwei zufällig auf ihren tagtäglichen Wegen. Später, wenn aus den beiden ein Paar geworden ist, könnte sie erinnernd freudvoll erzählen: „Unsere Seelen sind sich auf diesem Weg *begegnet*.“ Nun würde das Wort „begegnen“ nicht nur ein räumliches Zusammentreffen bezeichnen, sondern ein Sich-wechselseitig-Schenken, aus dem innere Übereinstimmung, Gleichklang entsteht.

Lassen wir das Paar in Streit geraten, dann könnte von ihm so die Rede sein: „Er *begegnete* ihren horrenden finanziellen Ansprüchen, indem er den besten Scheidungsanwalt der Stadt aufsuchte.“ Begegnen ist hier nicht länger ein jubelndes Ereignis, in dem sich zwei Seelen finden, sondern ein den Anderen hinderndes Entgegentreten.

5

Fragen wir nach den letzten Antrieben zu dem, was sich im Begegnen – in der ersten hier skizzierten Verwendungsweise – ereignet, so lässt sich metaphysisch antworten: *Ich* und *Du* suchen nach Möglichkeiten, sich zu *entgrenzen* und sich – in einem wörtlichen Sinn – auszutauschen, sich einander *hinzugeben*, sich zu vereinigen und in dieser Vereinigung sich selbst vom anderen geschenkt zu bekommen. Schlicht ausgedrückt: In einer so verstandenen Begegnung werden *Ich* und *Du*, werden wir begrenzten Menschen, *reicher*. Die Bedingung dafür, dass solche Hingabe gelingen kann, hat Wilhelm von Humboldt im Blick auf unsere Irdischheit so formuliert: Den Anderen, wenn ich ihn treffe, „nicht gewaltsam, unzart oder gleichgültig“ (Humboldt 1963, S. 148) behandeln.

6

Humboldts negatorische Formulierungen weisen darauf hin, dass in der Welt, die wir antreffen, auch mit anderem gerechnet werden muss: mit Gewalt, Rohheit

und Desinteresse. Die Summe der Bedingungen, unter denen Menschen einander jetzt und hier jeweils begegnen, sind – lebenspraktisch gesprochen – in aller Regel nicht zur Gänze bewusst. Darum pflegen wir von einem guten oder schlechten Stern zu reden, unter dem eine Begegnung zustande kommt und der diese im Sinne der metaphysischen Deutung der Begegnung zu einer gelingenden bzw. misslingenden werden lässt. Im Medium der Narration gewinnen wir die Anschauungsgehalte für eine solche Deutung: Der Urtypus *gelingender Begegnung* ist in der Bibel bei Lukas 1, 39ff. zu studieren:

Maria aber stand auf in den Tagen und ging auf das Gebirge eilends zu einer Stadt in Juda und kam in das Haus des Zacharias und grüßte (salutavit) Elisabeth. Und es begab sich, als Elisabeth den Gruß Marias hörte (audivit salutationem), hüpfte (exultavit) das Kind in ihrem Leibe.

Sich-Begegnen ist also eine Abfolge von *salutatio* – *auditio* – *exultatio*. Der Urtypus einer *misslingenden Begegnung* findet sich zum Beispiel in der Begegnung von Vater und Sohn im griechischen Mythos, in der Begegnung von Laios und Ödipus auf dem Dreierweg bei Delphi, dem griechischen Nabel der Welt. Euripides schildert diese Begegnung so:

Und sie treffen sich
an einem Punkt des Phokerlandes, einem Engpaß.
Da rief der Wagenlenker des Laios ihm (Ödipus) zu:
„He, Fremdling! Für den König tritt beiseite!“ Er (Ödipus)
zog schweigend weiter, stolz. Da traten mit den Hufen
die Rosse ihm die Sehnen an den Füßen blutig.
Drauf – wozu mehr berichten als das Unheil selbst? –
erschlug der Sohn den Vater. (Die Phoinikerinnen, 37-44)

Kein Grüßen! Kein Hören aufeinander! Kein Jubeln, dem Großen, das in uns Menschen wohnt, begegnet zu sein. Statt dessen Kampf ums Dasein und Missachtung alles dessen, was nicht so ist wie ich, also des Anderen im Du.

7

Der Vokativ ist eine grammatische Form, in der wir zu und mit jemandem sprechen. In der deutschen Sprache ist der Vokativ nicht eigens morphologisch markiert. Wir benutzen zum Beispiel das Substantiv *Herr* der Form nach in gleicher Weise, nämlich nominativisch, um über einen Herrn zu sprechen wie einen solchen anzusprechen. Zu Zeiten des Sokrates ist in der griechischen Sprache dagegen, wie noch heute, unterschieden worden: mit dem Wort *kyrios* sprechen wir über einen Herrn, mit *kyrie* sprechen wir einen an. Dieser fundamentale Unterschied wird verwischt, wenn wir den Vokativ im Flexionsparadigma des Redeteils Substantiv unterbringen.

Man könnte einwenden, dass im Beispiel *kyrie* sehr wohl auch ein welthaltiges Merkmal ausgedrückt wird. Da wird einer als Herr angesprochen; also zum Bei-

spiel nicht als Frau. Aber dieses Merkmal steht ganz im Dienst der Anrede und nicht der Mitteilung. Das wird gänzlich klar, wenn substituiert wird: In der Anrede wird ein Pronomen der Klasse „Du“, im Reden über ihn eines der Klasse „Er“ erforderlich. Auch hier ebnet das Flexionsparadigma ein, indem es beide unter einem Dach platziert, dem des Personalpronomens.

Emmanuel Lévinas insistiert in seiner Schrift *Die Spur des Anderen* (1983) auf der Beachtung des Unterschieds und hebt im Vokativ das Merkmal der Begegnung hervor, das abzusetzen ist von einem Reden über etwas, also einem Reden, das vergegenständlicht:

Der Mensch ist das einzige Seiende, dem ich nicht begegnen kann, ohne ihm die Begegnung selbst auszudrücken. Genau dadurch unterscheidet sich die Begegnung von der Erkenntnis. Jede Haltung gegenüber Menschlichem impliziert das Grüßen – sei es auch die Verweigerung des Grußes. [...] Schon vor aller verstehenden Teilnahme an einem gemeinsamen Inhalt besteht der Ausdruck darin, eine Gemeinsamkeit herzustellen, und zwar durch eine Beziehung, die auf das Verstehen nicht zurückgeführt werden kann. [...] Was das auf einen Gegenstand gerichtete Denken von der Verbindung mit einer Person unterscheidet, ist die Tatsache, daß letztere sich im Vokativ ausspricht: Der Gegenstand der Benennung ist zugleich der Angerufene. (Lévinas 1983, S. 112f.)

Lassen wir uns auf diesen *Humanismus des anderen Menschen* (Lévinas 1989) ein, so werden wir auf einen Punkt geführt, der uns durchaus vertraut ist: Denken wir über eine Begegnung mit einem Menschen nach und versuchen wir denjenigen, der sich uns in dieser Begegnung gezeigt hat, zu verstehen, so geraten wir – auch in einer gelingenden Begegnung – immer an Grenzen unseres Verstehens.

Für das Gelingen kommt nun alles darauf an, wie diese Grenze gedeutet wird. Entweder sie wird aus eigenen Mängeln hergeleitet: das Verstehenwollen bzw. das Verstehenkönnen sei nicht stark genug ausgeprägt. Oder sie wird aus der Andersheit des Anderen hergeleitet, die schlechterdings analytisch nicht auflösbar ist.

Das *Ethos des Alterisierens* lässt sich im Blick auf diese Alternative so formulieren: dem Anderen nicht gleichgültig begegnen, ihm aber seine Andersheit nicht „verstehend“ nehmen wollen. Das Verstehenwollen schlägt in eine „Wut des Verstehens“ (Schleiermacher) um, wenn es dem Anderen analysierend nach dem Anderssein, also nach seinem personalen Leben trachtet.

8

Damit ist ein noetischer und ethischer Horizont aufgespannt, innerhalb dessen die „personale Lücke“ im Diskurs über literarische Gespräche im Unterricht geschlossen werden kann. Das Wort „Horizont“ ist mit Bedacht an dieser Stelle eingeführt, um deutlich zu machen, dass die Begriffe „Alterisieren“ und „Begegnen“ nicht als Bausteine für unterrichtspraktische Modelle, auch nicht als Kon-

stituenten einer Theorie literarischer Gesprächigkeit gedacht sind. Vielmehr ist mit diesen Begriffen ein Vorverständnis von demjenigen Feld skizziert, in dem literarische Gesprächigkeit ihren Platz hat. Für die wissenschaftliche und didaktische Modellierung dieses Lehr- und Lernthemas ist aber eine solche Vergewisserung der Vorverständnisse von unmittelbar praktischer Bedeutung.

- Erstens wird mit der Einführung des Begriffs „Begegnung“ in den Diskurs über literarische Unterrichtsgespräche deutlich, dass die *Begegnung eine doppelte ist*: Die Begegnung mit dem epischen, dramatischen und lyrischen Ich in den literarischen Werken und mit den Personen, die sich an dem Gespräch über diese Werke beteiligen.
- Zweitens sind zwei Warnschilder für die Gesprächsteilnehmer aufgestellt: dem Anderen *nicht gleichgültig* und *nicht verstehenswütig* zu begegnen.
- Drittens ist für die didaktischen und wissenschaftlichen Modellierer ein Warnschild aufgestellt, auf die Unterscheidung achtsam zu sein, was unter den Bedingungen organisierten Lehrens und Lernens Thema *strategisch formierten Unterrichts* sein kann, was dagegen als erhofftes Ergebnis der *freien Fügung der Subjekte* anheimgegeben bleiben muss. Das diakritische Instrument für diese Achtsamkeit bietet die Lehre vom vierfachen Schriftsinn, die im Prozess literarischen Verstehens den methodisch kontrollierten Analyseverfahren einerseits und den personalen Anteilen an der freien Verständigung andererseits jeweils das Ihre gibt.

9 Literarisches Gespräch über einen Visionstext der Hildegard von Bingen (*Scivias I.1*)

Im Rahmen des Ersten Heidelberger Symposions zum Literarischen Unterrichtsgespräch versuchte ich ein literarisches Gespräch über einen Visionstext der Hildegard von Bingen (*Scivias I.1*) zu führen. Dieser Versuch war wie folgt angekündigt:

Versuchsanordnung:

Nach einer Verabredungsphase soll im inneren Kreis über *Scivias I.1* gesprochen und das Gespräch vom äußeren Kreis aus beobachtet werden. Sodann sollen die Beobachtungen eingebracht und schließlich über beides, das Gespräch und die Beobachtungen, geredet werden.

In der Verabredungsphase geht es darum, den inneren und den äußeren Kreis zu besetzen und lose Verabredungen über die Beobachtungsaufgaben zu treffen. Grundlegend ist die Unterscheidung von textbezogener und personenbezogener Dimension des Gesprächs. Ich werde, wenn sich die Gelegenheit ergibt, diese Dimensionen andeutungsweise theoretisch verdeutlichen. Die Kategorien dieser Verdeutlichung sind: Erkennen und Begegnen.

Textauswahl:

Für die meisten Teilnehmer werden die Visionstexte der Hildegard von Bingen ähnlich fremd sein wie für Kinder und Jugendliche viele literarische Werke, die wir mit ihnen in der Schule lesen. Insofern sorgt die Textauswahl für ein Stück Praxisnähe.

Die Visionstexte in *Scivias* sind stets zweiteilig. Im ersten Teil, der immer deutlich kürzer ausfällt als der zweite, beschreibt Hildegard, was sie mit ihren inneren Augen gesehen hat; im zweiten dasjenige, was sie mit ihren inneren Ohren als Kommentar zu den Bildern gehört hat.

Als Ausgangstext für das Gespräch dient der erste Teil, der zweite wird nur bedarfsweise beigezogen.

Scivias I. 1

Übersetzung: Walburga Storch

1. Ich sah etwas wie einen großen eisenfarbenen Berg. Darauf thronte eine Gestalt von solchem Glanz, daß ihre Herrlichkeit meine Augen blendete. Zu ihren beiden Seiten erstreckte sich ein lichter Schatten, wie Flügel von erstaunlicher Breite und Länge.
2. Und vor ihr, am Fuße des Berges, stand eine Erscheinung über und über mit Augen bedeckt. Ich konnte vor lauter Augen keine menschliche Gestalt erkennen.
3. Und davor sah ich eine andere kindliche Gestalt in farblosem Gewand, doch mit weißen Schuhen. Auf ihr Haupt fiel ein solch heller Glanz von dem, der auf dem Berge saß, daß ich ihr Antlitz nicht anzuschauen vermochte.
4. Doch von dem, der auf dem Berge thronte, ging ein sprühender Feuerregen aus, der die Erscheinungen mit einem lieblichen Licht umgab.
5. Im Berge selbst konnte ich viele kleine Fenster sehen, in denen teils bleiche, teils weiße menschliche Häupter erschienen.

(Textanordnung: H. I.)

Diese Ankündigung war insofern missverständlich formuliert, als sie nicht ausdrücklich darauf verwies, dass in der knappen Zeit von 90 Minuten nicht beides möglich war: das Gespräch über diesen Text selbst konsequent zu führen und das Gespräch als Gespräch zu reflektieren. Es konnte also, da beide Ziele gleichrangig waren, nur darum gehen, das Gespräch über diesen Text zu eröffnen, an dieser Eröffnung den Ablauf des Gesprächs unter den Leitbegriffen „Erkennen und Begegnen“ dialogisch zu bedenken und die Linien ausfindig zu machen, denen das Gespräch nach der Ausgangslage wahrscheinlich gefolgt wäre.

10 Zum Ablauf des Gesprächs

Die folgenden persönlichen Anmerkungen geben meine erinnerten Eindrücke wieder, die von mir an Hand der Videoaufzeichnung des Gesprächs im Hinblick

darauf überprüft worden sind, ob sie mit dem übereinstimmen, was an Fakten beobachtbar ist. Die Objektivität dieser Anmerkungen besteht gerade darin, dass sie als relational ausgewiesen sind.

Die Teilnehmer im inneren Kreis äußern auf meine Anregung hin, der Sitzordnung folgend, erste Eindrücke. Die dreizehn Beiträge betreffen (a) die Ausdeutung der Bildelemente, (b) formale Aspekte der Bilder und (c) subjektive Befindlichkeiten gegenüber den Bildelementen bzw. der Bildkomposition insgesamt. Das Spektrum der Äußerungen zu den drei Themen ist jedes Mal weit gespannt:

Zu a:

Einige Teilnehmer deuten die Vision religiös, finden zum Beispiel die Trinität veranschaulicht; andere können wenig mit den Bildern anfangen, sind völlig ratlos.

Zu b:

Fast alle stimmen darin überein, zwar einzelnen Bildelementen etwas abgewinnen zu können, nicht aber dem Bild insgesamt. Auffällig ist für viele die Gegensätzlichkeit im Aufbau der Bildelemente. Andererseits wird auf die Statik der Komposition verwiesen. Schließlich wird die Paradoxie hervorgehoben, sich ein Bild von etwas machen zu sollen, das alles Vorstellbare übersteigt.

Zu c:

Wörter zum Ausdruck von Befindlichkeiten sind: absolut ratlos – lebend – Inspiration gefühlt – unbegreiflich, phantastisch, fiktiv – irrational – warm-göttlich aber bleiche Häupter machen dies Gefühl kaputt – beängstigend – abgedreht.

Die meiste Aufmerksamkeit in den Redebeiträgen erfährt das Bildelement „Gestalt nur aus Augen“ (hier werden das Auge Gottes, aber auch zum Beispiel Science-Fiction-Elemente assoziiert.)

Am Ende dieser ersten Gesprächsrunde fordere ich die Teilnehmer des inneren Kreises auf, sich auf wenige, vielleicht drei Punkte zu einigen, die im weiteren Verlauf besprochen werden sollen, und eine Reihenfolge festzulegen. Mit guten Gründen wird am Ende des Gesprächs rückblickend moniert, dass diese Aufforderung zu früh gekommen sei. Zu früh deshalb, weil die sachlichen und persönlichen Voraussetzungen in diesem so erstmals zusammensitzenden Kreis von Menschen für eine solche Entscheidungsfindung noch nicht gegeben, noch nicht erarbeitet bzw. „ersprochen“ worden waren.

Folglich kommt eine solche Entscheidung zwar nicht zustande, aber die acht Beiträge der zweiten Runde führen die der ersten weiter, führen sie aufeinander zu und ordnen sie. Acht Themenvorschläge werden vorgetragen. Einer davon, der dritte, strukturiert die Beiträge der ersten Runde und legt nahe an drei Punkten weiterzuarbeiten und dabei zu klären, welche Wissensbestände für das Textverständnis erforderlich sind; Einzelheiten nachzugehen, die als widersprüchlich empfunden werden und schließlich die Irritationen zu präzisieren, die der Text auslöst. Zusätzlich wird vorgeschlagen, dem Problem nachzugehen, wie das Bild

im Visionstext sprachlich evoziert wird, wie sich die Bildelemente zu einem Ganzen fügen lassen und schließlich zu untersuchen, wofür das Bild im Sinne Hildegards stehen soll.

Die Eröffnungsbeiträge legen Vermutungen darüber nahe, welche Richtungen das Gespräch, wäre die nötige Zeit zur Verfügung gestanden, genommen hätte, nämlich: einerseits die Textangemessenheit der einzelnen Eindrücke zu überprüfen und eine Grenzlinie zu markieren, die den Geltungsbereich des Kriteriums „Textangemessenheit“ bestimmt; andererseits Dispute über divergierende Auslegungen zu führen.

Wahrscheinlich hätten sich in diesen Disputen drei Positionen herausgebildet: eine erste, die eine religiöse Deutung als textangemessen ansieht; eine zweite, die dem Text abspricht, ein literarischer zu sein; eine dritte, die sich nicht darum kümmert, ob der Text unseren lebensweltlich bestimmten Erfahrungshorizont überschreitet oder nicht, sondern die Bilder wie Blumen pflückt. Zur theoretischen Verdeutlichung dessen, was sich in diesen Disputen ereignet, bedarf es zweierlei: einer Theorie, die die Begriffe bereitstellt, das Disparate der Auslegung als im *literarischen Prozess* (erzeugen, wahrnehmen, bereden) angelegt zu erweisen; und einer Theorie der Person, die den *einzelnen Menschen* nicht als Exemplar einer Gattung auffasst, ihn also nicht einer Gattung subsumiert, sondern letztlich als ontologisch inkommensurabel begreift.

Hinweise zu letzterem wurden aus der Philosophie von Emmanuel Lévinas (*Humanismus des anderen Menschen*) hergeleitet. Als ein Kernproblem des literarischen Gesprächs, das sich vor diesem Hintergrund stellt, soll das des „letzten Wortes“ in der zwölften Fußnote einige Aufmerksamkeit erfahren. Hinweise auf eine Theorie, die disparate Auslegungen als im literarischen Prozess angelegt erweist, sollen in der folgenden, der elften Fußnote gegeben werden.

11 Die Lehre vom vierfachen Schriftsinn

Grundlegend für diese Lehre ist die Unterscheidung von dem, was in einem Text *offenkundig* ausgesagt ist, und dem, was in ihm noch *verborgen* ist. Diese Unterscheidung wird für das Verständnis sprachlicher Äußerungen unter Schriftlichkeitsbedingungen zwingend. Denn wenn Menschen späterer Zeit einen Text aus zurückliegender Zeit lesen, dann umschließt kein gemeinsamer Horizont der Zeitgenossenschaft die beiden, Text und Leser. Die Kluft, die sich zwischen den beiden auftut und die wir vereinfachend „historische Differenz“ nennen wollen, wirft zwei Fragen auf: Rückwärts gewandt stellt sich die Frage, wie ein Text in vergangener Zeit verstanden worden ist (also die Frage nach seiner historischen Bedeutung); gegenwartsbezogen dagegen stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Text für uns jetzt Lebende haben kann oder auch haben sollte (also die Frage nach seiner Applikation).

Die Lehre vom mehrfachen Schriftsinn ist zunächst als Antwort auf diejenigen Probleme entworfen worden, die entstehen, wenn historische Texte für später Lebende erschlossen und genutzt werden sollen. Die grundlegende Unterscheidung dieser Lehre, die vom offenkundigen Sinn eines Textes und von dem, was ihm an Sinn verborgen innewohnt, ist in altgriechischer Zeit im *Bildfeld* von *oben* / *äußerlich* und *unten* / *innerlich* vorgetragen worden: Der offenkundige Sinn ist „oben“, also auf der Oberfläche des Textes zu lesen; unter dieser Oberfläche, in der Tiefe des Textes, ist nach verborgenem Sinn zu suchen. Diesen verborgenen Sinn nannten die Griechen der klassischen Zeit *hypónoia*. Die griechische Präposition *hypo* lenkt also die Aufmerksamkeit auf eine Bedeutungsschicht im Text, die es *unter* der Oberfläche auszumachen gilt. Wie der im Deutschen redensartlich gewordene Ausdruck *tieferer Sinn* zeigt, ist diese Vorstellung in unserer Alltagsrede gegenwärtig.

In hellenistischer Tradition ist die Suche nach dem *tieferen Sinn* als *Allegorese* vorgestellt worden. Das Wort war für jedermann im griechischen Sprachraum ein sprechendes Wort: Es enthält das Verb *agoreuo* „auf dem Versammlungsplatz, also öffentlich, reden“. Dieses öffentliche Reden wird durch das adverbiale Bestimmungswort *allos* zu einem anderen Reden als das bis anhin auf der *agora* übliche. Wenn zum Beispiel eine der Großtaten des Herakles darin bestand, ein Land auszumisten, das unter seinem Mist zu ersticken drohte, konnten Menschen in weniger rustikalen Zeiten dies als eine für einen Heroen unangemessene Tätigkeit ansehen. Die Allegorese konnte dazu verhelfen, dieses Anstößige aus der Welt zu schaffen, indem das Ausmisten nicht wörtlich, sondern anders, allegoretisch verstanden wurde. Zum Beispiel so: Der Mist steht für eine verbreitete moralische oder rechtliche Luderwirtschaft. Herakles wird über die Entdeckung des tieferen Sinns zu einem Erneuerer von Moral und Recht.

Die *Vorzüge* eines solchen Verfahrens liegen auf der Hand, die *Bedenken* freilich nicht weniger; scheint es doch – vorsichtig formuliert – der Willkür Tür und Tor zu öffnen. So ist es dann nach seiner Blütezeit im Mittelalter mit dem Aufkommen der historisch-kritischen Bibelwissenschaft aus dem Kreis seriöser Vorgehensweisen ausgeschieden worden. Ein markantes Datum hierfür ist das Jahr 1670, in dem Baruch de Spinoza seinen *Theologisch-politischen Traktat* vorgelegt hat. Die Exkommunikation dieses Verfahrens ist definitiv. Selbst wo es heute tatsächlich praktiziert wird, hütet man sich, Assoziationen mit der Lehre vom mehrfachen Schriftsinn aufkommen zu lassen.

Es fügt sich nun gut, dass in jüngster Zeit der Heidelberger Literaturwissenschaftler Horst-Jürgen Gerigk in seiner Studie *Lesen und Interpretieren* die Lehre vom mehrfachen Schriftsinn *rehabilitiert* hat. Der Leser dieser Einführung in den Umgang mit literarischen Texten bekommt die Gelegenheit, an konkreten Interpretationen zu überprüfen, was mit der Lehre vom mehrfachen Schriftsinn – Gerigk trägt sie in der kanonisch-mittelalterlichen Form als Lehre vom vierfachen Schriftsinn vor – an ordnungsstiftenden Potenzen gewonnen

wird, um theoretisch zu verdeutlichen, was wir tun, wenn wir interpretieren, und warum wir es tun.

Das Wichtigste, was wir mit der Lehre vom vierfachen Schriftsinn gewinnen, ist ein Schema, das eine begriffliche Unterkunft bietet nicht nur für das, was wir tun, wenn wir *lesen*, sondern auch für das, was wir tun, wenn wir *dem Gelesenen einen Platz in unserem Leben zuweisen*.

Was tun wir nach diesem Schema, wenn wir lesen? Wir legen den buchstäblichen, den literalen Sinn, den *sensus literalis* des Textes frei. Gerigk hebt, um Missverständnissen vorzubeugen, die Abstraktionsleistung hervor, die zur Fixierung des Literalsinns erbracht werden muss. „Den buchstäblichen Sinn eines Textes zu fixieren, nämlich in Worte zu fassen, ist durchaus keine leichte Aufgabe, denn die Bedeutung dessen, was wörtlich dasteht, steht ja selber nicht wörtlich da.“ Es ist aber eine Funktion des *sensus literalis*, den literarischen Text „gegen falsche Deutungen“ zu immunisieren (Gerigk 2002, S. 169). Die literaturwissenschaftliche Analyse, von der diese Abstraktionsleistung erwartet wird, hilft die Grenzen zu markieren, innerhalb derer dem Gelesenen ein Platz in unserem Leben angewiesen werden kann.³

Aber habe ich nicht als die grundlegende Unterscheidung dieser Lehre die vom offenkundigen und dem verborgenen Sinn eingeführt? Wie verträgt sich damit die Formulierung, lesend legen wir den *sensus literalis* frei, der doch ein *sensus obvius* – also buchstäblich und offenkundig – sein soll? Schon die altgriechische Bildverschiebung, weg von der Entgegensetzung *oberflächenbezogen* – *inwendig* hin zu *üblich* – *anders*, macht deutlich, dass es mit dem Offenkundigen eine vertrackte Sache ist. Eben deshalb gibt es Philologen und Literaturwissenschaftler, die diesem Verwickelten nachgehen und Vor-Urteile in Urteile überführen.

Was tun wir nach diesem Schema, wenn wir dem Gelesenen einen Platz in unserem Leben zuweisen? Wir suchen zu bestimmen, was das Gelesene für unsere Orientierung in der Welt bedeutet, wie das Gelesene unser Handeln beeinflusst und welche Schlussfolgerungen wir für die Zukunft ziehen können. Nach der Lehre vom vierfachen Schriftsinn wird damit der allegorische, der tropologische (moralische) und der anagogische Schriftsinn bestimmt. Es ist unschwer zu erkennen, dass die Fragen, die damit aufgeworfen sind, in der europäischen Geistesgeschichte von Immanuel Kant neu formuliert, so lauten: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?“ (*Vorlesungen über Logik*) Ein spätmittelalterliches Distichon, das die Lehre vom vierfachen Schriftsinn auf den Punkt bringt, lautet (zit. n. Gerigk 2002, S. 122f.):

³ Horst-Jürgen Gerigk demonstriert dies eindrücklich an der Erzählung *Das kurze glückliche Leben des Francis Macomber* von Ernest Hemingway (Gerigk 2002, S. 169f.). Ein gutes Beispiel für ein erstes Studium solcher Grenzziehung bieten die Rahmenbeiträge von Helmut Brackert in dem von ihm 1980 herausgegebenen Sammelband *Und wenn sie nicht gestorben sind ... Perspektiven auf das Märchen*.

Littera gesta docet, quid credas allegoria,
Moralis quid agas, quo tendas anagogia.

*Der Buchstabe lehrt das Geschehene;
was zu glauben ist, die Allegorie;
was zu tun der moralische Sinn;
wohin zu streben, die Anagogie.*

Dieses Distichon lässt sich im Blick auf die drei Fragen Kants so verstehen: Mit der Freilegung des literalen und des allegorischen Sinns eines Textes wird jeweils umrissen, was an Wissensgehalten bzw. an Glaubensgehalten aus ihm zu gewinnen ist; mit der Bestimmung des tropologischen (moralischen) und des anagogischen Gehalts finden wir die Antworten des Textes auf die Fragen, was zu tun ist bzw. was erhofft werden kann. Der *Literaturunterricht* in der Schule hat es mit beidem zu tun:

- mit der Freilegung des buchstäblichen Sinns von literarischen Werken
- und damit, dem Gelesenen einen Platz im Leben zuzuweisen.

Letzteres geschieht in der Reflexion, der Meditation, aber auch in der Erzeugung von allegorischem, tropologischem und anagogischem Sinn. Begründung und Struktur des *literarischen Gesprächs* leiten sich aus der Bezugnahme auf diesen dreifachen Textsinn her, nicht aber aus der Aufgabe, den *sensus literalis* freizulegen.

Die Schüler aber, die am Literaturunterricht teilnehmen, sind keine Hypostasen, die über analytische Kategorien zu konstruieren sind, sondern konkrete Menschen. Folglich stellen sich im literarischen Gespräch beide genannten Aufgaben. Dennoch hat deren Unterscheidung auch unmittelbar praktische Bedeutung. Denn Beiträge zur ersten Aufgabe werden nach wissenschaftlichen Kriterien zu behandeln sein, diejenigen zur zweiten Aufgabe dagegen nach Kriterien gelingender oder misslingender Begegnung sowie nach Kriterien, die sich aus den spezifisch modernen Pluralitätsbedingungen ergeben. Die zentrale Frage, die mit diesen Bedingungen aufgeworfen wird, ist die nach der Möglichkeit eines „letzten Worts“.

12 Das letzte Wort

Als letztes Wort soll ein solches gelten, das eine Argumentation abschließt, weil sie an ihr Ziel gelangt ist. Insofern es in einer Argumentation um Wahrheit geht, ist das letzte Wort das wahre Wort.

Wenn es um das Lesen und Interpretieren literarischer Werke geht – sei es in der literaturwissenschaftlichen Diskussion oder im Literaturunterricht –, ist die Frage nach dem letzten Wort die nach derjenigen Interpretation, die als die abschließende, weil wahre gelten soll. Nach dem, was über die Lehre vom vierfachen Schriftsinn ausgeführt worden ist, wird diese Frage zwei unterschiedliche Antworten erfahren müssen.

- Suchen wir den literalen Sinn eines literarischen Textes zu bestimmen, gelten wissenschaftliche Kriterien. Eben darum gibt es auch ein wissenschaftlich letztes Wort, das zwar nicht für alle Zeiten ein solches bleiben muss, aber doch als letztes solange zu gelten hat, bis im Fortgang wissenschaftlicher Analyse Daten bekannt werden, die eine Revision des letzten Wortes erzwingen.
- Tauschen wir uns dagegen über den allegorischen, tropologischen und anagogischen Sinn eines literarischen Textes aus, gelten die Kriterien des Alterisierens, also solche, die die Andersheit des Anderen respektieren, nicht aber analytisch eliminieren. Und es gelten die Kriterien dialogischen Redens, über die wir uns, nachdem die Muster traditionsgeleiteten Umgangs mit menschlicher Pluralität obsolet geworden sind, erst noch verständigen müssen.

Literatur

Hildegard von Bingen (1991): Scivias – Wisse die Wege [zw. 1142 und 1152]. Übersetzt und herausgegeben von Walburga Storch. Freiburg: Herder

Brackert, Helmut (Hrsg.) (1980): Und wenn sie nicht gestorben sind ... Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Euripides: Tragödien [um 400 vor Chr.]. Fünfter Teil. Die Troerinnen. Die Phoinikerinnen. Orestes. Übersetzt von Dietrich Ebener. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2., durchges. Aufl. 1990

Gerigk, Horst-Jürgen (2002): Lesen und Interpretieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Humboldt, Wilhelm von (1963): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues [1827–1829]. In: Werke in fünf Bänden. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 144–367

Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache – Identität – Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271

Lévinas, Emmanuel (1983): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg u. a.: Alber

Lévinas, Emmanuel (1989): Humanismus des anderen Menschen. Hamburg: Meiner

Schipperges, Heinrich (1997): Hildegard von Bingen. München: C. H. Beck

Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch?

An dem häufig kritisierten Verfahren des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs werde ich zunächst zeigen, dass die immanente Zielsetzung dieses Verfahrens, die Schüler im Literaturunterricht zur argumentativen Entwicklung eigener Interpretationen anzuleiten, unter drei unterschiedlichen Gesichtspunkten scheitern kann (1). Dies sind zugleich die drei Gesichtspunkte, unter denen sich auch positiv umreißen lässt, was Verständigung im schulischen Interpretationsgespräch bedeutet (2). Von diesem Verständigungsbegriff grenze ich ein verkürztes, nämlich auf den Austausch subjektiver Lektüreerfahrungen beschränktes Modell der Verständigung im literarischen Unterrichtsgespräch ab (3). Aus den positiven wie kritischen Ausführungen sollen einige Prinzipien abgeleitet werden, die bei der Lenkung eines auf Verständigung zielenden Interpretationsgesprächs zu berücksichtigen sind (4). Anschließend erörtere ich einige Verfahren der verständigungsorientierten Gesprächslenkung (5) und der Herstellung von Übergängen zwischen dem Interpretationsgespräch und der Wissensaneignung (6). Abschließend nenne ich einige Kompetenzen, über die verfügen sollte, wer ein verständigungsorientiertes Interpretationsgespräch im Unterricht lenken will (7).

Mit den im Folgenden umrissenen Kategorien lassen sich Interpretationsgespräche beschreiben und beurteilen. Die Darstellung einer solchen empirischen Anwendung hätte es gestattet, die Kategorien noch anschaulicher zu erläutern, als es hier auf allgemein-theoretischer Ebene möglich sein wird. Ich hoffe allerdings, dass es den Leserinnen und Lesern gelingt, eigene Erfahrungen mit den nachfolgenden Erörterungen zu verbinden, und dass Anschaulichkeit auch auf diesem Wege sich einzustellen vermag.

1 Zur Kritik des fragend-entwickelnden Interpretationsgesprächs

Grundlage aller neueren Überlegungen zur Didaktik des Interpretationsgesprächs ist die Kritik an der fragend-entwickelnden Gesprächsmethode, genauer an der Verfehlung ihrer mäeutischen Intention (vgl. insbes. Dahms 1979, S. 68–73; Grell; Grell 1979, S. 49–102; Ehlich; Rehbein 1986, S. 47–58; Wieler 1989; Spinner 1992; Loska 1995, S. 97–131). Diese Kritik lässt sich folgendermaßen referieren und differenzieren: Im sokratischen Dialog ist es das Ziel des Lehrers, den Schülern zu einer Erkenntnis zu verhelfen, die sie auf der Basis ihres Vor-

wissens durch (gemeinsames) Nachdenken erlangen können. Unter drei Voraussetzungen ist dieser sokratische Erkenntnisprozess dergestalt behindert, dass die beabsichtigte interaktive Problemlösung in ein kognitiv fruchtloses „Rätselraten“ (Ehlich; Rehbein 1986, S. 47 ff.) umschlägt: (1) Die Basis des Wissens, über das die Schüler verfügen, ist zu schmal, als dass daraus auf ein Erkenntnisresultat geschlossen werden könnte. Dies führt häufig dazu, dass im Gespräch das fehlende Wissen und das Ergebnis des geforderten, aber nicht möglichen Nachdenkens erraten wird. (2) Das vorhandene Wissen ist breit genug, lässt die Erschließung des Resultats aber nicht zu, weil die Schüler über keine Selektions- oder Schlussregel verfügen, mit deren Hilfe sie entscheiden könnten, aufgrund welcher der Informationen sie auf welche Weise zu einem Ergebnis kommen können. Dies führt häufig dazu, dass die Schüler zu erraten versuchen, welche der möglichen Schlussfolgerungen der Lehrer für richtig hält. (3) Das relevante Wissen ist kein allgemeines, sondern ein individuelles, weshalb die Schlussfolgerungen, die jeder einzelne aus seinem Wissen zieht, von den Schlussfolgerungen der anderen unterschieden sein können. Häufig versuchen Schüler in diesem Fall entweder zu erraten, aus welchem Wissen heraus der Lehrer selbst welche Schlüsse zieht, oder aber, welches Wissen und welche Schlüsse er von den Schülern erwartet.

Die erste Form einer Verfehlung der mæeutischen Intention kommt im interpretierenden Literaturunterricht vor, wenn ein Text auf historische oder andere Kontexte bezogen werden soll, die sich von den spontan aktivierten und den durch Nachdenken aktivierbaren Wissensschemata der Schüler unterscheiden. Diese Form kann aber auch vorkommen, wenn den Schülern Kenntnisse der Textbeschreibung fehlen, über die sie verfügen müssten, um bestimmte interpretatorische Schlussfolgerungen ziehen zu können. Die zweite Form kommt vor, wenn die Schüler einen Text zwar auf unterschiedliche Weise beschreiben, kontextualisieren und interpretieren können, jedoch über kein Kriterium verfügen, anhand dessen sich argumentativ entscheiden ließe, ob zum Beispiel eine biographische Kontextualisierung richtiger ist als eine sozialhistorische, eine wörtliche Deutung richtiger als eine allegorische. Die dritte Form kommt vor, wenn Schüler sich auf der Grundlage ihres individuellen Alltagswissens in einen Text 'verstricken', der Lehrer jedoch erwartet, dass ihr spontanes Textverstehen eine ganz bestimmte inhaltliche Richtung nimmt: Man soll äußern, was man persönlich mit dem Gelesenen verbindet, und diese Äußerungen werden dann als passend oder unpassend, als richtig oder falsch beurteilt, obwohl doch allein Authentizität gefragt war.

Die Verfehlung der mæeutischen Intention wird im fragend-entwickelnden Gespräch häufig dadurch verschleiert, dass die Beteiligten so tun, als finde der nicht mögliche Erkenntnisprozess dennoch statt. An die Stelle der Erschließung eines folgerichtigen Gedankens tritt die Vermutung eines erwünschten Gedankens, und die Vermutung muss auf Nachfrage als Argumentation ausgegeben werden.

Die so entstehenden pseudo-mäeutischen Gespräche können unterschiedlich verlaufen, wobei sich – unter den drei oben genannten Gesichtspunkten – Extreme eines schlimmstmöglichen und eines bestmöglichen Ausgangs beschreiben lassen: (1) Ist zu wenig Wissen über ein Genre, einen Autor, einen realgeschichtlichen Hintergrund oder einen anderen Kontext vorhanden, so endet die Pseudo-Mäeutik schlimmstenfalls in einem *Erniedrigungsdiskurs*, in dem der Lehrer den Schülern peu à peu das unbekannte Wissen souffliert und ihnen zugleich zu verstehen gibt, sie seien zu dumm, von selbst auf das Ergebnis zu kommen. Günstigstenfalls endet diese erste Form der Pseudo-Mäeutik in einem *Erweiterungsdiskurs*, in dem der Wissensmangel konstatiert wird und Verfahren der Informationsbeschaffung oder -vermittlung (vgl. dazu unten Abschnitt 6) zur Anwendung kommen. (2) Bei konkurrierendem Kontextwissen und konkurrierenden Interpretationsweisen geht die Pseudo-Mäeutik schlimmstenfalls in einen *Überwältigungsdiskurs* über, in dem der Lehrer die alternativen, gleichermaßen angemessenen Antworten der Schüler für falsch und ein Vorgehen für einzig angemessen erklärt, welches seine eigene Deutung stützt und die abweichenden Deutungen schwächt. Günstigstenfalls ergibt sich ein *Erörterungsdiskurs* mit offenem Resultat, bei dem der Lehrer die Einsicht zulässt, dass die von ihm erwartete Antwort unter der gegebenen Voraussetzung mehrerer plausibler Interpretationskontexte und Interpretationsweisen nicht die einzig angemessene ist. (3) Bei unterschiedlichem individuellem Verstehen geht das Gespräch schlimmstenfalls in einen *Diskriminierungsdiskurs* über, in dem der Lehrer darüber befindet, wessen subjektive Kontextualisierung unpassend ist: „Ich glaub, jetzt hat die Michaela ihren Kopf mit dem Autorkopf verwechselt“, zitiert Spinner (1992, S. 310) eine besonders diskriminierende Lehrerantwort auf eine nachvollziehbare subjektive Aneignung des Gedichts *Vorboten* von Hans-Jürgen Heise durch eine Schülerin. Günstigstenfalls ergibt sich ein *Vergleichungsdiskurs*, in dem die Schüler darüber nachdenken, ob ihr Verständnis mit der Gesamtheit des Textes vereinbar ist und ob es möglicherweise andere Deutungen gibt, die besser zum Text passen.

Bei den genannten negativen Resultaten endet das Unterrichtsgespräch jeweils in einem Herrschaftsdiskurs, der die mäeutische Annahme konterkariert, dass die Schüler den Inhalt und die Form der Erkenntnis – Wissen und Denkvermögen – bereits in sich trügen, und der das implizit vermittelte Menschenbild der Mäeutik ad absurdum führt: *Du bist ein autonomes, selbst denkendes Subjekt, also kannst du das Resultat selbst herausfinden*. Als eine Ausprägung der „Dialektik der Aufklärung“ bezeichnet deshalb Spinner (1992, S. 309 ff.) das pseudo-mäeutische Unterrichtsgespräch. In der Pseudo-Mäeutik, so möchte ich hinzufügen, rächt sich eine Verdrängung bestimmter elementarer Bedingungen kollektiver Erkenntnis: Missachtet wird die Tatsache, dass die Wissensbestände der Interaktionsteilnehmer normalerweise *lückenhaft*, *kontingent* und *divers* sind. – In den positiven Fällen hingegen werden fragend-entwickelnde Unterrichtsge-

sprache in Diskurse überführt, die nur noch in reflexiver Hinsicht mäeutisch sind, da sie die Voraussetzungen des eigenen Wissens und Denkens hervorkehren und ex negativo für den Erkenntnisprozess fruchtbar machen: Thematisiert und auf die Desiderate des weiteren kommunikativen Handelns hin durchdacht werden der Mangel an Wissen, die umstrittene Gültigkeit des Wissens und die individuelle Unterschiedenheit des Wissens.

2 Aspekte der Verständigung im interpretierenden Unterrichtsgespräch

Was nun bedeutet – um auf den Titel des Beitrags zu sprechen zu kommen – in diesen Zusammenhängen „Verständigung“? Der universalpragmatischen Theorie des kommunikativen Handelns zufolge (vgl. Habermas 1981, Bd. 1, S. 412 ff.) hat Verständigung im Medium der Sprache stets drei Dimensionen:

- (1) Menschen verständigen sich über Gegenstände, denen sie eine objektive Existenz zuschreiben und von denen sie meinen, dass die darüber getroffenen Aussagen wahr oder unwahr sein können. Lehrende und Lernende gehen in Unterrichtsgesprächen offenbar davon aus, dass es ein Wissen über die Beschaffenheit und die gemeinten Bedeutungen von literarischen Texten gibt – ein Wissen, welches den Texten entweder angemessen oder unangemessen ist. Wenn sie eine Textbeschreibung als ungenau oder eine Kontextualisierung als unpassend beurteilen, so tun sie dies nicht allein deshalb, weil die fragliche Aussage ihrer subjektiven Einschätzung oder den intersubjektiv anerkannten Formen der Beschreibung und Einordnung von Texten widerspricht, sondern weil sie davon überzeugt sind, dass Texte eine Existenz auch außerhalb ihrer eigenen Leser-Subjektivität und außerhalb der sozialen Konventionen ihrer Gemeinschaft haben. – Wohl bemerkt: Ich behaupte nicht, dass es sich tatsächlich so verhält, sondern dass Menschen davon ausgehen (vgl. Zabka 1999).
- (2) Verständigung erfolgt stets auf der Basis individueller Wahrnehmungen, Empfindungen, Vorstellungen und Überzeugungen, zu denen die einzelnen Sprecher privilegierten Zugang haben und auf die sie in ihren Äußerungen entweder wahrhaftig oder unwahrhaftig Bezug nehmen. In literarischen Unterrichtsgesprächen gehen Lehrende und Lernende davon aus, dass in den Äußerungen anderer ein je individuelles Textverstehen entweder authentisch zum Ausdruck kommt oder dass dies nicht geschieht, weil zum Beispiel ein Sprecher zu antizipieren versucht, was der Lehrer hören möchte, und deshalb sein tatsächliches Textverstehen (oder Nichtverstehen) lieber für sich behält. Wenn also beispielsweise ein Gesprächsteilnehmer einen Text in einen sozialhistorischen Kontext stellt, so könnte ein anderer Gesprächsteilnehmer dies unter dem Gesichtspunkt der Objektivität als plausibel beurteilen, unter dem Gesichtspunkt der Subjektivität

jedoch als unwahrhaftig: *Das mag zwar zutreffen, aber hat er den Text wirklich so verstanden, oder redet er nur dem Lehrer nach dem Mund?*

- (3) Menschen verständigen sich stets im Rahmen von Handlungskonventionen, die intersubjektiv anerkannt oder umstritten sind; Äußerungen können daher jederzeit als normativ richtig oder normativ falsch beurteilt werden. Interpretationsgespräche erfolgen im Rahmen von Konventionen, die häufig implizit bleiben, die sich aber geradezu als heimliche Maximen explizieren lassen: *Lies den Text so, dass er unmittelbar etwas mit deinem Leben zu tun hat!* – *Lies den Text so, dass er etwas über gesellschaftliche Zusammenhänge aussagt!* – *Lies den Text so, dass er eine unterschwellige, verborgene Bedeutung hat!* – *Such nicht nach verborgenen Bedeutungen, sondern konzentriere dich auf die manifesten!* Interpretatorische Äußerungen können, gemessen an solchen Maximen, als normativ richtig oder normativ falsch gelten. Und die Maximen können ihrerseits als richtig oder falsch gelten, misst man sie an übergeordneten Prinzipien des interpretatorischen Handelns. Der Gesichtspunkt der normativen Richtigkeit – das sollten die Beispielmáximen zeigen – ist mit den beiden anderen Geltungsaspekten verquickt: Ob jemand einen Text primär unter dem Gesichtspunkt der Wahrheit oder primär unter dem Gesichtspunkt der Wahrhaftigkeit interpretiert, ist unhintergebar normativ bestimmt. *Stell den Text in einen Kontext, der historisch plausibel ist, unabhängig davon, ob er dir aus diesem Kontext heraus verständlich ist!* – *Interpretiere den Text so, wie du ihn spontan verstehst, und frag nicht danach, wie er aus einem historischen Kontext heraus verstanden werden könnte!* – *Stell den Text in einen Kontext, der historisch plausibel ist, aber nur, wenn du zu der Überzeugung gelangst, dass du den Text dadurch besser verstehst!* Ob jemand den Wahrheits- oder den Wahrhaftigkeitsaspekt oder aber beide Aspekte gleichermaßen hervorhebt, ist von den jeweils geltenden Interpretationskonventionen abhängig.

Im Lichte dieser Theorie des verständigungsorientierten kommunikativen Handelns lassen sich nun die drei oben umrissenen Gesprächstypen des gelingenden máeutischen, des misslingenden pseudo-máeutischen und des reflexiv-máeutischen Interpretationsgesprächs im Schulunterricht charakterisieren:

Im gelingenden máeutischen Gespräch erfolgt eine Verständigung über einen Text auf der dreifachen Grundlage (1) eines begrenzten und für alle Teilnehmer transparenten Bestands an Wissen über den interpretierten Text und seine Kontexte, (2) eines für alle Teilnehmer transparenten Repertoires intersubjektiv anerkannter Interpretationskonventionen und (3) eines bei allen Teilnehmern vorhandenen und von allen ausdrückbaren subjektiven Textverstehens. Das Ziel des máeutischen Interpretationsgesprächs besteht darin, dass die Teilnehmer auf dieser dreifachen transparenten Basis zu argumentativ begründeten Interpretationsentscheidungen gelangen. Die Lehrperson hat die Aufgabe, Gesprächsimpulse für das Fällen solch argumentativ begründeter Interpretationsentschei-

dungen zu geben, und zwar insbesondere durch die Aufforderung zur Artikulation des vorhandenen Verstehens und Wissens sowie durch Hinweise auf vorhandene Differenzen zwischen unterschiedlichen Verstehensweisen, zwischen dem Textverstehen und dem vorhandenen Wissen über den Text (und seine Kontexte), zwischen einem zunächst artikulierten Textverstehen und einer später konträr dazu befolgten Interpretationskonvention. Die mæeutischen Impulse, die zum Nachdenken und zur interpretatorischen Problemlösung anregen, können auf alle möglichen Differenzen und Widersprüche gerichtet sein, die sich dem beobachtenden Gesprächsleiter zeigen, die aber den Gesprächsteilnehmern, da diese sich selbst und einander weniger genau beobachten können, nicht oder nicht deutlich genug zu Bewusstsein kommen (vgl. unten Abschnitt 5).

Das pseudo-mæeutische Interpretationsgespräch zielt nur zum Schein auf die argumentative Verständigung der Teilnehmer über Interpretationsentscheidungen. Tatsächlich verfolgen die Teilnehmer das Ziel, die vermeintlich vom Gesprächsleiter, dem Lehrer, bereits getroffenen Interpretationsentscheidungen zu ermitteln und sie als ihre eigenen auszugeben. Die Erzeugung des Scheins von Verständigung ist eine Gesprächsstrategie, zu der die Teilnehmer greifen, wenn mindestens eine der drei Grundlagen der Verständigung nicht transparent und allgemein verfügbar ist: (1) Wenn das Text- und Kontextwissen, auf dessen Grundlage sachliche Entscheidungen über die Plausibilität und Angemessenheit von Interpretationen allein möglich sind, ausschließlich dem Lehrer bekannt ist und wenn es von den Schülern logisch auch nicht erschlossen werden kann; (2) wenn die vom Lehrer für richtig gehaltene Interpretationsweise, in deren Rahmen sich interpretatorische Entscheidungen normativ begründen lassen, nur ihm selbst bekannt ist oder wenn er die normative Basis seines Urteils nicht transparent macht, also verschweigt, aus welchen Gründen er eine Interpretationsweise für richtiger hält als eine andere; (3) wenn dem Lehrer die Positionsabhängigkeit seines eigenen Verstehens nicht transparent ist und er den Schülern signalisiert, dass sie allein durch die Artikulation ihres Textverstehens zu demselben Ergebnis gelangen könnten wie er.

Im reflexiv-mæeutischen Interpretationsgespräch findet eine Verständigung darüber statt, dass die Basis des gemeinsamen Wissens, der anerkannten Interpretationskonventionen und/oder des artikulierten Verstehens nicht ausreicht, um zu begründeten Interpretationsentscheidungen zu gelangen. Der pseudo-mæeutische Schein von Verständigung wird durchbrochen mit dem Ziel einer Ausweitung jener Basis. Normalerweise und vor allem in den jüngeren Jahrgängen (Sekundarstufe I) wird diese Reflexion vom Gesprächsleiter in Gang gesetzt: *Mir scheint, ihr habt euch noch nicht genug in die Situation hineinversetzt; deshalb sollt ihr jetzt eine kreative Schreibübung durchführen* (Ziel wäre die Ausweitung der subjektiven Verstehensbasis). – *Ihr stellt lauter Vermutungen über den Autor und seine Zeit an; ihr braucht aber genaueres Wissen, um eure Interpretation begründen zu können* (Ziel: Ausweitung der Wissensbasis).

– *Einige von euch gehen davon aus, dass der Text an dieser Stelle eine übertragene Bedeutung hat, wissen aber offenbar nicht genau, wie sie das begründen sollen. Andere finden, dass es eine übertragene Bedeutung nicht gibt. Ich werde euch jetzt zwei Begriffe erklären, Allegorie und Symbol, und ihr könnt dann entscheiden, ob einer davon euch weiterhilft oder nicht* (Ziel: Die Ausweitung der normativen Basis anerkannter Interpretationskonventionen). Im Anschluss an solche reflexiven Gesprächsphasen, die erfahrungsgemäß erst in älteren Jahrgängen gelegentlich von Gesprächsteilnehmern initiiert werden, kommt es zu einer bewussten Unterbrechung der Interaktionsform *Gespräch* und der Lehrmethode *Mäeutik* zugunsten von Unterrichtsphasen, in denen die Basis der später wieder aufzunehmenden Verständigung erweitert wird.

Dass nur in Ausnahmefällen die Gesprächsgruppe selbst, in den meisten Fällen aber der Gesprächsleiter die Übergänge vom verständigungsorientierten Interpretationsgespräch zu Phasen der Gesprächs-Reflexion und der Kenntniserweiterung oder Verstehensintensivierung herstellt, könnte den Einwand provozieren, das gesamte hier skizzierte Unternehmen laufe auf eine Pseudo-Verständigung hinaus, die nichts weiter ist als eine Fortsetzung der Pseudo-Mäeutik mit anderen Mitteln. Deshalb sei in aller Deutlichkeit betont: Ein Unterrichtsgespräch an allgemeinbildenden Schulen entspricht normalerweise nicht dem Ideal des herrschaftsfreien Diskurses, in dem es keinen anderen Zwang als den des besseren Arguments gibt. Der Grund für die Unmöglichkeit von Herrschaftsfreiheit liegt einfach darin, dass der Unterrichtsdiskurs niemals allein auf die Verständigung als solche, sondern immer auch auf deren Erlernen gerichtet ist. Dies ist unmittelbar evident, betrachtet man das Interpretationsgespräch unter dem Gesichtspunkt der (Objekt-bezogenen) Verständigung über die Angemessenheit von Text- und Kontextwissen und unter dem Gesichtspunkt der (Norm-bezogenen) Verständigung im Rahmen anerkannter Interpretationskonventionen: Meist lernen die Schüler die relevanten Wissenszusammenhänge und Interpretationskonventionen erst im Zusammenhang mit dem Gespräch kennen; vor allem aber lernen sie während des Gesprächs überhaupt erst, wie sie mit ihrem Wissen im Rahmen bestimmter Interpretationsweisen argumentieren können, indem sie zum Beispiel neu erworbene Kenntnisse der Textbeschreibung anwenden, um eine Behauptung über den Text zu prüfen. Doch auch unter dem Gesichtspunkt der Verständigung über das je subjektive Verstehen lässt sich dieses doppelte Lern-Apriori beobachten: Dass ein Textverstehen, und sei es noch so subjektzentriert, nicht einfach bei jedermann sich einstellt, sondern geschult und aufgebaut werden muss, weiß man nicht erst seit der PISA-Studie; und dass es weiterer Lernschritte bedarf, bis jemand sein Textverstehen treffend artikulieren kann, zeigt jede Alltagserfahrung im muttersprachlichen Unterricht. Unterrichtende haben nicht nur das Recht, sondern auch die pädagogische Pflicht, in das Gespräch einzugreifen, wenn sie der Überzeugung sind, dass jemand den Text zu sprunghaft gelesen und nur rudimentär verstanden hat, dass jemand sein Ver-

stehen nicht gut artikulieren oder das artikuliert Verstehen nicht auf den Wortlaut des Textes beziehen kann. Diese Ausübung diskursiver Herrschaft ist legitim und notwendig, wenn sie den Gesprächsteilnehmern Fähigkeiten vermittelt, die erforderlich sind für die eigenständige Durchführung eines verständigungsorientierten Gesprächs, welches *ohne* derartige Eingriffe gelingt. Denn ein Handeln, das unter der Bedingung nicht ausräumbarer Machtverhältnisse erfolgt, kann dennoch dem *Ideal* der Herrschaftsfreiheit verpflichtet sein. Die Unterrichtenden zielen – und das sollte stets die Maxime ihres Handelns sein – darauf, Unterricht überflüssig zu machen; sie leisten *Erziehung zur Mündigkeit*, was nur gelingen kann, wenn sie sich der Paradoxie dieses Unterfangens stellen.

Selbstverständlich können und sollen Unterrichtende in bestimmten Unterrichtsphasen oder in kompletten Unterrichtsstunden immer wieder vollständig auf pädagogische Eingriffe in die Gespräche der Schüler verzichten, so wie es von der Arbeitsgruppe um Valentin Merkelbach empfohlen wird (vgl. Christ u. a. 1995). Dies kann aus zwei Gründen geschehen: Erstens sollen die bereits vorhandenen Fähigkeiten der Verständigung frei zur Entfaltung kommen, denn anders ist weder eine Diagnose dieser Fähigkeiten noch eine begründete Entscheidung über die Form ihrer Erweiterung möglich; zweitens sollen die Unterrichteten erfahren, wie ein selbstständig geführtes, nicht mehr von pädagogischer Lenkung bestimmtes Interpretationsgespräch verläuft. Die Auffassung aber, man könne es bei solchen Gesprächen didaktisch bewenden lassen, ist nur unter der Prämisse haltbar, dass die Unterrichteten eigentlich schon beherrschen, was sie lernen sollen – nämlich die verstehende Aneignung des Gelesenen im Horizont der eigenen Lebenswelt, die treffende Artikulation dieses Verstehens, die Prüfung des artikulierten Verstehens an der Beschaffenheit des Textes, den vergleichenden und möglichst argumentativen Anschluss der eigenen Verstehensartikulation an die Äußerungen der Gesprächspartner, die Begründung interpretatorischer Behauptungen mit vorhandenem Textwissen und anderes mehr. Wer die Schüler in die Lage versetzen will, über solche Teilkompetenzen interpretatorischer Verständigung im Literaturgespräch zu verfügen und auf dieser Grundlage ein herrschaftsfreies Gespräch zu führen, wird nicht zögern, in Gespräche einzugreifen, in denen ein Mangel an solchen Kompetenzen sich nicht nur zeigt, sondern – eben durch den pädagogischen Eingriff – an Ort und Stelle reduziert werden kann.

3 Zur Einschränkung des Verständigungsbegriffs auf den subjektiven Aspekt

In ihrer mittlerweile zum Klassiker der Literaturdidaktik avancierten Dissertation kritisiert Petra Wieler fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche, in denen scheinbar ein „Prozess der kommunikativen *Verständigung* über literaturbezogene Verstehensleistungen“ intendiert ist, de facto jedoch das Kommunikations-

muster „Wissensvermittlung“ realisiert wird (Wieler 1989, S. 84f.). Wieler analysiert eine Unterrichtsstunde, in der eine 10. Klasse ein Gespräch über Peter Hacks' Erzählung *Der Bär auf dem Försterball* führt, und beschreibt äußerst treffend die Erscheinungsweise und Verlaufslogik pseudo-mäeutischer Diskurse: Vordergründig sieht es so aus, als werde über das authentisch geäußerte Textverstehen der Schüler gesprochen; bei genauerem Hinsehen stellt man jedoch fest, dass die Äußerungen vom Lehrer durch Kommentare, Nachfragen und verändernde Paraphrasen bewertet und in die Richtung einer Interpretation gelenkt werden, die er selbst offenbar für zutreffend hält und die er wie ein Sachwissen vermitteln will. Auch in Situationen, in denen Lehrer solche Lenkungen zu vermeiden versuchen, erweist sich dieses Kommunikationsmodell oft als so gründlich eingeschliffen, dass selbst Lehrer-Impulse, die wertungs- und deutionsneutral sein sollen, von den Schülern als Signale einer erwünschten Deutung interpretiert werden (so Fritzsche 1994, S. 181f.). Der Lehrer und die Schüler tun gleichwohl so, als ziele ein solcher Unterricht auf die „Klärung des *eigenen* Verständnisses“ und nicht bloß auf die Anpassung der Schüleräußerungen an das Verständnis des Lehrers (Wieler 1989, S. 112).

Wielers Gegenkonzept basiert auf der Überzeugung, dass die intersubjektive Verständigung über das subjektive Verstehen im Unterricht nicht vermittelbar ist mit einem Diskurs, der literarischen Texten gegenüber eine objektivierende Einstellung einnimmt und der auf Textanalyse oder auf die Aneignung und Anwendung von Kontextwissen gerichtet ist. Deshalb plädiert Wieler für eine Aufteilung des Literaturunterrichts in zwei zeitlich voneinander getrennte „Handlungsfelder“ beziehungsweise „Diskurse“. In einem subjektzentrierten Diskurs solle der „kommunikative Austausch von Lektüreerfahrungen“ (S. 173) unter dem Gesichtspunkt der Verständigung über die „eigenen ästhetischen Bedürfnisse, Ansprüche und Wertungskriterien“ der Schüler stattfinden, wobei der Lehrer die Rolle eines bloßen Gesprächsmoderators innehat (S. 236). In dem objektzentrierten Diskurs sollen hingegen die „wissenschaftlich orientierte Textanalyse und -interpretation“ von „schwierigen“ Gegenständen sowie die Vermittlung „historische[n] Kontextwissen[s]“ erfolgen, und zwar unter dem strategischen Gesichtspunkt der „effizienteste[n] Gesprächsstruktur zur Vermittlung ‘literarischen Wissens’“ (S. 224). In diesem Diskurs, den Wieler den „hermeneutischen“ nennt (S. 223), sei der für den fragend-entwickelnden Unterricht charakteristische „strategische Dreischritt des Elizitierens – Reagierens – Evaluierens“ möglicherweise angemessen, also das Provozieren von Gedanken und Vermutungen, durch deren Korrektur die richtige Information vermittelt wird. Ein „Handlungszusammenhang, der als *Lehrsituation* auf die Vermittlung beziehungsweise den Erwerb von ‘Wissen’ hin angelegt ist“, erfordere nämlich „eine zweckrationale Einstellung der Beteiligten“ (ebd.).

Diese Zweiteilung halte ich, vorsichtig gesprochen, für problematisch. Mir sind keine literarischen Texte bekannt, schon gar keine „schwierigen“, für die es nur

einen passenden Kontext, nur *eine* richtige Interpretation und nur *eine* angemessene Analysetechnik gibt. Wenn jemand seine Schüler – mit welcher Methode auch immer – dazu bringt, ein bestimmtes Hintergrundwissen, eine bestimmte ‘Lehre’ oder eine bestimmte Art der Textbeschreibung auf den Gegenstand zu beziehen, so muss immer noch eine Verständigung darüber stattfinden, ob die Interpreten – also die Schüler – das so entstehende Wissen für angemessen und evident halten: ob eine bestimmte Textbeschreibung, Kontextualisierung oder Interpretation mit dem Text wirklich vereinbar ist und ob sich auf der Basis dieses Wissens tatsächlich ein besseres Verständnis einstellt. Gerade in hermeneutischen Theorien wird betont, dass die objektivierende Rede über literarische Gegenstände nur dann als wissenschaftlich gelten kann, wenn sie ein Gespräch von Subjekten ist, denen das Gesagte einleuchtet (vgl. Szondi 1978, S. 271).

Komplementär dazu ist das Postulat eines Diskurses unrealisierbar, der ausschließlich auf subjektiven Erfahrungen beruht, der also nie in objektivierender Einstellung erfolgt, nie ein Wissen über den Gesprächsgegenstand zum Inhalt hat und in dem es „nicht um die Bereicherung literarischer Erfahrung, sondern um das ‘Zur-Sprache-Bringen’ literarischer Erfahrungen geht“ (Wieler 1989, S. 122). Entgegen der Auffassung Jürgen Krefts, die literarische Erstrezeption sei normalerweise von einer „bornierten Subjektivität“ gekennzeichnet, welche erst in einer späteren Unterrichtsphase in eine objektivierende Einstellung transformiert werde (Kreft 1977, S. 379), manifestiert sich in Schüleräußerungen fast immer von Beginn an Textwissen und häufig auch Kontextwissen. Fast selbstverständlich und für die Gesprächspartner oft unmerklich lassen Schüler zum Beispiel Wissen über andere Texte desselben Genres ins Gespräch einfließen. Häufig sind es die Schüler selbst, die herausfinden wollen, ob ihr Verständnis des Textes angemessen ist, ob also ihr Wissen ausreicht, um den Text so zu verstehen, wie er gemeint ist, oder ob sie mehr wissen müssten, um den Text besser verstehen zu können. Aus einem Diskurs, der auf die rein subjektiven Erfahrungen mit dem Text beschränkt sein soll, würden solche Fragen ausgegrenzt und auf den anderen Diskurs verlagert.

Vor allem halte ich es für einen Irrtum, zu meinen, durch eine Konzentration auf die Verständigung über das je individuelle Verstehen lasse sich die strategische Ausrichtung der Schüler an dem vermeintlich von ihnen Erwarteten vermeiden. Keineswegs ist, wie oben bereits ausgeführt, der authentische Ausdruck von Erfahrungen gleichsam ein Naturzustand des Literaturunterrichts, der erst durch Erkenntnisansprüche zum strategischen Handeln deformiert würde. Sobald Lehrer bestimmte Strategien anwenden, um die Schüler zu authentischen Äußerungen zu bewegen – positive Reaktionen auf lebensweltliche Kontextualisierungen und auf affektiv gefärbte Äußerungsweisen geben, auch kühne Deutungen dieser Art gelten lassen und so weiter – muss man damit rechnen, dass die Schüler ihrerseits Strategien entwickeln, um die Authentizität eines

angeblich subjektiven Textverstehens zu simulieren. Es ist sogar viel einfacher, sich eine Situation des eigenen Alltags zu überlegen, auf die man einen Text unter Umständen beziehen könnte, als sich zu überlegen, welche Interpretation der Lehrer wohl hören will, damit er glaubt, man habe darüber nachgedacht, was mit dem Text gemeint sein könnte. Die Verständigung über das je individuelle Verstehen ist nicht weniger strategieanfällig als die Verständigung über das, was in einem Text gemeint ist.

Die Unterscheidung zwischen verständigungsorientiertem und strategischem Handeln steht quer zu der Unterscheidung zwischen subjektivem und objektivierendem Umgang mit dem Text. Außerdem lässt sich keines der beiden Gegensatzpaare in praktischen Unterrichtssituationen rein auseinander dividieren: (a) Verständigungsorientiertes Handeln hat in pädagogischen Zusammenhängen stets eine strategische Komponente, denn in jedem Unterricht will ein Unterrichtender in Erfahrung bringen, über welche Fähigkeiten die Unterrichteten verfügen (zum Beispiel über die Fähigkeit, mit einem Text persönlich etwas anzufangen), sodass jeglicher Unterricht jederzeit unter dem pragmatischen Vorzeichen „Demonstration von Fähigkeiten“ steht. (b) In subjektive Lektüreerfahrungen fließt immer schon Wissen über Literatur ein, wie umgekehrt kein Wissen über Literatur Bestand haben kann, wenn es sich nicht im individuellen Textverstehen als evident erweist.

4 Prinzipien der verständigungsorientierten Lenkung von Interpretationsgesprächen

Aus den bisherigen Ausführungen möchte ich nun einige Prinzipien ableiten, denen ein verständigungsorientiertes Interpretationsgespräch im Unterricht folgen und auf deren Einhaltung die Lehrperson gegebenenfalls durch Lenkungsimpulse hinwirken sollte.

(1) *Prinzip der Zulassung aller Geltungsansprüche und der Ermöglichung von Übergängen.* Interpretatorische Äußerungen können, wie gezeigt, mit dem dreifachen Anspruch auftreten, wahrhaftig in Bezug auf das individuelle Textverstehen des interpretierenden Subjekts, wahr (beziehungsweise angemessen oder plausibel) in Bezug auf den interpretierten Gegenstand und richtig in Bezug auf die in der Interpretengemeinschaft anerkannten und geltenden Interpretationskonventionen zu sein. Ein verständigungsorientiertes Interpretationsgespräch darf keinen dieser Geltungsansprüche ausgrenzen, sobald er in einer Äußerung enthalten ist. Wird in der Artikulation der je individuellen Lektüreerfahrungen zugleich ein Text- oder Kontextwissen auf den Text bezogen, so wäre es irrational, dieses Wissen *nicht* zu thematisieren, so wie es auch irrational wäre, aus einem Interpretationsgespräch, das in objektivierender Einstellung erfolgt, den Einwand „so habe ich den Text aber nicht verstanden“ zu exkommunizieren. Entsprechend wäre es irrational, die Orientierung an einer (vermeintlich) richti-

gen Interpretationskonvention auszugrenzen – etwa der Konvention, Gedichten übertragene Bedeutungen zuzuschreiben; stattdessen sollte man die entsprechenden Äußerungen aufgreifen und problematisieren: *Warum meinst du, dass man ein Gedicht symbolisch verstehen muss? Was spricht denn gegen die wörtliche Bedeutung? – Wird dir die Textstelle in symbolischer Bedeutung besser verständlich? – Ist die übertragene Bedeutung mit der Textgestalt vereinbar?* Übergänge zwischen den unterschiedlichen Geltungsansprüchen der Interpretation sind jederzeit ein „Potential der Alltagssprache“ (Werner 1996, S. 95): Im alltäglichen Diskurs über pragmatische Äußerungen aller Art lernen die Sprecher reflexiv zu unterscheiden zwischen dem, was man verstanden hat, und dem, was gemeint ist, und sie machen in Situationen des Missverstehens die Erfahrung, dass es bestimmte Kommunikationsmuster gibt, mit denen versucht wird, das eine dem anderen anzunähern.

Spätestens an dieser Stelle rechne ich mit dem Einwand, dass künstlerische Texte sich durch das Fehlen oder zumindest durch die Nicht-Rekonstruierbarkeit eines objektiv Gemeinten auszeichnen. Sollte dieser Einwand trotz seines hohen Anspruchs auf Allgemeingültigkeit in der Sache triftig sein, so entspräche doch die Position, von der aus er erhoben wird, keinesfalls den Lernvoraussetzungen der Schüler im Interpretationsgespräch, sondern allenfalls einem Erkenntnisziel. Wollte man die Frage, wie eine Textstelle gemeint ist, aufgrund literaturtheoretischer Überlegungen aus dem Unterrichtsgespräch ausgrenzen, so überginge man die sich ausbildende alltags-hermeneutische Kompetenz der Schüler und setzte ein mögliches spätes Resultat kunst-hermeneutischer Reflexion bevormundend an den Anfang. Die Frage nach dem Gemeinten, ja sogar die kunstfremde Frage, was der Autor uns sagen wollte, resultiert nicht aus einer Verschwörung literaturtheoretisch unterbelichteter Pädagogen, sondern aus dem reflexiven Alltagswissen über sprachliche Verständigung. Im Übrigen partizipiert auch der besagte Einwand nolens volens am Wahrheitsdiskurs, da er unterstellt, das Fehlen beziehungsweise die Nicht-Rekonstruierbarkeit des Gemeinten sei eine objektive Eigenschaft künstlerischer Texte.

(2) *Prinzip der Institutionsgebundenheit jeder interpretatorischen Äußerung.* Das verständigungsorientierte Handeln im Literaturunterricht ist konstitutiv gebunden an das institutionstypische Handeln in Lehr-Lern-Situationen. Expressives Handeln gerät, wie gezeigt, nicht erst durch die Vermengung mit dem Geltungsanspruch konstativer Wahrheit in die Gefahr, unaufrichtig zu sein, sondern bereits durch die schulischen Normen der Expression selbst. Nicht nur Textanalyse, Textinterpretation, Aneignung von Kontextwissen und so weiter, sondern auch die Aussprache des individuellen Verstehens und das Eingehen auf andere Positionen müssen im Unterricht erlernt werden. Würden die Schüler die intersubjektive Aussprache über ihr Verstehen bereits beherrschen beziehungsweise diese Kompetenz jederzeit aktualisieren können (Performanz-Kompetenz), so gäbe es einen Grund weniger, solche Gespräche im Unterricht über-

haupt zu führen. Äußerungen dürfen aus dem verständigungsorientierten Gespräch nicht mit der Begründung ausgegrenzt werden, dass sie der strategischen Intention folgen, dem Lehrer bestimmte Kompetenzen zu zeigen oder vorzutäuschen. Vielmehr muss darauf geachtet werden, ob mit der strategischen Orientierung *zugleich* die Geltungsansprüche verständigungsorientierter Rede verbunden sind. Eventuelle Widersprüche, die sich aus den unterschiedlichen Orientierungen ergeben, sind ein idealer Gegenstand der Kommunikation. Angenommen, ein Schüler entwickelt zu einem Naturgedicht eine gewagte sozialkritische Deutung, weil er – wie der Lehrer meint diagnostizieren zu können – annimmt, ein solches Interpretieren sei erwünscht und werde honoriert. Was läge da näher, als diese Deutung zum Gegenstand der interpretatorischen Verständigung zu machen: *Passt die Deutung zur Textgestalt und zum Entstehungskontext? Hält die damit verbundene Interpretationsweise dem Vergleich mit anderen (zum Beispiel der wörtlichen Interpretation der Naturphänomene) stand? Hat der Schüler den Text tatsächlich so verstanden?* – An solchen Fragen kann man sich abarbeiten; wer jedoch meint, das Klassenzimmer von der strategischen Handlungsorientierung reinigen zu können, hat meines Erachtens geringe Erfolgchancen.

(3) *Prinzip der Transparenz von Erwartungen und Geltungsansprüchen.* Die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Geltungsaspekten des interpretatorischen Handelns sind nur dann von allen Beteiligten realisierbar, wenn ihnen jeweils deutlich ist, welchen Ansprüchen ihre eigene Rede folgt und welche Ansprüche an ihre Rede gestellt werden. Geht es um den wahrhaftigen Ausdruck des eigenen Verstehens? Um treffende Feststellungen über den literarischen Gegenstand? Oder um die richtige Weise des Interpretierens? Gibt es verdeckte Erwartungen des Lehrers, oder sind sie transparent? Alle Gesprächsteilnehmer müssen, wie Wieler zu Recht fordert, jederzeit die Möglichkeit einer „unbefangene[n] Deutung der Kommunikationssituation“ haben (Wieler 1989, S. 163).

5 Verfahren der verständigungsorientierten Gesprächslenkung

Aus den zuletzt formulierten Prinzipien können methodische Entscheidungen nicht abgeleitet werden, denn ein solches Vorgehen verstieße gegen die Logik der didaktischen Wissensbildung und Reflexion (vgl. Ossner 1993, S. 195). Die Aufgabe der Fachdidaktik besteht unter anderem darin, die bestehenden, als probat geltenden Verfahrensweisen des Unterrichts unter der Fragestellung zu beurteilen, ob sie vereinbar sind mit der gleichsam konstitutionellen Didaktik, also mit Bildungszielen und Prinzipien wie den zuletzt genannten. Praktisches Ziel didaktisch-methodischer Reflexion ist es mithin, die Kontingenz der vorhandenen methodischen Möglichkeiten begründet zu reduzieren, nicht aber so zu tun, als gäbe es im Verhältnis zwischen Prinzipien und Verfahrensweisen eine kausale oder instrumentelle Notwendigkeit.

Im letzten Absatz von Abschnitt 2 habe ich bereits das Verfahren begründet, gelegentlich das „Strukturierungsmonopol“ des Lehrers aufzugeben und sich auf die moderierende und „organisierende Rolle eines Gesprächsleiters“ zu beschränken (Wieler 1989, S. 229): Erstens sollen so die in einer Lerngruppe bereits vorhandenen Fähigkeiten der Verständigung frei zur Entfaltung gebracht werden, denn anders ist weder eine Diagnose dieser Fähigkeiten noch eine begründete Entscheidung über deren Erweiterung möglich; zweitens sollen die Unterrichteten erfahren, wie ein selbstständig geführtes, nicht mehr von pädagogischer Lenkung bestimmtes Interpretationsgespräch verläuft. Unrealistisch ist jedoch die Auffassung, dieses Verfahren reiche jederzeit aus, um Verständigung herzustellen. Niemand kann durch bloße Moderation eine befriedigende Verständigung zwischen Menschen herbeiführen, die auf fremde Äußerungen oder auf den Gesprächsgegenstand nicht konzentriert eingehen können oder denen es nur unzureichend möglich ist, die eigene subjektive Sichtweise zum Ausdruck zu bringen. Die bloße Moderation ist nur in Situationen sinnvoll, in denen es weder um die Bildung von Verständigungskompetenz noch um deren Überführung in Performanz geht. Rainer Loska (1995, S. 180) schreibt zu diesem Problem:

- Würde das Gespräch aber ganz den Schülern überlassen bleiben, dann droht,
- daß das Ziel aus den Augen verloren wird,
 - daß das Gespräch sich zerstreut, wenn man von einem Punkt zum nächsten springt,
 - daß die Schüler nicht genügend aufeinander eingehen,
 - daß sie sich mißverstehen,
 - daß wichtige Punkte zwar erwähnt, dann aber übergangen werden usw.

Die Aufgabe des Leiters besteht darin, diesen negativen Erscheinungen entgegenzuwirken.

Um es ganz deutlich zu sagen: Die Beschränkung des Leiters auf bloße Moderation kann die Verständigung behindern. In den von Loska benannten Situationen ist es erforderlich, dass ein Gespräch auf Verständigung hin gelenkt wird. Dies kann unter jedem der drei Aspekte von Verständigung notwendig sein: Nicht nur das Abkommen vom Gesprächsgegenstand, das Übergehen von bereits Gesagtem und das Missverstehen anderer Positionen führen zu Verständigungsproblemen, sondern auch die Abschweifung vom individuellen Verstehensausdruck: Wenn Schüler nicht mehr auf der Grundlage ihres Textverstehens sprechen, sondern mitteilen, was ihnen zu dem Thema des Textes noch alles einfällt, kann es die Aufgabe des Lehrers sein, auf das konkrete Textverstehen zurück zu lenken (eingedenk der Tatsache freilich, dass die Loslösung vom Textverstehen immer ein Symptom des Verstehens selbst ist: Ausschweifungen zeigen die aktivierten Wissensschemata extensiv an, sie deuten auf individuelle Verstehensvoraussetzungen hin oder auf die intersubjektive Verstehens- und Verständigungssituation). Außerdem gebe ich zu bedenken: auch in einem bloß moderierten Gespräch ist es jederzeit möglich, dass hinter einem scheinbar wahrhaftigen Verstehensausdruck die Strategie steht, erwünschte subjektive

Bekenntnisse abzulegen – bleibt doch der Lehrer in der Rolle des Moderators jederzeit Beobachter und potentieller Beurteiler. Hegt er den Verdacht, dass eine solche Situation gegeben ist, sollte er im Sinne der Verständigung lenkend in das Gespräch eingreifen und einen Impuls geben, an dem sich die Authentizität eines Gesprächsbeitrags bewähren kann: *Du sagst, es sei dir auch schon einmal so ähnlich gegangen wie dem Bären auf dem Försterball, dass du nicht mehr wusstest, wer du eigentlich bist. Kannst du solch eine Situation mal beschreiben?*

Welche der bekannten und probaten „Lehrtätigkeiten zur Gesprächsführung“ (Thiele 1981, S. 68ff.) sind nun geeignet, die Verständigung im Interpretationsgespräch zu fördern? Rainer Loska nennt eine Reihe solcher Handlungen, die ich unterteilen möchte in (a) vertiefende und (b) weiterführende Impulse. (a) *Vertiefungen*: Der Leiter bittet einen Teilnehmer, seine Äußerung zu *präzisieren* oder zu *begründen* (Loska 1995, S. 162). Der Leiter kann die Teilnehmer dazu ermuntern, *Rückfragen* zu unbegründeten oder unpräzisen Äußerungen zu stellen (S. 162), in Äußerungen enthaltene *Vermutungen zu prüfen* oder sonstige *Stellungnahmen* zu artikulieren (S. 171). Um den Gegenstandsbezug von Äußerungen zu stärken, kann der Leiter *auf die Sache zurücklenken* (S. 163), die *Aufmerksamkeit auf die erörterte Frage fokussieren* (S. 174) oder die Teilnehmer dazu ermutigen, *im Konkreten Fuß zu fassen* (S. 174), also Verallgemeinerungen und gedankliche Abstraktionen an den Gegenständen (hier: den Texten) zu prüfen und zu revidieren. (b) *Weiterführungen*: Um in Situationen des offenen Gesprächsfortgangs Wegentscheidungen zu erleichtern, kann der Leiter bestimmte Äußerungen *bestätigen* (S. 173) und *verstärken* (S. 171). In komplexen Gesprächssituationen kann er die Steuerung durch fokussierende *Rückblicke und Zusammenfassungen* vornehmen (S. 177). Will er die Teilnehmer an solchen Steuerungen beteiligen (bis hin zum eigenen Rückzug aus der Steuerung), wird er die Teilnehmer zu Rückblicken, Zusammenfassungen oder Beurteilungen *auffordern*. Schließlich kann der Leiter einen weiterführenden Impuls dadurch setzen, dass er die Teilnehmer zum *Erstreben von gemeinsam akzeptierten Ergebnissen* anhält (S. 178), also beispielsweise Punkte nennen lässt, in denen noch Dissens herrscht. Ein gemeinsam akzeptiertes Ergebnis kann, nebenbei bemerkt, auch der metakommunikative Konsens über einen nicht aufgelösten Dissens in der Sache sein.

Die – bei Loska implizit bleibende – systematische Unterscheidung zwischen vertiefenden und weiterführenden Steuerungsimpulsen ist in Hartmut Thieles Klassifikation der Gesprächsimpulse bereits enthalten, wenn dort unterschieden wird zwischen Impulsen, die der *Exploration* eines Problems dienen, und Impulsen, die zur *Lösung* des Problems führen sollen (Thiele 1981, S. 68). Der „Explorationsgruppe“ ordnet Thiele die Lehrtätigkeiten *Fundieren lassen*, *Problematisieren*, *Akzentuieren* und *Nachhaken* zu, der „Lösungsgruppe“ die Lehrtätigkeiten *Erklären lassen*, *Folgern lassen*, *Bewerten lassen*. Einer dritten Gruppe von Handlungen attestiert Thiele eine „Verstärker“-Funktion: *Verstärken*, *Ermutigen*, *Aufgreifen*.

Auffällig ist, dass sowohl Thiele als auch Loska zahlreiche Impulse in doppelter Form beschreiben: Der Gesprächsleiter kann zum Beispiel einen Gesprächsteilnehmer direkt nach einer fehlenden Begründung fragen, oder er kann die Gesprächsteilnehmer dazu auffordern, auf fehlende Begründungen zu achten und sie gegebenenfalls selber zu erfragen. Es gibt in der Gesprächserziehung fließende Übergänge zwischen stark eingreifenden Lenkungsimpulsen, mit denen der Leiter aktiv auf die Verständigung in einer konkreten Situation hinarbeitet, und den metakommunikativen Handlungen der Gesprächsteilnehmer, die als kompetente Sprecher selber auf Verständigung zielen. Die Existenz eines solchen Kontinuums zwischen externer Lenkung und interner Selbststeuerung zeigt, dass ein Gelingen der Verständigung keineswegs am Anfang steht. Wohl aber gibt es von Anfang an die Möglichkeit derartiger Übergänge. Bereits in der Grundschule können Lehrerimpulse nicht nur „das Denken anregen“, sondern darüber hinaus die Schüler dazu bringen, eigenständig „das Denken zu steuern“ (Ritz-Fröhlich 1982, S. 48ff.); schon in frühen Jahrgängen können „Korrektur und Bewertung im Gesprächsverlauf überwiegend von den Mitschülern erfolgen“ (ebd., S. 81).

Jeder der soeben in der gebotenen Kürze umrissenen Gesprächsimpulse lässt sich nun – im Sinne des ersten unserer drei didaktischen Prinzipien (vgl. Abschnitt 4) – unter den Geltungsaspekten der konstativen Wahrheit, der expressiven Wahrhaftigkeit und der normativen Richtigkeit betrachten. Während Thiele (stets) und Loska (meist) das verbesserte gemeinsame Nachdenken über einen problematischen Gegenstand im Visier haben, wenn sie vom Präzisieren-Lassen, Konkretisieren-Lassen, Begründen-Lassen, Bewerten-Lassen, vom Nachhaken und Problematisieren und so weiter sprechen, können all diese Impulse auch die Funktion haben, eine Verständigung über das je individuelle Textverstehen oder über die Richtigkeit intersubjektiv anerkannter Interpretationsweisen zu initiieren.

Auch in Bezug auf das zweite der genannten Prinzipien können die Impulse eine Funktion haben: Sie lassen sich mit dem Ziel einsetzen, Widersprüche zu klären, die jederzeit zwischen dem strategischen Demonstrieren von Kompetenzen und der Orientierung an einer Verständigung über Text und Textverstehen sich einstellen können. Durch das Nachhaken, Problematisieren, Begründen-Lassen und so weiter können Äußerungen, mit denen jemand in erster Linie eine Kompetenz unter Beweis stellen will, zu Bestandteilen der Verständigung über den Text und das Textverstehen werden – so wie ich es oben am Beispiel der sozialkritischen Deutung eines Naturgedichts beschrieben habe.

Schließlich können die Impulse in unklaren Gesprächssituationen auch dem Prinzip der Situationsdeutung dienen, wenn der Gesprächsleiter die Teilnehmer implizit oder explizit zu einem metakommunikativen Nachdenken und Sprechen anhält, insbesondere zu einem Sprechen über die pragmatische Intention ihrer Äußerungen: *Willst du uns sagen, wie du den Text verstanden hast, oder willst du*

uns auch davon überzeugen, dass der Text so gemeint ist? – War das jetzt mehr ein Experiment von dir, um herauszufinden, ob dieser Gedanke mit dem Text vereinbar ist, oder hast du den Text genau so verstanden?

6 Übergänge zwischen Interpretationsgespräch und Wissensaneignung

Thiele ordnet die Lernhandlung „Informieren“ einerseits der Typologie der Gesprächsimpulse zu (Thiele 1981, S. 113), andererseits stellt er seine eigene Kapitel-Überschrift „Informieren im Unterrichtsgespräch“ grundlegend in Frage: „Die Informationsvermittlung durch den Lehrer *im Verlauf eines Unterrichtsgesprächs* würde [dessen] Zielsetzungen und Merkmalen geradezu widersprechen, denn im Unterrichtsgespräch soll eine Lernsituation geschaffen werden, in der unter Anregung und Anleitung des Lehrers selbständiges, produktives Lernen und Denken ermöglicht wird.“ Sinnvoll sei Informationsvermittlung durch den Lehrer daher nur „in der Anfangsphase, wenn für alle Gesprächsteilnehmer eine gemeinsame Grundlage an Vorwissen geschaffen werden muss“, sowie in „Situationen, in denen die Schüler im Verlaufe eines Gesprächs nicht mehr selbständig eine bestimmte Denkleistung vollziehen können“ (Thiele 1981, S. 78ff.). Die erste Art von Situationen geht dem Gespräch voraus; die zweite Art erfordert eine Aussetzung des Gesprächs. Eine solche Aussetzung müsste – folgt man Thiele – motiviert sein durch die Unmöglichkeit, ohne neues Wissen zu diskursiver Erkenntnis zu gelangen. Die Teilnehmer müssten also – in einer Phase reflexiver Mäeutik – durchschauen, dass ein fortgesetztes Gespräch zum Rätselraten würde. Wenn die Teilnehmer dies erkennen, können sie sich darauf verständigen, neues Wissen zu erwerben und auf dessen Basis das Gespräch fortzusetzen.

Die hierfür zweckmäßigen Gesprächsimpulse des Leiters können mithin nicht – oder nur unter bestimmten Bedingungen (s. u.) – selbst Informationen sein; geeignet sind vielmehr zum einen Lösungsimpulse, welche gerade die Unlösbarkeit eines Problems auf der Grundlage des vorhandenen Wissens zu Bewusstsein bringen, und zum anderen Explorationsimpulse, die auf eine Bestimmung des Informationsmangels abzielen.¹ Durch entsprechende Impulse des Nachhakens, des Zusammenfassen- und Begründen-Lassens und so weiter provoziert der Leiter die doppelte Einsicht: *Das kann ich unter den gegebenen Voraussetzungen nicht sagen, und: um das sagen zu können, müsste ich ein bestimmtes Wissen haben oder an einem bestimmten Ort nach Wissen suchen.* Möglicherweise können die Schüler also noch innerhalb eines gelingenden mäeutischen Diskurses

¹ Diese Funktion der Impulse erwähnt Thiele freilich nicht; auch Loska gibt keine methodischen Empfehlungen für den mäeutisch erzielten Diskurswechsel zu nicht-mäeutischen Unterrichtsformen, sondern bemerkt lediglich, dass ein solcher Wechsel erforderlich sei, wenn „es darum geht, Daten zu gewinnen, die den Schülern eben nicht aus bisheriger Erfahrung verfügbar oder durch Denken erschließbar sind“ (Loska 1995, S. 270).

die Art und voraussichtliche Quelle des Wissens bestimmen. Nehmen wir an, es soll die Vermutung geprüft werden, Peter Hacks habe mit seiner Erzählung *Der Bär auf dem Försterball* die blinde Orientierung an Autoritäten in seiner Gesellschaft aufspießen wollen. Bei einer so präzisen Vermutung können die Schüler auch präzise Übergangsfragen formulieren: *In welcher Gesellschaft lebte der Autor? Gab es dort Kritik an autoritätsgläubigem Handeln? Wenn ja, hat der Autor an solcher Kritik teilgenommen? In welcher gesellschaftlichen Stellung befand er sich? Wie war sein eigenes Verhältnis zu den Autoritäten beschaffen? Hat er andere Texte verfasst, in denen vergleichbare Tendenzen deutlicher erkennbar sind? Wo können wir uns darüber informieren?* Fragen dieser Art ermöglichen nicht nur einen verständigungsorientierten Übergang vom Interpretationsgespräch zur Informationsaneignung, sondern sie geben zudem der nachfolgenden Aneignung eine Struktur. Eine Suchlogik ist bereits für den Gang in die Schulbibliothek oder in die öffentliche Bücherhalle nützlich; völlig unabhängig ist sie für die Orientierung in elektronischen Informationsmedien. Je präziser die Übergangsfragen sind, desto geringer ist die Gefahr, in den Verästelungen von Hypertexten oder in den lawinenartigen Resultaten einer Internet-Recherche verloren zu gehen.

Haben Schüler nur sehr vage Vorstellungen von einem fehlenden Kontextwissen, so könnte eine eigenständige Suche nach Informationen unergiebig sein. In diesem Fall – und er ist im Unterricht an der Tagesordnung – hat der Lehrer die Aufgabe, passendes Wissen auszuwählen. Beispielsweise habe ich als Unterrichtender einmal erlebt, dass ein Schüler aus der sehr unpräzisen Kontext-Behauptung, in einer bestimmten Erzählung Kafkas seien „Psychoprobleme“ verarbeitet, weitreichende interpretatorische Schlussfolgerungen zog. Wenn Schüler in solchen Fällen nicht wissen, wie sie präziseres Kontextwissen gewinnen können, dann muss der Lehrer den Informationsprozess steuern: *Ich bringe euch in der nächsten Stunde einen Ausschnitt aus einem nicht abgesandten Brief Kafkas an seinen Vater mit, an dem sich die These mit den Psychoproblemen vielleicht genauer überprüfen lässt.* Damit gibt der Gesprächsleiter einen Gegenstand der weiteren Verständigung vor und schränkt die Wegentscheidungen beträchtlich ein.

Die Notwendigkeit, dass Lehrer auch in Situationen der Verständigung immer wieder Lerngegenstände vorgeben, da die Schüler in vielen Fällen nicht genau wissen, worüber sie sich informieren sollen, widerspricht keineswegs dem Prinzip der Verständigung. Vielmehr ist es die Eigenart jeglicher gesellschaftlicher Praxis, dass die Akteure sich über Probleme verständigen müssen, in die sie unfreiwillig geraten. Der Unterricht hat die Aufgabe, Verständigung unter dieser ubiquitären Einschränkung zu schulen, nicht aber die Aufgabe, die falsche und uneinlösbare Illusion unbedingter Wahlfreiheit bezüglich des Problems und des verfügbaren Wissens zu wecken.

Aus dieser Überlegung folgt nun allerdings, dass man Schüler in einem verständigungsorientierten Gespräch auch unvermittelt mit neuen, gleichsam hereinschneidenden Informationen konfrontieren darf, durch die kognitive Dissonanz entsteht und die eine neuerliche Verständigung über den Gegenstand provozieren: *Peter Hacks hat die Erzählung Der Bär auf dem Försterball übrigens um 1960 in der DDR geschrieben.* In einer Klasse, die bereits über die sozialpsychologische und politische Bedeutungsebene spricht, kann diese Information eine vertiefte Verständigung über den Gegenstand bewirken. Deshalb hat Thiele partiell *doch* Recht, wenn er das Informieren den genuinen Gesprächsimpulsen zurechnet, und er übertreibt, wenn er es bei näherer Betrachtung aus dem Katalog der Gesprächsimpulse wieder ausgrenzt. Nach Ritz-Fröhlich (1982, S. 48) gibt es zahlreiche „Lehreräußerungen, die überwiegend Information bieten“ und doch „das Denken anregen“, da sie „den Denkweg völlig offen lassen“. Der informierende Impuls kann zudem als ein Anreiz zur weiteren Informationsbeschaffung wirken: *Um sagen zu können, ob diese Information für den Text von Bedeutung ist, müsste man Genaueres wissen über Hacks' Verhältnis zum System der DDR.* Eine unvermittelt vom Lehrer gegebene Information kann jedoch auch zu dem eingangs beschriebenen pseudo-mäeutischen Effekt eines Überwältigungsdiskurses führen, wenn nämlich bestimmte Teilnehmer des Gesprächs nun meinen, eine von ihnen selbst geleistete Kontextualisierung (zum Beispiel eine generische: sie verstehen den Text von Peter Hacks als eine Fabel, die sich nicht nur auf *eine* bestimmte Gesellschaft bezieht, oder als ein Märchen, das nichts mit Politik zu tun hat) sei damit vom Tisch. Wie jede methodische Entscheidung, so garantiert auch dieser Lenkungsimpuls nicht per se den gewünschten Erfolg.

Deshalb ist entscheidend, welche Möglichkeiten des Folgehandelns eine Information des Lehrers beziehungsweise eine Informationsbeschaffungsphase eröffnet und welche Handlungsmöglichkeiten sie verschließt. Wenn das weitere Gespräch verständigungsorientiert bleiben soll, muss die Adaption des neuen Wissens an den vorangegangenen Stand der Interpretation ergebnisoffen sein: Löst das Wissen unsere, löst es *meine* Interpretationsprobleme? Ein neu erworbenes Wissen über den Gegenstand darf nicht objektivistisch verabsolutiert werden; die Schüler müssen die Möglichkeit erhalten und ggf. durch Impulsgebung dazu provoziert werden, zum einen die Relevanz des neuen Wissens für ihr vorangegangenes Verstehen zu prüfen und zum anderen ihr Verstehen im Lichte des neuen Wissens – wenn sie dieses als relevant anerkennen – tatsächlich umzugestalten und nicht bloß eine ‘Experteninterpretation’ unvermittelt neben die eigene zu setzen. Die methodischen Entscheidungen im Zusammenhang mit der Integration text-externen Wissens ins Interpretationsgespräch (vgl. Grzesik 1990, S. 347–364) müssen an den oben formulierten didaktischen Prinzipien gemessen werden, insbesondere am ersten Prinzip: Ist nach einer solchen Integration die Offenheit für alle Geltungsansprüche gegeben, ist vor allem ein Wechsel zum Ausdruck des subjektiven Verstehens nach wie vor möglich?

7 Kompetenzen der Gesprächsführung

Weil ein Impuls je nach Unterrichtssituation ganz unterschiedliche Funktionen bei der Förderung oder eben bei der Behinderung des verständigungsorientierten Handelns haben kann, ist es unmöglich, situationsenthobene Rezepte für die Anwendung richtiger Gesprächsimpulse zu erteilen. Richtiges Handeln setzt die Kompetenz der Lehrenden voraus, über den verständigungsfördernden Einsatz von Impulsen situativ zu entscheiden. Diese Kompetenz möchte ich abschließend näher aufschlüsseln.

Zunächst muss die Lehrperson in der Lage sein, die Gesprächssituation, in der ein Impuls wirken soll, angemessen zu interpretieren und darüber hinaus den weiteren Gesprächsverlauf unter der Bedingung unterschiedlicher möglicher Impulse zu prognostizieren. Loska erwähnt die folgenden diagnostischen und prognostischen Einzelfähigkeiten: Der Gesprächsleiter muss (a) aufgrund seiner Kenntnis des Gegenstands dazu „in der Lage sein, den [sachlichen, T. Z.] Gehalt der Beiträge zu beurteilen“ (Loska 1995, S. 171). Beherrschen muss er (b) die „Einschätzung verschiedener Denkwege“, die sich in den einzelnen Beiträgen sowie in Gesprächssequenzen dokumentieren (S. 172). Und er muss (c) in Situationen, in denen unterschiedliche Fortsetzungen des Gesprächs möglich sind, die Folgen der „Wegentscheidungen“ abschätzen können (S. 173), also dazu in der Lage sein, in verschiedenartigen Situationen die konkrete Anwendung mehrerer Handlungsweisen in Erwägung zu ziehen und vergleichend abzuschätzen, welche davon am ehesten zu einem gewünschten Ergebnis führt (vgl. auch Ossner 1993, S. 193f.). In Relation zu unseren Prinzipien wären diese Überlegungen wie folgt zu ergänzen: (a) Zum *Gehalt* einer Äußerung ist nicht nur der Bezug auf die Sache zu rechnen, sondern auch der Bezug auf die individuelle Erfahrungswelt der Sprecher und auf die in einer Interpretengemeinschaft bestehenden Konventionen. Unser erstes didaktisches Prinzip gebietet es, keinen dieser Äußerungsgehalte zu vernachlässigen. (b) Entsprechend muss der Leiter nicht nur die Denkwege einschätzen können, sondern auch die zu erwartende Fähigkeit und Bereitschaft der Teilnehmer, ein sich wandelndes Verständnis zum Ausdruck zu bringen, sowie die mögliche Befolgung alternativer Interpretationskonventionen. (c) Wer Entscheidungssituationen anhand der abzuschätzenden Handlungsfolgen beurteilen will, muss auch die Erwartungen und Situationseinschätzungen der Teilnehmer beurteilen können: Welche Interessen haben sie (an der Sache, an der Gratifikation, an der Auseinandersetzung mit den anderen), woran orientieren sie ihr Handeln, was erwarten sie von der speziellen Wegentscheidung? Unser 3. Prinzip gebietet es dem Gesprächsleiter, die Wegentscheidungen mit seinen eigenen Situationsdeutungen und denjenigen der Schüler zu koordinieren.

Zusätzlich zu den unter (a), (b) und (c) aufgeführten diagnostischen und prognostischen Fähigkeiten muss der Gesprächsleiter über eine technische Kompetenz

und über eine Urteilsbasis für methodische Entscheidungen verfügen. Er braucht (d) die Kenntnis eines Repertoires probater Handlungsweisen sowie (e) die Fähigkeit, die prognostizierte Wirkung bestimmter Impulse an verinnerlichten didaktischen Prinzipien zu messen. Denn die Kompetenz der Folgeabschätzung hat nur dann einen Sinn, wenn man zugleich über Kriterien verfügt, anhand derer sich die Gewünschtheit oder Unerwünschtheit von Folgen beurteilen lässt. Beispielsweise kann die Internalisierung des ersten Prinzips (Zulassung aller drei Geltungsansprüche) dazu führen, dass ein Lehrer die mögliche Wegentscheidung für eine Einbeziehung von Sachwissen positiver bewertet als ein Lehrer, der diesen Bereich aus der Verständigungsorientierung ausgrenzt.

Eine weitere Kompetenz, die für eine gelingende Gesprächsführung unabdingbar ist, könnte man auch als gute Gewohnheit oder Tugend bezeichnen. Gemeint ist die Fähigkeit des Lehrers, sich immer dann auf die Zunge zu beißen, wenn er einen Impuls setzen will, der im Sinne der Verständigung gar nicht erforderlich ist. Loska formuliert diese Tugend als Norm und spricht vom „Gebot der Zurückhaltung“ (vgl. Loska 1995, S. 178). Gibt ein Gesprächsleiter mehr Impulse, als für eine gelingende Verständigung über den Text, über das Textverstehen und über die Form der Textinterpretation erforderlich sind, so besteht die Gefahr, dass die Schüler meinen, das Übermaß der Impulse enthalte Hinweise auf den gewünschten Inhalt ihrer Äußerungen. Pseudo-mäeutische Situationen können jederzeit aus heiterem Himmel entstehen, und sie können sich jederzeit wieder auflösen, wenn man die mutmaßlich strategischen Schüleräußerungen zum Gegenstand der Verständigung macht.

Literaturverzeichnis

- Christ, Hannelore u. a. (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang
- Dahms, Günter (1979): Nachdenken im Unterricht. Fragemethode und Anleitung zum argumentierenden Gespräch. Königstein i. Ts.: Scriptor
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart u. a.: Klett
- Grell, Jochen; Grell, Monika (1979): Unterrichtsrezepte. München; Wien: Beltz
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart: Klett
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Loska, Rainer (1995): Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Hg. von Albert Bremerich-Vos. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 186–199
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1982): Das Gespräch im Unterricht. Anleitung, Phasen, Verlaufsförmigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl.
- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch, Jg. 23, H. 126, S. 309–321
- Szondi, Peter (1978): Über philologische Erkenntnis. In: Schriften I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 263–286
- Thiele, Hartmut (1981): Lernen und Lehren im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Werner, Johannes (1996): Literatur im Unterrichtsgespräch. Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: Vögel
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Lang
- Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch, Jg. 4, H. 7, S. 4–23

Aspekte des literarischen Gesprächs in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion

1 Begründung

In der PISA-Studie zur Lesekompetenz spielt das literarische Gespräch eine nur bescheidene Rolle. Auf die Frage, wie diese Kompetenz entsteht, verweist die Studie auf die Leseforschung, deren besondere Aufmerksamkeit seit geraumer Zeit der Interaktion zwischen Eltern und Kind in der Vorlesesituation und im gemeinsamen Betrachten eines Kinderbuches gilt. In dieser Situation funktioniert Kinderliteratur „wie ein interaktives Medium, bei dem Eltern und Kinder im Rahmen eines Dialogs die Textbedeutung ‘aushandeln’“. Die familiäre Lese-situation, die „auf alltäglichen Kommunikationsformen“ aufbaue, bestehe „neben dem expliziten Vorlesen und den begleitenden Dialogen auch darin, dass über Bücher bzw. gelesene Geschichten gesprochen“ werde (Baumert u.a., S. 74f.).

Bettina Hurrelmann, die bei PISA zur nationalen Expertengruppe für das Lesen gehört und der wohl die Hinweise auf die Bedeutung frühkindlicher Vorlesedialoge für die Lesesozialisation zu verdanken sind, fordert in einem eigenen Beitrag zu der Studie, dass „dem kognitivistischen Lesekompetenzmodell von PISA die interaktive Dimension hinzuzufügen“ sei. Diese „Fähigkeit zu Anschlusskommunikationen“ beinhalte, „sich über Gelesenes mit anderen auszutauschen“, „Toleranz bei unterschiedlichen Interpretationen“ und „das Aushandeln von Bedeutungskonsensen“. Das literarische Unterrichtsgespräch habe „nicht nur den schulspezifischen Sinn der Überprüfung der ‘Richtigkeit’ von Textrezeptionen“; viel wichtiger sei es „als Einübung in die Verständigung über Verstandenes als soziale Ko-Konstruktion von Bedeutungen“. Auch außerhalb der Schule werde „erst über Anschlusskommunikationen die Verbindung zwischen individueller Lektüre und Lesekultur sowie der Teilhabe der Leserinnen und Leser am kulturellen und gesellschaftlichen Leben hergestellt“ (Hurrelmann 2002, S. 13).

Eine ähnliche, wenn auch stärker bildungspolitisch akzentuierte Kritik an PISA und der Debatte über die Ergebnisse der Studie übt Oskar Negt, der die Glockseeschule in Hannover gegründet und wissenschaftlich begleitet hat. In einem Gespräch mit Negt kritisiert Jürgen Klausenitzer, dass in der aktuellen bildungspolitischen Debatte zwar „pausenlos von Qualität und Qualitätssicherung“ die Rede sei, „die Inhalte von Bildung im emphatischen Sinne jenseits von Effizienz und Standardisierung“ aber kaum eine Rolle spielten. Für Negt, der dieser Kri-

tik zustimmt, hat die PISA-Studie mit dazu beigetragen; denn sie begreife zum Beispiel Lesekompetenz weniger als „Deutungskompetenz des Gelesenen, sondern als bloße Fertigkeit“. Lesekompetenz als Deutungskompetenz mache jedoch Kommunikationsstrukturen erforderlich, die „unterhalb des Lesens“ liegen. Ein Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung der Glockseeschule sei: „Kinder, die die Möglichkeit haben, ihre emotionale und soziale Leistungsfähigkeit zu entwickeln“, könnten auch „lesend deuten“. Dies sei einer der Gründe, warum Finnland und Schweden bis zur 9. Klasse nicht die Schüler/innen in Schulformen trennten; denn Selektion unterbreche „schon sehr früh den inneren Kommunikationsprozess der Schülerinnen und Schüler beim Lernen untereinander“ (Klausenitzer 2003, S. 34f.).

Während PISA und die bildungspolitische Debatte dieser „interaktiven Dimension“ von Lesekompetenz noch wenig Beachtung schenkt (Merkelbach 2003, S. 1f.), geben die zahlreichen fachdidaktischen Studien seit Mitte der 1980er Jahre dieser Form des Textumgangs eine Bedeutung, die sie in den Jahrzehnten davor nicht besaß. In einem Themenheft der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* zum Gespräch im Unterricht finden sich unter sechs Beiträgen zwei zum literarischen Gespräch (Wieler 1998; Merkelbach 1998a). Petra Wieler zieht in ihrem Beitrag ein vorläufiges Resümee zu einem Thema, das lange Zeit „eher ein Stiefkind der Literaturdidaktik“ gewesen sei, sich aber „vor allem in den 90er Jahren zu einem eigenen Themenschwerpunkt in der Forschungsdiskussion entwickelt“ habe (Wieler 1998, S. 26).

Vor diesem Hintergrund und besonders angeregt durch Hubert Ivos historisch fundierte Studie *Reden über poetische Sprachwerke* (Ivo 1994) haben zuletzt Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner das literarische Gespräch hermeneutisch hergeleitet und begründet (Härle; Steinbrenner 2003). Dabei beziehen sie sich vornehmlich auf die Verstehenstheorie Manfred Franks und dessen Versuch, den Antagonismus von klassischer Hermeneutik in der Nachfolge Friedrich Schleiermachers und Dekonstruktivismus zu überwinden (Frank 1989). Für Frank sei das Gespräch nicht etwas, das zum Verstehen dazukomme, sondern dessen unverzichtbare Bedingung, „während das Selbstgespräch und die schriftliche Reflexion an den Grenzen des Ich“ Halt mache (Härle; Steinbrenner 2003a, S. 145). Die Herleitung dieses Gedankens führt Härle und Steinbrenner zu der didaktischen Konsequenz eines Literaturunterrichts mit einem „doppelten Gegenstand“. Zum einen gehe es natürlich um Literatur, „mit der zu beschäftigen sich lohne“. Daneben aber hätten „Literaturdidaktik und Literaturunterricht auch das Verstehen des literarischen Textes zu ihrem genuinen und unverzichtbaren Gegenstand, wenn man Literaturunterricht nicht primär als Vermittlung von deklarativem Wissen über Literatur, sondern als Hinführung zum Verstehen von Literatur“ begreife. Der Verstehensprozess müsse darum zwingend „selbst nicht nur zum Medium, sondern auch zum Gegenstand von didaktischer Modellierung und Lernzielbestimmung werden, weil andernfalls das implizite Lernziel vor-

herrschte, literarische Texte ließen sich verstehen, wenn man nur mit einer bestimmten Methodologie an sie heranginge oder ein bestimmtes Wissen über sie erwürbe“. So könne man „Literatur nicht verstehen, sondern nur verfehlen“ (Härle; Steinbrenner 2003a, S. 147f.).

2 Leitung

In dem oben erwähnten Beitrag zur Forschungslage (Wieler 1998) gilt Petra Wielers Aufmerksamkeit u. a. einer von mir geleiteten Studie (Christ u. a. 1995) und Hubert Ivos Kritik daran (Ivo 1996). Die Studie ging aus von zwei Fragen: Kann unter den Bedingungen von Schule aus dem gelenkten, lernzielorientierten Reden über Literatur ein tendenziell ergebnisoffenes Reden, ein Gespräch, werden? Wie müssen Lehrerinnen und Lehrer sich verhalten, wenn sie nicht eine vorher erarbeitete Interpretation nachvollziehen lassen, sondern die Verständigung der Schüler/innen über ihre Leseerfahrungen leiten wollen? Auf der Basis gesprächstheoretischer Erkenntnisse, empirischer Studien und eigener Unterrichtserfahrung vereinbarten wir mit Lehrer/innen, die wir für die Mitarbeit am Projekt gewinnen konnten und die in ihren Klassen Unterrichtsgespräche durchführten, folgende Handlungsmaximen:

- Die Lehrperson hält sich mit eigenen interpretativen Beiträgen zurück und konzentriert sich auf die Moderation des Gesprächs.
- Die Vermittlung von Struktur- und Kontextwissen wird als solche von der Lehrperson markiert, damit sie nicht von den Schüler/innen als Interpretation missverstanden wird.
- Die Lehrperson lässt auch ihr abwegig erscheinende interpretative Beiträge zu und gibt damit den Schüler/innen die Chance, auch solche Beiträge mit dem Text in Beziehung zu setzen.

(Christ u. a. 1995, S. 135).

Diese Maximen sind der Anlass für Hubert Ivos Kritik an unserer Studie. Für Ivo herrscht Einvernehmen in der Didaktik „über die Dringlichkeit empirischer Forschung“. Doch so groß die Erwartung an solche Forschung auch sein mag, sei auf der klaren Unterscheidung zweier didaktischer Diskurse zu bestehen: einem Diskurs „vor Ort“ und einem „innerhalb der Institution Wissenschaft“. Was Ivo im Blick auf unsere Studie nun durchgängig kritisch wahrnimmt, ist eine Vermischung der beiden Diskurse. Unter dem „Aktualitätsdruck“, Probleme der Praxis lösen zu sollen, würde, wie in anderen empirischen Studien der Fachdidaktik auch, sukzessive die „Handlungsperspektive“ übernommen, statt strikt diese zu thematisieren (Ivo 1996, S. 28). Ohne auf Ivos generelle Kritik am Forschungsdesign näher eingehen zu können, interessiert hier seine konkrete Kritik an den Leitungsmaximen, besonders an der, „nicht in das literarische Gespräch einzugreifen“ (Ivo 1996, S. 28). So sehr wir der Lehrperson Zurückhaltung empfehlen – eine so apodiktische Forderung „nicht einzugreifen“ enthalten die vereinbarten Maximen nun eigentlich nicht. Insbesondere die Vermittlung von

Struktur- und Kontextwissen intendiert ja wohl Eingriffe, die überall dort notwendig werden, wo das Gespräch stockt oder aus einem Mangel an solchem Wissen in die Irre zu gehen droht. Unerwähnt lässt Ivo den die Maximen erläutern den Passus, der die Funktion solcher Vereinbarungen benennt und die Rolle der mitinterpretierenden Lehrperson skizziert:

Solche Verhaltensempfehlungen wollen der Gefahr begegnen, dass interpretative Beiträge der Lehrerin oder des Lehrers, vor allem zu früh geäußerte, die Produktivität der Schüler/innen behindern oder sie gar, gegen ihre eigene Meinung, zu opportunistischem Verhalten verleiten. Ziel eines solchen Gesprächskonzepts ist allerdings, dass die Lehrperson allmählich als gleichberechtigte Mitinterpretin akzeptiert wird, deren Beiträge zwar ernst, aber keineswegs dogmatisch genommen werden, weil die Schüler/innen wissen, dass es kein Interpretationsmonopol gibt mit Beurteilungskriterien wie richtig und falsch, sondern der interpretative Diskurs in der Begrenzung durch den Text immer unabgeschlossen bleibt. Eine solche Zielsetzung ist in einer von individueller Leistungsbeurteilung und Konkurrenz geprägten Schule eine Utopie, die wir [...] zu einer realen, d. h. zu einer, der man sich nähern kann, erklärten. (Christ u. a. 1995, S. 135)

Petra Wieler teilt Hubert Ivos Kritik am Forschungsdesign unserer Studie nicht. Sie hat auch keine Probleme mit den vereinbarten Leitungsmaximen, wohl aber mit dem konkreten Verhalten der Lehrpersonen an kritischen Stellen des Gesprächs und der positiven Kommentierung dieses Verhaltens durch die die Gespräche analysierenden Projektmitglieder. Unter den beiden Belegen, die Petra Wieler für ihre Kritik zitiert, stammt der eine aus einem Gesprächstranskript, das ich analysiert habe (Christ u. a. 1995, S. 129–145). In dem Gespräch einer 6. Realschulklasse über Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte *Nachts schlafen die Ratten doch* lässt die Lehrperson die Schüler/innen zu Beginn sehr mühsam und vage den Kontext der Geschichte rekonstruieren, ohne dass sie selbst als Expertin mit genauen Informationen behilflich ist, und auch bei der eigentlichen Textdeutung hält sie sich mit eigenen Beiträgen zurück (Christ u. a. 1995, S. 143). Petra Wieler mutet mein in der Tat positiv gemeinter Kommentar zu diesem Verhalten „fast schon ironisch an“. Darin offenbare sich „ein grundlegendes Problem in der Realisierung des gesamten Forschungsprojekts: Den institutionellen Zwängen und strategischen Verzerrungen des Gesprächs im Literaturunterricht“ könnten „Lehrer/innen offenbar am besten entgehen, wenn sie ‘möglichst gar nicht mehr’ mit den Schülern“ redeten (Wieler 1998, S. 29).

Was Petra Wieler als „ein grundlegendes Problem“ in der Realisierung unseres Projekts ansieht und was sie mit dem zitierten Beispiel belegt, entspringt einem Dilemma der Gruppe. Wir vereinbarten mit den durchweg unterrichtserfahrenen Lehrer/innen ein Leitungskonzept, das in der Tat durch Zurückhaltung geprägt sein sollte und das sehr stark unterschieden ist von den Rückmeldungen, auch den nonverbalen, der Lehrperson, die im fragend-entwickelnden Unterrichtsdiskurs fast jeder Schüleräußerung folgen. So sehr wir uns auf der theoretischen Ebene im Konzept des literarischen Gesprächs einig waren – die Umsetzung solcher Handlungsmaximen ist schwierig und die Verhaltensunsicherheit

in der konkreten Unterrichtssituation *und* in deren Analyse war entsprechend groß.

Das Beispiel zeigt deutlich, dass die Studie weniger Probleme löste, als dass sie Probleme sichtbar machte und neue Fragen aufwarf, allerdings mit einer klaren Perspektive der Weiterarbeit: Ausgehend von der berechtigten Kritik Petra Wiersers könnte mit einer Lehrperson, die entsprechend entlastet wird, über einen längeren Zeitraum das literarische Gespräch auf seinen interpretatorischen Gehalt und die Qualität der Gesprächsleitung eingehender untersucht werden.

Ähnlich wie Hubert Ivo üben zuletzt auch Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner Kritik an dem Leitungskonzept unserer Studie. Der gesprächspädagogische Bezugsrahmen ihrer Kritik ist das „Vier-Faktoren-Modell“ der Themenzentrierten Interaktion (TZI), das, auf das literarische Gespräch bezogen, für den Leiter bedeutet, auf eine Balance zwischen „Text“, „Individuum“, „Gruppe“ und dem „Bedingungsgefüge der Institution Schule“ zu achten. In diesem Bezugsfeld erfüllten die vier Faktoren zwar spezifische Funktionen, seien aber grundsätzlich gleichwertig. Dies zu betonen sei notwendig, weil in der aktuellen Diskussion Rolle und Funktion des Lehrers und des Textes zugunsten „einer idealisierten Rollenzuschreibung des Schülers zurückgenommen“ würden: „Wenn Didaktiker/innen dem Lehrer bei der Durchführung von Unterrichtsgesprächen über Literatur in erster Linie die Rolle eines ‘zurückhaltenden Moderators’“ zuwiesen, so zeige „sich darin nicht nur eine Vorstellung von Unterricht, in der die Selbsttätigkeit der Lernenden einseitig idealisiert und die Aufgabe der Lehrenden einseitig disqualifiziert“ werde, sondern es zeige „sich darin auch eine Verkürzung der Gesprächs-Idee zur Inszenierungs-*Methode oder gar -Masche*“ (Härle; Steinbrenner 2003 a, S. 152).

Unter den Didaktiker/innen, die Härle und Steinbrenner Grund zur Sorge geben, werden zwei namentlich genannt, darunter Merkelbach. Es gab in der Tat Probleme bei der Umsetzung unseres Konzepts, doch eine *Disqualifizierung der Lehrenden* und eine *Idealisierung der Selbsttätigkeit der Lernenden*: eine solche Interpretation gibt, wie ich gegenüber Hubert Ivos Kritik ausgeführt habe, unser theoretisches Konzept wohl nicht her. Wenn es in der Praxis dennoch zu dem führte, was Härle und Steinbrenner kritisieren, so sollte es an den Gesprächsdokumenten nachgewiesen werden, wie das Petra Wierser getan hat. Dafür haben wir übrigens die mühsam erstellten Gesprächstranskripte so ausführlich veröffentlicht, was bei einem Verlag durchzusetzen nicht ganz einfach war.

Dass ich mich gegen eine „Verkürzung“ unserer Leitungs-„Idee“ wehre, ändert nichts an meinem generellen Einverständnis mit dem, was Härle und Steinbrenner von der Leitung literarischer Gespräche erwarten. Ich bin auch einverstanden mit ihrer Warnung vor einer „Auslöschung des Lehrers als des *kompetenten Anderen*“ (Wygotski). Selbst wenn die interpretativen Beiträge von Schüler/innen zuweilen „reicher, origineller, produktiver“ seien als die der Lehrperson – sie könnten dennoch „den grundlegenden Unterschied nicht aufheben, der sich

mit Faktoren wie ‘Sachwissen’, ‘wiederholte Textbegegnung’, ‘Intertextualitäts-Kompetenz’ oder gar [...] ‘wissenschaftliche Ausbildung’ bezeichnen und in seiner Bedeutung für das literarische Verstehen beschreiben“ lasse (Härle; Steinbrenner 2003a, S. 153).

So sehr wir bei der Konzipierung unseres Projekts *In der Schule literarische Gespräche führen* zu Beginn der 1990er Jahre noch versuchten, uns von dem abzugrenzen, was im alltäglichen Literaturunterricht Gespräch genannt wird, und doch in unseren Gewohnheiten daran gebunden waren – das „Postulat“ an die Gesprächsleitung, wie es Härle und Steinbrenner formulieren, wäre bei uns auch damals schon auf große Zustimmung gestoßen:

Weder das Bild vom Lehrer als Moderator noch das Bild vom Lehrer als Lenker und Steuermann des Gesprächs wird der Idee des echten Gesprächs gerecht: während im einen Fall die Authentizität des Lehrenden hinter der Maske des Moderators verschwindet, führt im anderen Fall die Lenkung und Steuerung zur Etablierung einer feststehenden Textbedeutung. Das ‘wahre’ Gespräch hingegen sucht nach Möglichkeiten für alle Beteiligten, sich in Bezug auf den Text, die eigene Person, die Gesprächspartizipant/innen und die Situation authentisch einzubringen oder zurückzuhalten.
(Härle; Steinbrenner 2003a, S. 156)

Der „partizipierende Leiter“ (TZI) ist für Härle und Steinbrenner, auf den Literaturunterricht bezogen, nicht mehr nur „Anwalt des Textes“, sondern des „Verstehensprozesses“, der

Sorge trägt für Bewegung und Balance

- der am Verstehensprozess beteiligten Faktoren ‘Text’, ‘Individuum’ und ‘Gruppe’ im Bedingungsgefüge der Institution Schule,
- von freier Entfaltung (Elaborieren) und zielorientierter Bündelung (Strukturieren) der Beiträge,
- von Irritation und Bestätigung
- sowie von persönlicher Beteiligung und Möglichkeit zum Rückzug.
(Härle; Steinbrenner 2003a, S. 158; dazu: Merkelbach 1998a, S. 79ff.)

3 Unterrichtskontext

Aus der zentralen Stellung des Gesprächs im Literaturunterricht resultiert für Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner kein Gegensatz zur traditionellen Textanalyse. Je nach Lernstand und Lernziel setze das Gespräch textanalytische Kompetenzen voraus, „die nicht (zumindest nicht primär) im Gespräch, sondern eher in Form der Lehre erworben werden“ könnten. Das Gespräch aber könne „die Notwendigkeit und den Mangel solcher Fähigkeiten durch den Lehrer diagnostizieren und/oder für die Schüler/innen bewusst machen“. Im Idealfall stünden „Lehre und Gespräch in einem funktional sich ergänzenden Zusammenhang“ (Härle; Steinbrenner 2003a, S. 155f.).

Dem stimme ich zu (Merkelbach 1995b), warne aber davor, das literarische Gespräch, das, wie Härle und Steinbrenner zu Recht feststellen, nach wie vor „keine gute Presse“ hat, gegen die in der didaktischen Diskussion so populären handlungs- und produktionsorientierten Verfahren auszuspielen und sie in ihrer Wirkung dem fragend-entwickelnden Unterrichtsdiskurs gleichzusetzen, mit der Begründung, durch beide Verfahren gehe verloren, „was für eine Textbegegnung substanziell“ sei: „das Verstehen als gleichermaßen subjektiver wie kommunikativ-interaktiver Prozess“ (Härle; Steinbrenner 2003 a, S. 150). Es trifft zu, dass die produktiven Verfahren von dem einen oder anderen gedacht waren, das „Reden“ über Literatur durch „Handeln“ zu ersetzen. Aber es ging bei diesem zu rasch als Paradigmenwechsel verkündeten Programm gerade nicht um das Gespräch, sondern um den fragend-entwickelnden Unterrichtsdiskurs, der nur fälschlicherweise Unterrichtsgespräch genannt wird. Diese Form der Lehre behält neben dem Gespräch durchaus ihre Berechtigung, wenn sie Schüler/innen eben nicht als Gespräch verkauft wird, sondern als Wissen vermittelnder Lehr-Lern-Diskurs und als Teil textanalytischer Arbeit.

Dass solche wissenschaftsorientierten Lehr-Lern-Diskurse auch produktionsorientiert organisiert werden können, dazu haben eine ganze Reihe von Didaktiker/innen, unabhängig von ihrem jeweiligen theoretischen Ansatz, hervorragende Beispiele, geliefert, die sogar die Wissensvermittlung im germanistischen Proseminar beflügelt haben (Fricke; Zymner 1991). Diese Verfahren können jedoch das literarische Gespräch als die zentrale Standardsituation literarischen Lebens und literarischer Kultur nicht ersetzen. Selbst dort, wo sie zur Vor- oder Nachbereitung eines Gesprächs angewandt werden, müssen die dabei entstehenden Texte, Bilder und anderen Produktionen der Schüler/innen ins Gespräch über den literarischen Text integriert werden.

Davon zu unterscheiden sind allerdings Unterrichtssituationen, in denen literarische Texte wie andere Impulse (Bilder, Musik, formale und/oder inhaltliche Textvorgaben u. a.), kreatives oder literarisches Schreiben initiieren sollen. Dabei entstehen, wie in der Literatur üblich, Texte, die auch losgelöst vom Text-Impuls gelesen werden können. Ob als Medium der Wissensvermittlung, als Ergänzung des literarischen Gesprächs oder als Impuls für kreatives Schreiben – produktive Verfahren können eine enorme Belebung des Literaturunterrichts werden, wenn sie, wie das einsame Lesen und das literarische Gespräch auch, der Einübung einer poetischen Sprache dienen, die, ob als Rede oder als Schrift, unsere alltägliche Kommunikation bereichert und nicht das Privileg poetischer Profis bleiben muss (Merkelbach 1993).

In einem neueren Beitrag kommt Gerhard Härle auf die produktiven Verfahren zurück, denen er jetzt eine Berechtigung nicht mehr prinzipiell abspricht, aber eine andere Priorität zuweist. Literaturdidaktik, die „der Vermittlung literarischer Bildung“ dient, habe „sich intensiv mit der didaktischen Konturierung des literarischen Gesprächs“ zu befassen und dürfe „konsequenterweise nicht

primär“ auf handlungs- und produktionsorientierte Verfahren setzen, sondern müsse „verstärkt jene Formen für die didaktische Konzeptualisierung in den Blick nehmen, die tatsächlich in der erfolgreichen familiären Lesesozialisation wirksam sind“. Es seien „allemaal und weit überwiegend gesprächsförmige Prozesse, die die Verbindung zwischen den sinnverbürgenden Erwachsenen (im Regelfall die Mutter), dem über seine Verstehensgrenzen hinausgeführten Kind und dem (vorgelesenen oder im Gespräch zur Sprache kommenden) literarischen Text herstellen und mit Leben, Nähe und Affekt füllen“ (Härle 2004, S. 149).

Einer solchen Aufmerksamkeitsrichtung pflichte ich bei und erinnere an neuere literaturdidaktische Konzepte, in denen das Vorlesen ganzer Bücher, in der Grundschule *und* in der Sekundarstufe, eine wichtige Rolle spielt, weil es für einen Teil der Schüler/innen eine schöne, die Leselust stimulierende Erfahrung ihrer Kindheit bedeutet, für den anderen, vermutlich weitaus größeren Teil der Heranwachsenden aber eine notwendige Kompensation dessen werden kann, was sie in der Familie nie erlebt haben (Merkelbach 1998b).

Zu den „gesprächsförmigen Settings“ (Härle) zähle ich neben dem Vorlesen und Vortragen literarischer Texte auch das literarische Erzählen, das in der literaturdidaktischen Diskussion wieder ein Thema geworden ist, nachdem es als angeblich unproduktives Nach-Erzählen in den frühen 1970er Jahren auf massive Ablehnung gestoßen war (Claussen; Merkelbach 1995).

Unter den „Postulaten einer verstehens- und gesprächsorientierten Literaturdidaktik“ lautet für Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner das erste: „Gespräche bedürfen einer gedeihlichen Atmosphäre“ und sie berufen sich dafür noch einmal auf Manfred Frank, für den Gespräche und Literatur nur „in einer gewissen Wärme“ gelingen, „die den Fluss: den Austausch und die Neuordnung der Zeichen gestattet“. Diese „Wärme“ stellt für Härle und Steinbrenner „keine idealisierte, sondern eine notwendige Dimension von Literaturunterricht dar“ und sie sei „gleichermaßen seine Voraussetzung wie sein Ergebnis“. Literaturunterricht werde so zu einem Lernfeld, „das sowohl von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern wie von Schülerinnen und Schülern als *gemeinsames Lernfeld* verstanden, kultiviert und ausgebaut werden“ könne. Literatur und Gespräch ermöglichten „in idealtypischer Weise die Begegnung von Lehrenden und Lernenden in einem gemeinsamen Lernprozess“ (Härle; Steinbrenner 2003 a, S. 154).

Über viele Jahre habe ich an der Hochschule und im Schulpraktikum literarische Gespräche in „gedeihlicher Atmosphäre“ beobachtet, erlebt und geleitet, war aber auch an solchen beteiligt, die einer „gewissen Wärme“ entbehrten und eher jener verflossenen Fernsehsendung glichen, in der es weniger um gemeinsame Verstehensbemühungen als um Besserwissen und Rechthaben ging; in der nicht die für Gespräche generell so notwendige „Haltung eines Lerners“ (Hartkemeyer u. a. 1998, S. 78), vielmehr die des Oberlehrers die Atmosphäre prägte. Diese

doppelte Erfahrung sagt mir: Es lohnt sich, auch wenn es schwierig ist, sich an Schule und Hochschule auf das literarische Gespräch einzulassen; denn es treibt im Gelingen das Verstehen über die Grenzen des eigenen Ichs hinaus und bietet für eine Kultur des Gesprächs in besonderer Weise die Gelegenheit, Respekt zu lernen vor der Meinung des anderen, auch jener, die auf den ersten Blick abwegig zu sein scheint.

Literatur

- Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich
- Christ, Hannelore; Fischer, Eva; Fuchs, Claudia; Merkelbach, Valentin; Reuschling, Gisela (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang
- Claussen, Claus; Merkelbach, Valentin (1995): Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann
- Frank, Manfred (1989): Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fricke, Harald; Zymner, Rüdiger (1991): Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren. Paderborn: Schöningh
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271
- Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch, Jg. 1, H. 1, S. 8–29
- Härle, Gerhard (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank: Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003a): „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003b): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 36, H. 3, S. 247–278
- Hartkemeyer, Johannes F.; Hartkemeyer, Martina; Dhority, L. Freeman (1998): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. In: Praxis Deutsch, Jg. 29, H. 176, S. 6–19
- Klausenitzer, Jürgen (2003): Schwierige Alternativen. Im Gespräch mit Oskar Negt. In: Hessische Lehrerzeitung, H. 9, S. 34f.
- Merkelbach, Valentin (1993): Produktionsorientierter Literaturunterricht und kreatives Schreiben. In: Kreatives Schreiben. Hg. von Valentin Merkelbach. Braunschweig: Westermann, S. 151–165
- Merkelbach, Valentin (1995a): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Hannelore Christ u. a.: „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 12–52

- Merkelbach, Valentin (1995b): Textanalyse oder Gespräch? In: Hannelore Christ u. a.: „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 251–254
- Merkelbach, Valentin (1998a): Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 74–82
- Merkelbach, Valentin (1998b, 1999, 2000): Romane im Unterricht. 3 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Bd. 1: Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I, S. 21–23 („Lesen und Vorlesen“)
- Merkelbach, Valentin (2003): Leseförderung und Lesekompetenz. Fachdidaktische und bildungspolitische Aspekte der PISA-Debatte. <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~merkelba/>
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 26–37

Lenken – Steuern – Leiten

Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in
Hochschule und Schule

1 Leiten oder nicht leiten: das ist hier die Frage

„Liebe Deutsch-Gruppe, am Donnerstag geht es um Arbeitstechniken im Deutschunterricht! Dazu benötigen Sie eine Schere und Klebstoff, gegebenenfalls auch einen Edding!“

(Mail einer Studienleiterin Deutsch an ihre ReferendarInnen, März 2004)

Wenn der Mann im Mond, der Robert Minder im Jahr 1953 so erfolgreich bei der Analyse deutscher Lesebücher geholfen hat, heute wieder käme und mit dem fremden Blick des Ethnologen unseren Literaturunterricht beobachten könnte, würde er vermutlich keinen „Modernitätsrückstand“ mehr beklagen, sondern sich an der Wirksamkeit seiner damaligen Kritik freuen. Vielleicht bekäme er bei näherem Hinsehen aber auch Schuldgefühle (wir wissen zu wenig über seine psychische Struktur, um das genau beurteilen zu können), denn der Modernitätsrückstand scheint doch weitgehend in sein Gegenteil umgeschlagen und einer Art Modernitätssucht gewichen zu sein: Unsere von Tempo, Spaß und Produktionsmaximierung geprägte Gesellschaft entwirft ihr Spiegelbild in einem Klassenzimmer, in dem es „waltet und siedet und brauset und zischt“, weil die Agenten des (Literatur-)Unterrichts gar nicht flott genug hinter dem Zeitgeist herjagen (und wie der Taucher in ihm untergehen) können. Bei allem Zugewinn an Lebendigkeit, Schülerbeteiligung und Selbstverantwortung bleiben dabei wichtige und für den Literaturunterricht essentielle Elemente auf der Strecke: die Funktion von *Literatur als Widerstand* gegen die vereinnahmende Dominanz herrschender Normen (vgl. Förster 2002, S. 231) und die Dimension der *personalen Begegnung* in der gemeinsamen Lektüre von Literatur (vgl. Härle; Steinbrenner 2003b, S. 267). So sinnvoll es ist, dass Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme am Unterricht, zur Entdeckung ihrer individuellen Sichtweisen und zur Entfaltung ihrer eigenen Interessen befähigt werden, so problematisch ist der dahinter sich verbergende Rückzug vieler Lehrerinnen und Lehrer aus der direkten Kommunikation mit den Lernenden, die Scheu also, als Person oder gar als Persönlichkeit sich zuzumuten. „Schere und Klebstoff“ als symptomatische Repräsentanten eines vermeintlich zeitgemäßen Deutschunterrichts (wie es im obigen Zitat anklingt) scheinen den großen Vorzug zu haben, dass SchülerInnen mit ihnen weitgehend „selbsttätig“ den „Umgang mit Texten“ praktizieren können und die Lehrenden dieses Tun allenfalls beratend be-

gleiten. Indem diese Einstellung unter dem positiv konnotierten Schlagwort der „Schülerorientierung“ des Unterrichts pädagogisch aufgewertet und gegen eine negativ konnotierte „Lehrerzentrierung“ abgegrenzt wird, entgeht unserer Aufmerksamkeit ein wesentlicher Problemaspekt. Er lässt sich am Beispiel der Beteiligung von Lehrenden an Gesprächen im Literaturunterricht paradigmatisch aufzeigen, weil gerade diese Fragestellung zum einen entscheidend für die Konturierung der Gesprächsdidaktik ist und zum anderen in den unterschiedlichen Einstellungen zum Literaturgespräch kontrovers diskutiert wird.

Die gut begründete Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, die auch in vielen Beiträgen dieses Sammelbandes argumentativ ausdifferenziert wird, trägt zur verbreiteten Skepsis gegen die leitende Funktion von Lehrerinnen und Lehrern generell und zu der besagten Überbewertung der so genannten Selbsttätigkeit bei.¹ Den Glanz des „Modernen“ erhält der Unterricht aus der Aktivität der Schüler und dem Überflüssigwerden des Lehrers. Nicht nur die methodischen Vorschläge der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik, sondern auch die meisten aktuellen Studien zum Unterrichtsgespräch fordern eine Zurücknahme der Lehrkraft in der aktiven Gestaltung des Unterrichts.² Der Lehrer, der ein Gespräch „steuert“ oder „lenkt“ ist – gemessen an der Realität: zu Recht! – zum Schreckbild geworden; nun wird ihm ein eher stummer Part zugewiesen. So postuliert Fritzsche zusammenfassend,

daß aus dem (vom Lehrer) ‘gelenkten Unterrichtsgespräch’ ein freies bzw. von den Schülern gelenktes wird: Statt inhaltsorientierte Fragen zu stellen, sollte der Lehrer, *wenn er überhaupt eingreift*, prozessorientierte Impulse geben, also z. B. zur weiteren Explikation (‘Wie meinst du das?’) oder begrifflichen Zusammenfassung (‘Wie könnte man das, was du beschreibst, zusammenfassen?’) auffordern, vor allem aber die Schüler dazu anhalten, sich aufeinander zu beziehen (‘Stimmst du jetzt eigentlich Silke zu, oder widersprichst du ihr?’ ‘Worin unterscheidet sich das, was du gesagt hast, von dem, was Ralf gesagt hat?’), wobei klar ist, daß dies ein hoher Anspruch ist. (Fritzsche 1994, S. 177; Hervorhebung von mir, G. H.)

Mit diesen Vorschlägen, bei denen sich Fritzsche sogar explizit auf das Selbstverantwortungspostulat der TZI beruft (Fritzsche 1994, S. 178), zementiert er jedoch eher die von ihm selbst kritisierte Dominanz des Lehrers und die durch solche Sprachhandlungen ins Unnatürliche verzerrte Kommunikationssituation. Denn diese Gesprächshaltung ist pädagogisch überdeterminiert; sie gleicht eher

¹ Auch Elisabeth Paefgen (1996, S. 15) artikuliert unter Bezugnahme auf die Frankfurter Studie Merkelbachs ein „leises Unbehagen“ darüber, dass in didaktischen Beiträgen immer wieder „Lehreraktivitäten [...] desavouiert“ würden.

² Spinner (1987; 1993, S. 35 und in diesem Band), Wieler (1989, S. 229f.; 1998, S. 31), Werner (1996, S. 222ff. und in diesem Band) und Merkelbach (1998, S. 80) haben eher eine moderierende Lehrkraft im Blick, die sich mit eigenen Beiträgen zum Text zurückhält. Hurrelmann (1987) und Ivo (1994) befassen sich mit der konkreten Leitungspraxis nicht. Spezifische Formen der Leitung oder Wege zu deren professioneller Aneignung werden nirgendwo konturiert.

einem bohrenden Interview als einer Unterhaltung und macht aus dem Gespräch eine Prüfung. Hinter solchen Fragen und Impulsen verschwindet der Lehrer als *Gesprächsteilnehmer*, statt personal sichtbar zu werden und den Sinn des gemeinsamen Tuns zu verantworten und zu verbürgen. Fritzsches Forderung steht durchaus im Konsens mit den gängigen Auffassungen, weshalb auch sein manipulativer Antagonismus von „gelenkt“ und „offen“ sowie der Zwangscharakter dieses Pseudo-„Gesprächs“ kaum bemerkt werden dürften. Diese weit verbreitete Übereinstimmung umfasst die einem verschwommenen Rousseauismus geschuldete Vorstellung, dass Kinder untereinander „frei“ sprechen könnten und wollten, während die Einmischung Erwachsener grundsätzlich dieser vermeintlichen Freiheit im Wege stünde; er umfasst des Weiteren die Vorstellung, dass „offene Impulse“ (trotz ihrer unreflektierten Unnatürlichkeit) irgendwie weniger „schlimm“ und lenkend seien als „inhaltsorientierte Fragen“ und er bezieht schließlich die aus den Medien entlehnte Vorstellung ein, dass konturenlose Moderatoren bessere Gespräche führen würden als engagierte Partizipanten.

Petra Wielers empirischen Untersuchungen von Unterrichtsgesprächen verdanken wir wichtige Einsichten, die das widerlegen, die bislang jedoch noch zu wenig beachtet worden sind. So hat sie beispielsweise herausgearbeitet, dass die Zurückhaltung von Lehrenden in Unterrichtsgesprächen nicht etwa die Gesprächsfreiheit, sondern die Unsicherheit der Lernenden vergrößert. Damit bestätigt sie implizit für den schulischen Unterricht jene Erkenntnisse der Gruppentheorie, denen zufolge dem institutionellen Leiter immer „in der relativ offenen Situation der Gruppe die Alphaposition zugewiesen“ werde, die er entweder annehmen und zur „Entwicklung der Gruppennormen“ fruchtbar machen oder die er ablehnen und damit zu „Angst und Regression“ beitragen kann (Raguse 1987, S. 129 unter Bezugnahme auf Heigl-Ewers; Heigl). Lehrer, die sich lediglich moderierend verhalten, schaffen ein Orientierungsvakuum, das von anderen, dann aber nicht-transparenten Steuerungsmechanismen gefüllt wird, nämlich vornehmlich von den internalisierten institutionellen Machtfaktoren: Die Schülerinnen und Schüler greifen zurück auf ihre „Vertrautheit mit einer schulspezifischen Verfahrensweise der ‘Texterschließung’“ und versuchen, das Warten, Zögern und implizite Zustimmung des Lehrers als Leitungsimpuls zu enträtseln. Was sich als Freiheit der Lernenden und als Offenheit der Unterrichtskommunikation ausgibt und idealisiert, wird oft genug, wie WIELER aufweist, zum „Moment des Zurückgeworfenseins auf die eigenen Verstehensfähigkeiten und -schwierigkeiten, das den durchgängig [...] eher fragenden, auch etwas hilflos anmutenden Tenor der Schüleräußerungen kennzeichnet“. Dem „Dilemma der Sprachlosigkeit des Lehrers“ lässt sich nach Wielers Auffassung mit Erkenntnissen der anglo-amerikanischen „literacy-Forschung“ begegnen. Dort sei belegt, dass sich in einer produktiven Erwachsenen-Kind-Kommunikation interessierte, persönlich engagierte „(Nach-)Fragen und Kommentare[.]“ durchaus als

„unverzichtbare Hilfeleistung durch die erwachsenen (kompetenteren) Interaktionspartner“ erweisen können, die den Kindern die „Zone der nächsten Entwicklung“ eröffne (Wieler 1998, S. 30–34). Dem steht ein konkretes Verhalten im Unterricht gegenüber, das Wieler lakonisch auf den Punkt bringt: „Den institutionellen Zwängen und strategischen Verzerrungen des Gesprächs im Literaturunterricht können Lehrer/innen offenbar am besten dann entgehen, wenn sie ‘möglichst gar nicht mehr’ mit den Schülern reden“ (Wieler 1998, S. 29) – wobei hier „Reden mit ...“ nicht in dem pragmatischen Sinn der Alltagsverständigung gemeint ist, das natürlich im Unterricht fortwährend stattfindet, sondern in einem für unsere Existenz konstitutiven Sinn.

2 Literarisches Gespräch und literarisches Verstehen

Dass gerade beim Gespräch im Literaturunterricht die personale Präsenz der Lehrenden einen besonderen Stellenwert einnimmt, kann nicht überraschen. Es ist ein Sonderfall der Kommunikation, in dem das Reden *über* einen Text untrennbar verknüpft ist mit dem Reden *von* sich selber und dem Reden *mit* dem Anderen. Dies kann nur gelingen, wenn das Aufeinander-Hören als äquivalente Ergänzung die Kommunikation von prinzipiell gleichwertigen Partnern zum *Gespräch als ein Miteinander-Sprechen* werden lässt. Erst im Gleichklang von Reden und Hören im Rahmen einer intentionalen Symmetrie entsteht das, was wir gestützt auf Manfred Frank als das „wahre Gespräch“ auffassen und für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen versuchen (vgl. Härle; Steinbrenner 2003b). Literatur wie Kunst überhaupt sind die genuinen Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen, die Tiefe und Widersprüchlichkeit der Existenz in einer Weise auszusagen, die dem rationalen Zugriff entzogen ist (vgl. Bachmann 1985, S. 129f.), die aber im gemeinsamen Gespräch zur intersubjektiven Erfahrung des Etwas-, Sich- und Einander-Verstehens werden kann. Die Konstituierung des Menschseins im Reden und Hören, die Hölderlin (1802, S. 470) in der Verszeile „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“ poetisch ausspricht, wird in der Existentialontologie Heideggers kategorial aufgefasst:

Der Zusammenhang der Rede mit Verstehen und Verständlichkeit wird deutlich aus einer zum Reden selbst gehörenden existenzialen Möglichkeit, aus dem Hören. Wir sagen nicht zufällig, wenn wir nicht ‘recht’ gehört haben, wir haben nicht ‘verstanden’. Das Hören ist für das Reden konstitutiv. [...] Das Hören auf ... ist das existenziale Offensein des Daseins als Mitsein für den Anderen. Das Hören konstituiert sogar die primäre und eigentliche Offenheit des Daseins für sein eigenstes Seinkönnen, als Hören der Stimme des Freundes, den jedes Dasein bei sich trägt. Das Dasein hört, weil es versteht. [...] Das Aufeinander-hören, in dem sich das Mitsein ausbildet, hat die möglichen Weisen des Folgens, Mitgehens, die privaten Modi des Nicht-Hörens, des Widersetzens, des Trotzens, der Abkehr. (Heidegger 1967, S. 163)

Die Begründung des literarischen Gesprächs als angemessene und notwendige Form der Begegnung mit Literatur und der Anbahnung literarischen Verstehens

resultiert aus der Einsicht in die genuine Klanglichkeit und Gesprächsförmigkeit von Literatur und in die genuine Gesprächsförmigkeit von Verstehen, die Gadamer (1998, S. 199) als „die Einheit und Untrennbarkeit von Hören und Verstehen“ bezeichnet. Diese Form des Gesprächs ist nicht nur ontogenetisch wie phylogenetisch primordial, sondern auch kategorial; darin liegt ihr großes didaktisches Potential (vgl. Härle 2004, S. 137–153). Das Hören ist der erste und einzige Sinn des Menschen, der schon wenige Wochen nach der Ausbildung des Embryos voll entwickelt ist. Er stellt vom pränatalen Anfang an den Verbindungsweg dar, über den das ungeborene Kind zunächst Klang und später Sprache erfährt als semantisch zwar unverständliche, affektiv jedoch überaus sinnreiche Realisierung seiner All-Einheit mit der Mutter (vgl. Lacan 1973). Mit dem Einsetzen des Hörsinns beginnt das erste Gespräch des Menschen: der Klang-Dialog des eigenen Herzschlags mit dem der Mutter, „die *ontische* und darin noch wortlose Rede“, jenes uranfängliche „Gespräch“, durch das wir „ontisch (vor jedem Bewusstsein) [erfahren], dass das *Wir* älter ist als das *Ich* oder *Du*“ (Neumann 1998, S. XI).

Im Klang und in der Stimme der Mutter hört und spricht das Kind sich selbst. An diese tief ins Unbewusste abgesunkenen Primärerfahrungen kann und muss das literarische Unterrichtsgespräch anknüpfen. Die tatsächliche oder phantasmatische „dialogische Urszene“ verleiht den Vorlesesituationen und Gruppengesprächen ihr hohes affektives Potential, in dem das Ich seine ersten Gesprächserfahrungen re-inszenieren oder kompensieren kann. Aus dieser frühen Quelle stammen die basalen literarischen Kompetenzen, über die Kinder selbst dann verfügen, wenn sie aus einem weitgehend aliteralen Elternhaus stammen. Die nach dem Muster der Mutter-Kind-Interaktion ausgebildeten Fähigkeiten werden vor allem im Gruppengeschehen als einer psychodynamischen Rekonstruktion des familialen Bezugsfeldes mit ihren regressiven, progressiven und aggressiven Anteilen (vgl. Langenmayr 1993; Härle; Mayer 2001) virulent und können für die Generierung und Leitung von Gruppengesprächen fruchtbar gemacht werden. Auch aus Sicht der Lesesozialisationsforschung fordert Bettina Hurrelmann (1997, S. 139f.), dass sich die Literaturdidaktik stärker an den positiven familiären Bedingungen des Literaturerwerbs orientieren müsse.

Folgt man der Argumentation zu den spezifischen Charakteristika des literarischen Textes als polyvalentem Gegenstand im Sinne der „Vielstimmigkeit“ (Ivo 1994), des literarischen Verstehens als dynamischem Gesprächsprozess und der Gesprächsförmigkeit der frühkindlichen literarischen Sozialisation als produktiver Lernvoraussetzung, so ergibt sich, dass eine *verstehensorientierte* Literaturdidaktik sich intensiv mit der didaktischen Konturierung des literarischen Gesprächs befassen muss, auch wenn dieses Verfahren erhebliche Anforderungen an die literarische, persönliche und pädagogische Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer stellt. Konsequenterweise dürfte sich die Ausbildung von zukünftigen LehrerInnen in der ersten und zweiten Phase sowie in den Fort-

bildungen weder auf die Vermittlung textanalytischer Kompetenzen noch auf die Verfahrensweisen der Handlungs- und Produktionsorientierung beschränken, sondern müsste verstärkt jene Formen für die didaktische Konzeptualisierung in den Blick nehmen, die tatsächlich in der erfolgreichen familiären Lesesozialisation wirksam sind, nämlich die Gesprächsprozesse, die die Verbindung zwischen den sinnverbürgenden Erwachsenen (im Regelfall die Mutter), dem über seine Verstehensgrenzen hinausgeführten Kind und dem vorgelesenen oder im Gespräch zur Sprache kommenden literarischen Text herstellen und mit Leben, Nähe und Affekt füllen. Der konstitutive Parameter der Nähe, der das „Lese- und Gesprächsklima“ (vgl. Hurrelmann u. a. 1995; Hurrelmann 1997) bestimmt, muss dabei nicht als Vorgabe vorausgesetzt, sondern kann als Aufgabe entworfen und durch die Gesprächssituation allmählich generiert werden.

Die vereinfachende Gegenüberstellung von „gelenkten“ und „offenen“ Gesprächen bleibt also weit zurück hinter den tieferen Dimensionen der Frage nach dem „geleiteten Gespräch“. Es wäre naiv zu glauben, dass Gespräche dieser Art im Rahmen institutioneller Kommunikation einfach verordnet werden könnten; es wäre aber Raub an den Lernenden, ihnen diese Dimension deswegen verschlossen zu halten, weil sie uns mit Schwierigkeiten und Herausforderungen konfrontiert. Was Heidegger als das „Hören der Stimme des Freundes“ anspricht, meint ja nicht mehr und nicht weniger als die personale Begegnung, die im literarischen Gespräch möglich wird (vgl. den Beitrag von Hubert Ivo in diesem Band). Sie steht mit gutem Grund im Widerspiel zu den „institutionellen Zwängen und strategischen Verzerrungen des Gesprächs“ der Schule, denen nicht nur viele Lehrende im Praxisfeld Schule, sondern auch die Pädagogen und Didaktiker an den Hochschulen am liebsten „entgehen“ würden. Jedoch liegt gerade darin eine der wesentlichen Herausforderungen an die Gestaltung des Gesprächs zwischen Lehrenden und Lernenden, das niemals ein Gespräch *außerhalb* der Zwänge sein kann. Es muss vielmehr – und darauf hat Bettina Hurrelmann 1987 nachdrücklich hingewiesen – sich zum Gespräch entwickeln, das diese „Zwänge“ in sich aufnimmt und zu gestalten versucht:

Es stimmt, daß die Widersprüche der Schule als gesellschaftlicher Institution sich im Unterricht mit darstellen. Literaturunterricht gesprächsförmig zu organisieren, ist eine Form der *Bearbeitung* der Widersprüche, nicht einfach eine Lösung. (Hurrelmann 1987, S. 78; vgl. Härle 2004, S. 151 ff.)

Ein gelingendes literarisches Unterrichtsgespräch wird immer ein Gespräch sein, an dem die Lehrenden sich mit eigenen, echten – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen beteiligen, wenn sie also weder rein intentional auf die Lernenden bezogene Beiträge einbringen oder das Gespräch nur moderieren oder gar sich durch Selbstabschaffung pädagogisch beseitigen wollen. Der literarische Text kann sich nur dann als demokratisierende Bezugsinstanz entfalten, wenn für alle Beteiligten gilt, dass ihre Beiträge im Blick auf Verbindlichkeit für die Sinnentfaltung prinzipiell

gleichwertig sind, obwohl den lehrenden und leitenden Personen in der Gruppe andere Aufgaben zufallen, und wenn die strukturellen Probleme auf Grund der funktionalen Unterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden nicht geleugnet oder beseitigt, sondern „bearbeitet“ werden. Authentische Beiträge des Lehrenden lassen die Lernenden erfahren, dass und wie ein – in seinem Vorwissen tatsächlich oder vermeintlich überlegener – Gesprächsleiter von einem Text und den Gesprächsbeiträgen ebenso berührt, erheitert, unterhalten, irritiert oder gelangweilt sein kann wie sie selbst, dass die gemeinsame Suchbewegung nach Sinnmöglichkeiten des Textes allen Beteiligten dieselbe Aufgabe stellt und dass darüber hinaus in der Konstellation des geleiteten literarischen Gesprächs auch eine Herausforderung liegt, an der alle Beteiligten gemeinsam arbeiten können: Partnerschaftlichkeit und Symmetrie als Ziel zu verfolgen und dabei die funktionalen und institutionellen Differenzen nicht zu leugnen. Wenn somit die „Verstehenshoheit“ bei der Gruppe liegt, nicht nur beim Leiter, kann die Gruppe die Annäherungen an die Sinnhaltigkeit eines literarischen Textes als gemeinsame Suchbewegung zugleich erleben und reflektieren und damit das der Literatur und dem literarischen Verstehen angemessene Problembewusstsein entfalten.

Das Gespräch wird um eine seiner pädagogisch und didaktisch fruchtbarsten Dimensionen gebracht, wenn man es dem *Schein der Herrschaftsfreiheit* ausliefert, weil man damit die Möglichkeiten zur offenen Auseinandersetzung mit den Machtaspekten jedes Gesprächs verschließt. Nur ein Gespräch, an dem Lehrende und Lernende wirklich – das heißt: im „Aufeinander-hören, in dem sich das Mitsein ausbildet“ – teilnehmen, birgt die Chance, in ihm die schwierigen Bedingungen des Altersabstands, der Wissens- und Kompetenzdifferenzen, des Machtgefüges und der individuellen Eigenarten sichtbar und zum Thema werden zu lassen. Wer dem durch Schweigen oder durch methodische Kniffe zu „entgehen“ versucht, flieht vor der gewiss schwierigen, aber notwendigen Auseinandersetzung mit sich selber und der anvertrauten Lern-Gruppe.

Diese Forderung an das Unterrichtsgespräch ist nicht „modern“. Sie ist allerdings auch nicht „unmodern“ im Sinne der Rückständigkeit, sondern in dem provozierend utopischen Sinn, in dem Maria Lypp – bezogen auf das Vorlesen literarisch anspruchsvoller Kinderliteratur – das Gespräch im Unterricht konturiert: als kommunikativen Prozess zwischen Erwachsenen und Kindern, der den Forderungen nach „Gemeinsamkeit“ und „symmetrische(n) Verhältnisse(n)“ bei gleichzeitigem Gegenstandsbezug am ehesten gerecht werde und „ein kulturelles Muster mit utopischer Qualität“ vermittele (Lypp 2000, S. 220f.). Dabei bleibt jedoch die drängende Frage offen, ob und wie die Fähigkeit, sich mit Lernenden in solche Gesprächsprozesse einlassen zu können, bei Lehrenden angebahnt, verankert und professionalisiert werden kann. Dies wird im Folgenden modellhaft und in kritischer Auswertung eines Beispiels aus der Praxis des Heidelberger Forschungsprojekts „Das Literarische Unterrichtsgespräch“ diskutiert.

3 Die partizipierende Leitung von Gesprächen und Gesprächsgruppen

Mit dem Postulat des *geleiteten Gesprächs* wächst Lehrerinnen und Lehrern eine Aufgabe und Möglichkeit der Gesprächsführung in Gruppen zu, die sowohl den Gruppenprozess als auch die eigene Rolle betrifft. In vielen Praxisversuchen erwies es sich als ertragreich, das bewährte, systemisch ausgerichtete Modell der Gruppen- und Gesprächsleitung der Themenzentrierten Interaktion (TZI) mit dem didaktischen Anliegen des literarischen Unterrichtsgesprächs zu verknüpfen, um daraus Kriterien zu gewinnen, nach denen Gesprächsprozesse generiert, geleitet und evaluiert werden können. Mit dieser Form der Gruppenleitung lassen sich Gespräche initiieren, die gleichermaßen an der Sache, dem Individuum und dem Gruppenganzen orientiert sind und *allen* Beteiligten ein möglichst hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit anbieten. Für die problematische Rolle des Gruppenleiters bietet die TZI mit dem Konzept der „partizipierenden Leitung“ ein differenziertes Leitungsmodell an, das die fragile Balance von intentional symmetrischen Gesprächen im Rahmen asymmetrischer Bedingungen thematisiert und den polaren Begriffsfeldern „steuern“ und „lenken“ einerseits sowie „moderieren“ andererseits ein konstruktives „mittleres“ Leitungskonzept gegenüberstellt. Damit kann das möglich werden, was mit unterschiedlicher Akzentuierung sowohl Bettina Hurrelmann (1987, S. 78) als auch Eduard Haueis (1999, S. 44) postulieren: dass nämlich jene Spannungen, die das auf Offenheit, Partnerschaftlichkeit und subjektive Aufrichtigkeit angelegte literarische Unterrichtsgespräch im institutionellen Rahmen hierarchischer Beziehungen (wie wir sie in Schule und Hochschule vorfinden) begleiten, nicht methodisch vermieden oder „wegorganisiert“ werden sollen. Sie sind vielmehr ein wertvolles Lernfeld für alle Beteiligten. Der Prozess des *gemeinsamen Lernens* kann seinerseits den Prozess des literarischen Verstehens befördern und er kann zugleich selbst wieder vom literarischen Verstehensprozess als einer Suchbewegung, die nur in partnerschaftlicher Gemeinsamkeit gelingt, vorangetrieben werden. Lehrende als LeiterInnen von literarischen Gesprächen, an denen sie sich mit eigenen „selektiv authentischen“ Beiträgen (Matzdorf; Cohn 1992, S. 76) beteiligen, werden personal präsent, erfüllen ihre Funktion als „kompetente Andere“ und setzen pädagogische wie literaturdidaktische Forderungen in konkretes Handeln um.

Gerade weil die wesentliche Intention der TZI in der generativen Entfaltung der *Selbstleitung aller Gruppenmitglieder* besteht, trägt sie zur „Schülerorientierung“ der schulischen Gesprächskultur erheblich bei, wobei sie gleichzeitig die Unverzichtbarkeit einer definierten und transparenten Leitung betont, die auch dann, wenn sie von Lernenden übernommen wird, prinzipiell vom Lehrer / der

Lehrerin zu verantworten ist (vgl. Raguse 1987; Härle; Steinbrenner 2002).³ Dies kann hier nur in Grundzügen angedeutet werden. Wesentliches Kennzeichen der Arbeit mit TZI ist die Ermöglichung von „Lebendigem Lernen“, das sich für Menschen einstellt, wenn sie zwischen dem, was sie lernen, und ihrer Persönlichkeit eine sinnvolle Verknüpfung herstellen können. Gemäß der TZI hat diese Verknüpfung dann eine Chance, wenn im Verlauf eines Gruppenprozesses über einen längeren Zeitraum eine „dynamische Balance“ geschaffen werden kann (1) zwischen den Bedingungen und Bedürfnissen des Einzelnen, wobei jedes Mitglied der Gruppe zu diesen Einzelnen zählt, auch der Leiter bzw. die Leiterin; (2) den Prozessen der Gruppe insgesamt, die auf der Grundlage gruppensoziologischer und -psychologischer Erkenntnisse als Akteur mit einer eigenen Dynamik verstanden wird und zu der ebenfalls die Leiterin / der Leiter als Teil dazugehört; (3) den Erfordernissen der Sache, um derentwillen die Gruppe beisammen ist und an der sie gemeinsam arbeitet und schließlich (4) dem Faktor der Umgebungsbedingungen, der Institution, der Gesellschaft; hier findet auch die von Hurrelmann erhobene Forderung nach *Integration* der institutionellen Widersprüche in den Gruppenprozess ihren Ort. Begünstigt werden kann der dynamische Gesprächsprozess zum einen durch die Setzung von Themen, die der Zusammenarbeit eine Zentrierung geben, zum anderen durch die Leitung, die zu einer TZI-Gruppe immer gehört, und drittens durch eine spezifische Kommunikationskultur, die auch außerhalb der expliziten TZI-Vermittlung breite Anerkennung gefunden hat.

Die „partizipierende Leitung“, die die TZI postuliert und lehrt, charakterisiert der Pädagoge Helmut Reiser so:

Auch in der Denkfigur des partizipierenden Leiters zeigt sich die dialektische Denkstruktur [der TZI]: Der TZI-Leiter hat sowohl die klassischen Leitungsfunktionen der diagnostizierenden Beobachtung der Prozesse und prozeßfördernden Interventionen, wie auch die Aufgabe, sich selbst am Prozeß zu beteiligen und als Mitglied der Gruppe Leitungsfunktionen an andere Mitglieder und die Gruppe als Ganzes abtreten zu können. Deshalb ist mit TZI auch das Modell der rotierenden Leitung praktikabel.

Für die Personen in der Leitung erfordert dieses Modell eine besondere Fähigkeit, in den Prozeß eintauchen und sich von ihm wieder distanzieren zu können. Psychoanalytisch gesprochen benötigen sie die Fähigkeit zur Abstinenz ebenso wie die zur empathischen Beteiligung. In systemischer Sicht kann dies gelingen durch kontrollierte Wechsel zwischen Innenperspektive und Außenperspektive. (Reiser 1993, S. 65; vgl. auch Hahn u. a. 2001)

Aus dieser Skizze wird ersichtlich, dass das Leitungsverständnis der TZI durchaus ein Modell für literarische Gespräche bereitstellen kann, wenn es gelingt,

³ Das von uns praktizierte „Heidelberger Modell“ des literarischen Gesprächs nutzt zum Zweck der Ausbildung die Möglichkeit, dass Lernende unter „Lehr-Supervision“ die Gesprächsleitung übernehmen.

diese allgemeine Struktur in konkrete Lehr-Lern-Settings zu übertragen und Lehrende versuchen, „als partizipierende Leiter Teil des Gesprächs- und Verstehensprozesses im literarischen Gespräch zu werden und zugleich als ‘Anwälte des Verstehensprozesses’ den Gesprächsverlauf zu leiten“ (Härle; Steinbrenner 2003b, S. 271 f.) – und zwar sowohl im Rahmen der Ausbildung von angehenden Deutsch-Lehrerinnen und -lehrern als auch im Rahmen des schulischen Literaturunterrichts. Als Leitbild dienen dabei weder die dominante Steuerung noch die abstinente Moderation, sondern die Teilhabe an der Suchbewegung des literarischen Verstehensprozesses und an der Bearbeitung der kommunikativen Rahmenbedingungen.

Partizipierende Leitung beschreibt jene Rollenflexibilität, die Lehrende lernen können und sollten und mit der ein tatsächlich „lebenslanges Lernen“ verbunden ist. Denn partizipierende Leitung ist zwar ein Konzept, aber kein Rezept; sie stellt keine verfügbare Technik dar, sondern eine situativ immer wieder neue Aufgabe: Wer partizipativ zu leiten gedenkt, muss ein komplexes Bündel von professionellen, personalen und fachlichen Kompetenzen erwerben, entfalten und situationsadäquat aktivieren können. Der Begriff beschreibt zugleich eine spezifische Einstellung zur Lerngruppe und zur Lernsituation, in der das „Gegenüber-Sein“ in ein „Miteinander-Sein“ aufgehoben wird: Lehrende, die partizipierend leiten, begegnen der Lerngruppe mit der Bereitschaft, sich selbst als *Teil* eines Gruppenganzes zu verstehen, in dem intentional alle Mitglieder gleichwertig und für den Verstehensprozess gleich wichtig sind. Auch diese Idee der Gleichwertigkeit ist dialektisch zu denken. Sie wird als Ziel entworfen, nicht als Bedingung vorausgesetzt, muss aber doch als generativer Kern bereits der unerfahrensten Gruppe zugesprochen werden. Eine solche Art „provisorischer Gleichheit“ für die Dauer eines Gesprächs, die nur schwer fassbar und immer gefährdet ist, bezeichnet Luckmann (1984, S. 58) im Vergleich zu anderen Kommunikationsformen gerade als das Wesensmerkmal des Gesprächs.

Nicht von ungefähr findet das Arbeiten nach TZI in der Regel im Sitzkreis statt, was ebenfalls nicht als normative Größe aufgefasst werden darf, sondern als Ermöglichungsbedingung. Die Bildung des Sitzkreises bedeutet einen sichtbaren, transparenten und spürbaren Wechsel des kommunikativen Rahmens, und es ist wichtig, für seine Installation einige Sorgfalt aufzuwenden. Sein wesentlicher Zweck besteht darin, allen Beteiligten die freie Blickbegegnung miteinander zu ermöglichen, um so auch nonverbale Kommunikationssignale wahrnehmen zu können. Damit wird dem Entstehen einer gewissen Nähe und der Re-Aktivierung der personalen Begegnung im oben dargestellten Sinn eine Chance eingeräumt, allerdings nur, wenn dies auch tatsächlich eine generative Möglichkeit für die konkrete Lerngruppe darstellt, die ihr angemessen ist – aber das „Nicht-Angemessen“ zunächst als „Noch-Nicht-Angemessen“ zu betrachten, verändert bereits den Blickwinkel und entwirft statt einer Bedingung ein Ziel, auf das hinzuwirken sich lohnt.

4 Analyse einer Gesprächsleitung

4.1 Analysekriterien

Im Folgenden stelle ich einige charakteristische Leitungsaspekte zur Diskussion, die aus einem von mir selbst geleiteten literarischen Gespräch stammen, das ich im Rahmen eines Hauptseminars im Oktober 2001 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg geführt habe. Insgesamt nahmen 28 Studierende des Fachs Deutsch an der Veranstaltung teil, sieben davon kamen als Gesprächsgruppe in den Innenkreis, die restlichen TeilnehmerInnen beobachteten das Gespräch anhand von Auswertungskriterien vom Außenkreis her.⁴ Dem Gespräch lag die parabolische Erzählung *Ein Brudermord* von Franz Kafka (1917) zugrunde, die für die Gesprächspartizipanten neu war. Die Sprachhandlungen des Leiters versuche ich in Form der Selbstexploration⁵ zu reflektieren und die in ihnen sichtbar werdenden Erkenntnisse und Probleme zu generalisieren. In die Analyse fließen gleichfalls Aspekte ein, die sich aus der teilnehmenden Beobachtung sowie dem „triangulierenden“ Verfahren der dialogischen Auswertung der Gesprächssequenzen im Forschungsteam und in einem Arbeitskreis auf dem Heidelberger Symposium am 15. Dezember 2003 ergaben.

Das Gespräch dauerte 34 Minuten und umfasste insgesamt 103 Redebeiträge, davon 20 Beiträge des Leiters. Die größte Anzahl von Teilnehmerbeiträgen lag mit ebenfalls 20 bei T6w, die geringste mit 4 Beiträgen bei T2w. Das Gespräch verlief in einer konstruktiven Atmosphäre, in der die Gruppe intensiv an der Entwicklung von Verstehenslinien arbeitete. Mit Bezug auf meine Themenstellung vernachlässige ich jedoch die inhaltlichen Aspekte des Verstehensprozesses und fokussiere die Analyse auf folgende Leitungshandlungen:

1. Auswahl des Textes als vorgängige Leiter-Entscheidung,
2. Präsentation des Textes in der Gesprächsgruppe,
3. Themenformulierung und Themeneinführung als TZI-spezifische Form der Gesprächseröffnung,
4. Leiterbeiträge: Individuelle authentische Beiträge des Leiters zum Text,
5. Leiterimpulse: Beiträge, die intentional das Gespräch in seinen Inhalten und Themen weiterführen oder weiterführen sollen, was in Form von strukturierenden Aussagen, vertiefenden Fragen, Einbringen von Kontextinformationen oder situativen Arbeitsaufträgen geschehen kann,

⁴ Ich danke den beteiligten Studierenden für ihre Mitwirkung und für die Genehmigung zur Aufzeichnung und Auswertung des Gesprächs. Um keine Rückschlüsse auf Personen möglich zu machen, wurden alle Beiträge anonymisiert.

⁵ Der Begriff der Selbstexploration ist der psychologischen Terminologie entlehnt. Er verweist auf die Notwendigkeit, in der Auswertung der eigenen Gesprächsleitung – ähnlich wie in der tiefenhermeneutischen Textanalyse – auch die eigenen bewussten und unbewussten Anteile transparent zu machen und kritisch zu reflektieren.

6. Leiterinterventionen: Beiträge, die intentional auf den Gesprächsprozess in seiner Struktur, das Gesprächsverhalten einzelner und die Gruppendynamik insgesamt einwirken oder einwirken sollen; sie sind in der Regel metareflexiv formuliert,
7. Leiterschweigen: Beiträge, die sich durch ihr Unterlassen auszeichnen.

Diese Leitungshandlungen stellen bestimmte in Gesprächsverläufen wiederkehrende Sprachhandlungen dar und werden im jeweiligen Lehr-Lern-Kontext unterschiedlich eingelöst. Sie alle aber folgen der Leitlinie, in dem Gespräch selbst das Prinzip der partizipierenden Leitung verwirklichen zu wollen – was sich als ein stets neuer Versuch erweist.

4.2 Textauswahl

These: Die Leiterin/der Leiter orientiert sich bereits bei der Textauswahl am Prinzip der partizipierenden Leitung.

Oft nehmen LehrerInnen die Textauswahl für ihren Unterricht nach einem schülerorientierten Prinzip vor, das zumeist einseitig von den vermuteten oder bekannten Schülerinteressen ausgeht. Dieses Vorgehen akzentuiert dann häufig den Lebensweltbezug der schulischen Lektüre, kann aber auch dazu beitragen, dass die Verantwortung für den zu behandelnden Text an die Lernenden delegiert wird. Relativ selten fragen Lehrende nach ihrem *eigenen* Interesse an einem Text, nach ihrer Neugier auf ihn oder auf den gemeinsamen Verstehensprozess mit und in der Lerngruppe, obwohl es wichtige Hinweise darauf gibt, dass eine lebendige Begegnung mit Literatur nur dann gelingen kann, wenn die Lehrenden ihr eigenes Interesse am Text entdecken (vgl. Lypp 2000, S. 220f., die dies für Kinderliteratur postuliert). – Meine eigene Textauswahl folgt dem Prinzip der Partizipation insofern, als mich Kafkas *Ein Brudermord* tatsächlich seit langem fasziniert, mir aber in einigen Zügen rätselhaft geblieben ist, sodass ich mir von der gemeinsamen Annäherung durchaus Anregungen für mein eigenes Textverstehen versprach. Außerdem war ich interessiert an den Möglichkeiten, die eine Gruppe suchen würde, um einem ihr fremden, sie sicher auch befremdenden Text sich anzunähern oder ihn abzulehnen.

4.3 Präsentation des Textes

These: Der partizipierende Leiter führt den Text in einer ihm selbst sachlich geeignet erscheinenden, persönlich naheliegenden und der Lerngruppe Verstehenszugänge eröffnenden Form ein, um damit als Teil der Gruppe und der Begegnung mit dem Text sichtbar zu werden.

Im Unterschied zu vielen modisch-methodischen Umwegen zum Text – wie stumme Impulse, thematische Vor-Spiele, Titel- und Inhalts-Raterunden mittels Illustrationen, Fühl-, Tast- und Hörexperimente, die den Weg von der Eröffnung einer Arbeitseinheit bis zur ersten Textbegegnung zum Hürdenlauf machen

können – bietet das *Vorlesen* erhebliche Vorteile: Es knüpft an frühkindliche Literaturerfahrungen an oder trägt zur Kompensation ihres Mangels bei, es bildet die Kernform des literarischen Gesprächs und es verbürgt durch die Präsenz und die Stimme des Erwachsenen als des „kompetenten Anderen“ den Sinn des Geschehens, vorentlastend auch dort, wo der semantische Sinn des Gehörten zunächst dunkel bleibt (vgl. Härle 2004, S. 141 ff.). Wo gut vorgelesen wird, muss nicht immer gleich erklärt werden, weil der Text eine *Wirkung* entfalten kann, die das lexikalische Verständnis überschreitet (vgl. Pennac 1994; vgl. auch Spinner in diesem Band): Literatur tritt auf diesem Vermittlungsweg als das in Erscheinung, was sie *sui generis* ist: „geschriebene Rede“, wie Hegel sagt; sie kommt zu Gehör und erhält einen Klangkörper, der sie lebendig werden lässt.

Dass die Entscheidung, den Text durch Vorlesen einzuführen, die Option einer Beeinflussung des Verstehens enthält, ist nicht zu leugnen, wobei zumindest konstatiert sein muss, dass *jede* Form der Texteinführung, auch das Nicht-Vorlesen, eine Beeinflussung des Verstehens bedeutet; die unverfälschte Textbegegnung ist nicht zu haben. Ob es sich beim Vorlesen um eine Gefahr oder um eine Chance handelt, muss zumindest solange strittig bleiben, als Gruppen ohne entsprechende Impulse eine ziemlich richtungslose Irrfahrt antreten und dabei viel Energie in die Suche nach Orientierung investieren können. Die Alternative liegt m. E. nicht in der Methodik der Texteinführung, sondern in der Offenheit des Vorlesenden für andere Möglichkeiten des Vorlesens oder für Widerstände, die sich an seinem Vorlesen entzünden. Dem kann durch Angebote zu mehrmaligem Vorlesen oder Hören Rechnung getragen werden.

Die Einführung des Textes verlief in dem ausgewerteten Gespräch so:⁶

- ◁1/ L/1 Ja, willkommen im Kreis, und vielen Dank für die Bereitschaft, mit mir zusammen über einen Text zu sprechen, der mich schon sehr lange begleitet und der mich schon immer angesprochen hat, ohne dass ich wirklich sagen könnte, ich hätte ihn, ich würde ihn verstehen. Und er fasziniert mich grade, weil er mir n bisschen geheimnisvoll vorkommt, und das habe ich als Anlass genommen, ich hab mir gedacht, ich probiers einfach mal, ob wir gemeinsam so was wie ne Spurensuche, was könnte denn, was könnte Einzelnen von uns in diesem Text als möglicher Sinn oder als mögliche Schlüssel, öm, erscheinen. Ich habe absichtlich erstmal Überschrift und Verfasser weggelassen, damit wir uns in, in der ersten, äh, Runde ganz unvoreingenommen – soweit das überhaupt geht: unvoreingenommen – dem Text begegnen können, und ich werde ihn jetzt austeilern und dann einmal vorlesen, aber weil er länger ist, teile ich ihn gleich aus; wenn Sie ihn mal hier rumgeben; ich geb auch in den Außenkreis die Blätter. Wenn Sie einmal nach

⁶ Auszeichnungen im Transkript: ◁1 = laufende Nummer des Gesprächsbeitrags; L/1 = Leiter und laufende Nummer des Leiterbeitrags; T1w/1 bzw. T1m/1 = Teilnehmerin1 bzw. Teilnehmer1 und laufende Nummer des Teilnehmerbeitrags; Versalien = Betonung; (Beispiel) = vermuteter Wortlaut; (...) = unverständlicher Beitragsteil; ' = Wortabbruch; [T1w: Beispiel] = gleichzeitig gesprochener Beitrag; * = Sprechpause unter 1 sec.; [Pause] = außersprachlicher Kommentar; Nxx = Abkürzung eines Eigennamens, der im Gespräch genannt wird; [...] = Auslassung in der Transkriptwiedergabe.

rechts und links, dann gehts schneller mit dem Austeilen, rumgeben, dann können wir uns mit ihm beschäftigen. Vielleicht kennt ihn jemand. Es ist ein Stück Weltliteratur, aber er ist nicht sehr bekannt. Wenn er im Außenkreis ausgeteilt ist, les ich ihn vor.

◁ L/2 [teilt den Text aus. Liest die Erzählung ohne Titelangabe vor, Dauer 5 min:]

Es ist erwiesen, daß der Mord auf folgende Weise erfolgte:

Schmar, der Mörder, stellte sich gegen neun Uhr abends in der mondklaren Nacht an jener Straßenecke auf, wo Wese, das Opfer, aus der Gasse, in welcher sein Büro lag, in jene Gasse einbiegen mußte, in der er wohnte.

Kalte, jeden durchschauende Nachtluft. Aber Schmar hatte nur ein dünnes blaues Kleid angezogen; das Röckchen war überdies aufgeknöpft. Er fühlte keine Kälte; auch war er immerfort in Bewegung. Seine Mordwaffe, halb Bajonett, halb Küchenmesser, hielt er ganz bloßgelegt immer fest im Griff. Betrachtete das Messer gegen das Mondlicht; die Schneide blitzte auf, nicht genug für Schmar; er hieb mit ihr gegen die Backsteine des Pflasters, daß es Funken gab; bereute es vielleicht; und um den Schaden gutzumachen, strich er mit ihr violinbogenartig über seine Stiefelsohle, während er, auf einem Bein stehend, vorgebeugt, gleichzeitig dem Klang des Messers an seinem Stiefel, gleichzeitig in die schicksalsvolle Seitengasse lauschte.

Warum duldete das alles der Private Pallas, der in der Nähe aus seinem Fenster im zweiten Stockwerk alles beobachtete? Ergründe die Menschennatur! Mit hochgeschlagenem Kragen, den Schlafrock um den weiten Leib gegürtet, kopfschüttelnd, blickte er hinab.

Und fünf Häuser weiter, ihm schräg gegenüber, sah Frau Wese, den Fuchspelz über ihrem Nachthemd, nach ihrem Manne aus, der heute ungewöhnlich lange zögerte.

Endlich ertönt die Türglocke vor Weses Büro, zu laut für eine Türglocke, über die Stadt hin, zum Himmel auf, und Wese, der fleißige Nachtarbeiter, tritt dort, in dieser Gasse noch unsichtbar, nur durch das Glockenzeichen angekündigt, aus dem Haus; gleich zählt das Pflaster seine ruhigen Schritte.

Pallas beugt sich weit hervor; er darf nichts versäumen. Frau Wese schließt, beruhigt durch die Glocke, klirrend ihr Fenster. Schmar aber kniet nieder; da er augenblicklich keine anderen Blößen hat, drückt er nur Gesicht und Hände gegen die Steine; wo alles friert, glüht Schmar.

Gerade an der Grenze, welche die Gassen scheidet, bleibt Wese stehen, nur mit dem Stock stützt er sich in die jenseitige Gasse.

Eine Laune. Der Nachthimmel hat ihn angelockt, das Dunkelblaue und das Goldene. Unwissend blickt er es an, unwissend streicht er das Haar unter dem gelüpften Hut; nichts rückt dort oben zusammen, um ihm die allernächste Zukunft anzuzeigen; alles bleibt an seinem unsinnigen, unerforschlichen Platz. An und für sich sehr vernünftig, daß Wese weitergeht, aber er geht ins Messer des Schmar.

»Wese!« schreit Schmar, auf den Fußspitzen stehend, den Arm aufgereckt, das Messer scharf gesenkt. »Wese! Vergebens wartet Julia!« Und rechts in den Hals und links in den Hals und drittens tief in den Bauch sticht Schmar. Wasserratten, aufgeschlitzt, geben einen ähnlichen Laut von sich wie Wese.

»Getan«, sagt Schmar und wirft das Messer, den überflüssigen blutigen Ballast, gegen die nächste Hausfront. »Seligkeit des Mordes! Erleichterung, Beflügelung durch das Fließen des fremden Blutes! Wese, alter Nachtschatten, Freund, Bierbankgenosse, versickerst im dunklen Straßengrund. Warum bist du nicht einfach eine mit Blut gefüllte Blase, daß ich mich auf dich setzte und du verschwändest ganz und gar. Nicht alles wird erfüllt, nicht alle Blüenträume reifen, dein schwerer Rest liegt hier, schon unzugänglich jedem Tritt. Was soll die stumme Frage, die du damit stellst?«

Pallas, alles Gift durcheinanderwürgend in seinem Leib, steht in seiner zweiflügelig aufspringenden Haustür. »Schmar! Schmar! Alles bemerkt, nichts übersehen.« Pallas und Schmar prüfen einander. Pallas befriedigt's, Schmar kommt zu keinem Ende.

Frau Wese mit einer Volksmenge zu ihren beiden Seiten eilt mit vor Schrecken ganz gealtertem Gesicht herbei. Der Pelz öffnet sich, sie stürzt über Wese, der nachthemdbekleidete Körper gehört ihm, der über dem Ehepaar sich wie der Rasen eines Grabes schließende Pelz gehört der Menge.

Schmar, mit Mühe die letzte Übelkeit verbeißend, den Mund an die Schulter des Schutzmannes gedrückt, der leichtfüßig ihn davonführt.

⟨3⟩ [Pause 45 sec.]

Wegen des Textumfangs habe ich den TeilnehmerInnen nicht den Vorschlag gemacht, den ganzen Text oder einzelne Textpassagen nochmals vorzulesen. Je nach Zeitplanung und Intention stellt es jedoch eine gute Möglichkeit dar, der Gruppe anzubieten: „Wenn jemand den Text noch einmal vorlesen möchte oder wenn ihn jemand mit einer anderen Stimme vorgelesen hören möchte, dann ist es möglich, das jetzt zu tun oder es sich zu wünschen.“

4.4 Themenformulierung und -einführung

These: Zur Gesprächsleitung nach TZI gehört die Einführung eines „Themas“, das den Gesprächsprozess initiiert und den Mitgliedern der Gruppe (einschließlich der Leiterin / des Leiters), dem Text und den institutionellen Rahmenbedingungen Raum gibt.

Ein Thema im Sinne der TZI unterscheidet sich nicht in den grammatikalischen Formen von Fragen, Impulsen oder Aussagen, sondern ist die sprachliche Realisierung einer bestimmten *Leitungsintention*. In der Vorbereitung entwickelt der / die Leitende eine Vorstellung vom Potential des Textes und dem Potential der Gruppe, in die sowohl die bekannten oder vermuteten Bedürfnisse und Fähigkeiten der Einzelnen als auch die Möglichkeiten des literarischen Textes einfließen. Das Thema soll auf den Text und die Gesprächsbegegnung hinführen und zugleich unterschiedliche Zugangsweisen öffnen. Seine Funktion ist die Generierung eines Gesprächs-, Auseinandersetzungs- und Begegnungsprozesses (vgl. Matzdorf; Cohn 1992, S. 78ff.). Diesem Anliegen ist die syntaktische Form nachgeordnet; es ist bei der Formulierung jedoch darauf zu achten, dass sie „generativ“ wirken kann und nicht Ja-Nein-Antworten provoziert. Jeder einzel-

nen Gesprächseinheit (in der Regel also einer Arbeitssitzung) steht ein explizit formuliertes und eingeführtes Thema voran, das Aspekte der gemeinsamen Sachaufgabe (im Sinne einer didaktischen Reduktion) mit den möglichen Anliegen der Einzelnen und den Bedingungen des Gruppenganzes verknüpft. Damit kann das Thema im Gelingensfall eine eigene Leitungsfunktion übernehmen, weil es eine versprachlichte Aufforderung an *alle* Partizipanten darstellt, so dass sich die TeilnehmerInnen nicht primär auf den Leiter beziehen, sondern die Gruppe als Ganzes sich um das Thema zentriert.

Die Themenformulierung in dem hier erörterten Gespräch war nicht sonderlich originell und vor allem nicht leitend für den ganzen Gesprächsverlauf, sondern eher ein Leiterimpuls für den Gesprächsanfang:

<4> L/3 Ja, für mich wäre ein erster Schritt zur Annäherung an diesen Text, mal innerlich zu schauen, welche Bilder lösen eigentlich Textstellen oder der Text insgesamt in mir aus. Gibt es Bildvorstellungen, die sich bei mir einstellen durch sprachliche Wendungen oder durch Beschreibungen der Situation? Können s Blatt dabei auch ruhig ein bisschen beiseite legen, nicht unter den Stuhl, aber nicht jetzt zitierend, sondern von den inneren Bildern ausgehend, die sich möglicherweise eingestellt haben.

<5> [Pause 15 sec.]

Die Intention, mit dieser Impulsgebung den Partizipanten einen offenen Zugang zum Text zu bieten, wurde durch die nachfolgenden Beiträge eingelöst, die unterschiedliche individuell ausgewählte Zitate oder eigene Bildvorstellungen benannten und damit einen Fundus für die erste inhaltliche Gesprächssequenz lieferten. Zu problematisieren ist jedoch die Verwendung des Begriffs „Bild“: Er könnte von der sprachlichen Verfasstheit des literarischen Textes wegführen zu einer mehr oder weniger realistischen Bebilderung der surrealistischen Szenerie; er verlangt zudem eine hohe Übertragungsleistung der TeilnehmerInnen von den ersten, zum Teil vorsprachlichen Eindrücken, Irritationen und Fremdheiten in aussprechbare Bildkonstellationen und könnte so möglicherweise gerade den unmittelbaren Zugang verstellen. Darauf lässt sich entgegnen, dass *jede* Aufforderung zur Versprachlichung, ohne die ein Gespräch sich gar nicht ereignen kann, uns vor das Problem der Ungleichzeitigkeit von sinnlicher Wahrnehmung und sprachlichem Ausdruck stellt. Der Bildbegriff kann dabei die Fixierung auf die eingeübten Interpretationshandlungen lockern und zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für die inneren Prozesse beitragen, die eine Lektüre begleiten können. Keine Themen- oder Impulssetzung kommt ohne die wertende Entscheidung aus, welche Chancen die möglichen Gefahren überwiegen.

4.5 Gesprächsbeiträge, Interventionen, Impulse

These: Der partizipierende Leiter pendelt im Verlauf des Gruppengesprächs zwischen eigenen authentischen Beiträgen zum Text bzw. zum Textverstehen,

gesprächsorganisierenden Interventionen und gesprächsfördernden Impulsen. Er nimmt am Gespräch mit gleichschwebender Aufmerksamkeit teil und trifft fortwährend Entscheidungen, wie, wann und weshalb er sich einbringt bzw. nicht einbringt.

Gruppen benötigen immer auch Unterstützung im, ja zunächst sogar basale Anleitung zum Führen von Gesprächen. Deswegen gehört es zu den wichtigen Aufgaben des Leiters, auf die Gesprächsführung selbst und die Einhaltung der Gesprächskonventionen zu achten, wobei diese Aufgabe je nach Entwicklungsstand einer Gruppe mehr oder weniger im Vordergrund steht. Es ist eine gruppendynamisch gut belegte Tatsache, dass Menschen in Gruppen die Orientierung durch eine leitende Person oder Instanz suchen – das mag regressive Tendenzen in sich tragen, es ist gleichwohl eine menschliche Verhaltenskonstante, die es zu beachten gilt. Sie führt zu der gruppenpädagogischen Einsicht, dass offene, transparente und personal verantwortete Leitung besser zur Vertrauensbildung beitragen und zu emanzipatorischen Auseinandersetzungen führen kann als eine ungreifbare oder fehlende Leitung, die eher Abhängigkeit schafft, weil sie weder Rechenschaft ablegt noch angreifbar ist.

Zusätzlich zu dieser gesprächsorganisierenden Funktion versteht sich ein Gesprächsleiter in dem hier vorgestellten Modell als Anwalt des Verstehensprozesses, nicht als Anwalt des Textes oder gar einer bestimmten Textinterpretation. Da der Verstehensprozess als eine gemeinschaftlich versuchte Sinnentfaltung aufgefasst wird, die potentiell aus *jedem Beitrag* eine wichtige Facette gewinnt, trägt auch der Leiter zu diesem Verstehensprozess das für ihn selbst Authentische bei, worin ihn ein entsprechendes Thema oder ein Impuls unterstützen kann. Eine Formulierung wie „Welche Textstelle spricht mich an, weil sie mir gefällt, mir rätselhaft ist oder mich ärgert“ stellt eine Möglichkeit für den Leiter dar, sich aufrichtig zu beteiligen, denn irgendetwas am Text sollte ihn allemal ansprechen, wenn er ihn in den Unterricht einbringt. Im Kontrast zu solchen thematischen Fokussierungen stehen die so genannten offenen Impulse des klassischen Typus', wie Fritzsche sie konstruiert und in denen immer ein Lehrer-Ich den Schüler-Ihns gegenübersteht und sie ausfragt (siehe oben).

Der partizipierende Leiter hält sich also nicht prinzipiell zurück und beschränkt sich auch nicht auf die Funktion des Moderators. Nach dem Prinzip der „selektiven Authentizität“ ist er jedoch besonders achtsam darauf, zwischen dem Charakter und der Funktion seiner Beiträge zu unterscheiden, ihre Wirkung durch Erfahrung zumindest annähernd antizipieren zu können und sich auch bewusst für Stellen oder Phasen des Leiterschweigens zu entscheiden.

4.5.1 Leiterbeitrag zum Text

Die TeilnehmerInnen artikulieren in den Beiträgen <6> bis <11> Bildvorstellungen, die bei ihnen von der Themenstellung angeregt wurden. Sie betonen das theatrale, filmische Element der Szenerie, die „wie gestellt“ wirke. Mein eigener

Beitrag fügt sich da ein und teilt etwas von meinem Leseindruck mit, ohne intentional einen Lehranteil zu enthalten:

<12> L/4 Also mir ist die, die, öh, das eindrucklichste Bild immer, knüpf ich bei Ihnen [= <10> Tw3] an, die Pallas-Szene: Pallas am Fenster. Das sehe ich immer sehr vor mir, wie der steht, wobei mich schon auch die Bezeichnung der Private Pallas immer schon umgetrieben [T4w: mhm] hat und mich immer wieder berührt. Und, und dann diese, dieses Bild: der sieht das alles, TUT aber überhaupt nichts, also er, er verfolgt genau, was da passiert und passieren wird – die Anbahnung, der spielt mit dem Messer, der wartet, der lauert, aber hinterher tritt er dann ja auf als derjenige, der sich als Zeuge oder als Ankläger, öh, zeigt. Also diese Figur, da, die, die, öh, ist für mich n besonders starkes Bild auch, wie sie da im Fenster steht.

Vier Beiträge später nimmt ein Teilnehmer (= <16> T5m), der sich damit erstmals ins Gespräch einfügt, explizit auf den Leiterbeitrag Bezug und entwickelt daraus seine eigene Hypothese von der Unausweichlichkeit des Textgeschehens:

<16> T5m/1 Und das, dass dieser, dass dieser Pallas so überhaupt nicht reagiert, das gibt für mich, äh, dem Ganzen irgendwie so n, so ne Art so n gesetzesmäßigen Ablauf, was da passiert. Also das muss irgendwie passieren, von der ersten Minute an, äh, und dann gleichzeitig ist der Hintergrund, warum das passiert, also, es fiel schon irgendwann das Stichwort Motiv, warum das eigentlich passiert, ist völlig – völlig unklar. Was halt auf der einen Seite so, so was Ablaufmäßiges, aber was hinter diesem ganzen Ablauf steht, steckt, ist mir, ist nicht klar, und da reibt sich für mich auch was.

Im Nachgespräch weist T5m darauf hin, dass es ihm anfangs schwer gefallen sei, in den Text und das Gespräch hineinzufinden. Die Möglichkeit, sich am Leiter als der Alphafigur orientieren zu können, scheint – auch nach seinem eigenen Bekunden – in diesem Fall eher eine Hilfe als eine Ver-Leitung gewesen zu sein. Da die Entfaltung selbständiger Gedankengänge in Lehr-Lern-Situationen nicht eingefordert, sondern nur angebahnt werden kann, halte ich es durchaus für legitim, ja notwendig, solche Hilfestellungen zuzulassen, sofern sie metareflexiv kontrolliert und die darin liegenden Abhängigkeiten wieder aufgelöst werden können.

4.5.2 Gesprächsorganisierende Interventionen

Unter gesprächsorganisierenden Interventionen verstehe ich jene Leiterbeiträge, die für

- den störungsfreien Gesprächsverlauf,
- die Etablierung der gesetzten oder vereinbarten Gesprächs- und Verhaltenskonventionen,
- die Beachtung nonverbaler oder am Rande sich ereignender Beiträge,
- die Einbindung zurückhaltender oder besonders aktiver TeilnehmerInnen und

– die Absprache der Reihenfolge bei *turn collision*

sorgen oder sorgen sollen. Diese Interventionen resultieren bei entsprechender Ausbildung aus dem Erfahrungswissen und entstammen jener „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ für den Gesprächsverlauf, die nicht nur die Inhalte der Beiträge, sondern auch die Gruppendynamik und die eigene innere Resonanz darauf wahrzunehmen versucht.⁷ Selbstverständlich verfügen potentiell *alle* Gesprächspartizipanten über diese Fähigkeit und über das Recht, aus einer Wahrnehmung eine Intervention abzuleiten, aber dies wird nur in sehr vertrauten und sehr erfahrenen Gruppen geschehen, in der Regel aber (bewusst oder unbewusst) an die Leitung delegiert. In den Nachgesprächen entzündet sich deswegen oft auch Leiterkritik gerade an einer als zu stark oder zu schwach empfundenen Interventionstechnik, was Anlass zu einer Reflexion über diese eigentlich *gemeinsam* zu bewältigende Aufgabe werden kann.

Mit seinen Interventionen fördert der Leiter zum einen das Gesprächsklima, indem er beispielsweise implizit das „Rederecht für alle“, die Wertschätzung unterschiedlicher Meinungen und die Achtung aller Beteiligten für einander als während der Gesprächszeit geltende Gruppenwerte vertritt. Nur auf der Basis solcher Gruppenwerte (oft werden sie auch Gruppennormen genannt, was jedoch missverständlich wirken kann) können sich die Vielstimmigkeit des Textes und der partnerschaftliche Prozess des Textverstehens entfalten, den Ivo mit dem Begriff der „Nachbarlichkeit“ charakterisiert (Ivo 1994, S. 259 u. ö.). Zum anderen trägt der Leiter die Verantwortung für ein Risiko: *Jeder* Beitrag (und jeder Nicht-Beitrag!) gibt dem Gespräch eine bestimmte Richtung, die durch eine Intervention gestärkt oder geschwächt werden kann, auch wenn diese Intervention inhaltlich scheinbar oder tatsächlich neutral bleibt. Die nachträgliche kritische Analyse der eigenen Leiterbeiträge bringt oft genug an den Tag, dass selbst in einer neutral erscheinenden Intervention Motive wie Ärger, Ungeduld, Hoffnung, Zu- und Abneigung etc. liegen können, die die Intervention zum problematischen „Steuerungs“-Instrument machen. In dem ausgewerteten Gespräch habe ich beispielsweise bemerkt, dass die Teilnehmerin T2w sich eine ganze Zeit lang vergeblich darum bemüht in das Gespräch hineinzufinden. Ihre nonverbalen Signale (Unruhe auf dem Stuhl, Luft holen, Mund öffnen, Körpertonus etc.) schienen mir dies deutlich zu signalisieren; ich hielt mich aber lange zurück, sie darauf anzusprechen. Erst bei Beitrag 41, zugleich dem 6. Beitrag von T6w, der mir inhaltlich abwegig vorkam und mich ärgerlich machte, nahm ich die Gelegenheit zu einer Leiterintervention wahr, mit der ich gleichzeitig T6w zurückwies und T2w ins Gespräch hineinholte:

«41» T6w/6 Aber jemand, der im Wahn mordet – wartet der in ner mondklaren Nacht an ner Straßenecke, wo er genau weiß, dass sein Opfer aus dem Büro kommt

⁷ Der Begriff der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ stammt aus der Psychoanalyse und wird in der Literaturdidaktik beispielsweise von Jürgen Belgrad (1996, S. 139f.) genutzt, der in einer den hier entwickelten Gedanken verwandten Zielsetzung „ästhetisierte Verstehensprozesse“ anstrebt.

und eben in JEne Gasse dann einbiegen muss. Also, wenn ich aus Mahn, Wahn morden würde, würde ich mich nicht [*Lachen*][...] hinstellen. Also, ich find, das hat was sehr Durchdachtes, Überlegtes für mich.

«42» L/7 Mhm. Ich glaub, Mxx [= T2w] sehe ich schon die ganze Zeit.

«43» T2w/1 Also das ist auch was, was mich fasziniert. Also wenn ich jetzt von der Atmosphäre ausgehe, die dieser Text für mich so kreiert, ist das so ne ganz große Unsicherheit, und zwar auch deshalb, weil dauernd irgendwelche Dinge passieren, die ich nicht erwartet habe oder die ich in dem Moment, wo sie mir berichtet werden oder beschrieben werden, nicht einsortieren kann. Auch so ne Sache, wie dass, ähm, also es fängt an, [...].
Das ist eigentlich so mein, ja, Leseindruck, das was mich daran fasziniert. Dass ich da nicht so richtig weiß: was soll ich dazu noch sagen?

Die mangelnde Überlegtheit meiner Intervention rächt sich insofern, als T2w nun in einem Atemzug alles Versäumte nachholt und mit ihrem Beitrag von zwei Minuten Dauer sehr viel Raum einnimmt. Das führt zu einer gewissen Unruhe in der Gruppe, der Gesprächsfluss stockt und die Gedanken- und Geduldsfäden der anderen drohen zu reißen. Im Nachhinein interpretiere ich selbstexplorativ diese Situation so, dass mein unterdrückter Ärger gegen T6w, der ja möglicherweise von anderen TeilnehmerInnen geteilt oder von ihnen gespürt wird, in der Intervention präsent ist. Damit dient, von mir in diesem Moment nicht ausreichend reflektiert, die Einladung zur Beteiligung am Gespräch unterschiedlichen Funktionen, was möglicherweise zu der kontraproduktiven Mischung aus Lähmung und Aggression beiträgt, die atmosphärisch spürbar wird. Wahrscheinlich hätte ich diese Sequenz durch die klare Trennung und den authentischen Ausdruck meiner Absichten besser leiten können.

4.5.3 Gesprächsfördernde und gesprächshindernde Impulse

Bei der Textpräsentation habe ich mich der modischen Verrätselungsstrategie bedient und die Erzählung Kafkas ohne Klassifikation, Datierung, Autorangabe und Titel ins Gespräch eingebracht. Der Sinn solcher Vorgehensweisen ist durchaus diskussionswürdig.⁸ Meine Intention war, mit dem Namen „Kafka“ nicht sofort festgelegte Deutungsmuster – insbesondere das beliebte biographistische – zu aktivieren. Außerdem versprach ich mir von der erst in der Gesprächsmitte eingebrachten Titelnennung die Erkenntnis des Parabelcharakters und eine Akzentuierung auf das dem Text zugrunde liegende intertextuelle Muster mit seinem Verweis auf die Urszene des Brudermordes Kains an Abel. Allerdings verfehle ich diese Intentionen, obwohl die Hypothese von T1w, es geschehe „durch diesen Mord irgendetwas Absolutes“ «54», eigentlich den Boden dafür bereitet:

⁸ Petra Wieler (1998, S. 30) glossiert die weit verbreitete Form der Texteingabe ohne Titelnennung: „Ebenso unwahrscheinlich ist in einem privaten Gesprächsverlauf allerdings auch die Präsentation speziell dieser Kurzgeschichte [Wolfgang Borcherts *Nachts schlafen die Ratten doch*] ohne den zugehörigen Titel, wie dies in beiden dokumentierten Unterrichtsstunden geschieht – eine (in diesem Fall) geradezu verstehenshemmende Entscheidung, die wahrscheinlich nur in der Schule hin- genommen wird.“

- «54» T1w/8 Aber ich denke auch, dass die, dass diese Übelkeit, denk ich mir, dass die, also ich hab die jetzt so verstanden, dass die Übelkeit bei ihm entsteht, weil eben eine Frage bleibt. Also sein letztes Wort an Wese ist ja: Was soll die stumme Frage, die du damit stellst? Das klingt für mich so, als hätte er gehofft, durch diesen Mord irgendetwas Absolutes zu begehen [L: mhm] und sich von irgendetwas zu befreien, und er muss einsehen, dass er es selbst dadurch, dass er einen anderen Menschen ermordet hat, nicht geschafft hat, diese letzte Frage auszuräumen. Und das ist meines Erachtens das, was ihm die Übelkeit halt in ihm hochsteigen lässt.
- «55» L/9 Ich möcht mal an der Stelle noch als Impuls den Titel reingeben, ob der Titel etwas für uns noch verändert oder bewirkt. Die Erzählung heißt: Ein Brudermord. Für die letzten paar Minuten unseres Gesprächs, die uns noch zur Verfügung stehen.
[Legt Papierstreifen mit dem Titel aus]
- «56» T4w/9 Also mir ist was aufgefallen, ich bin mir jetzt nicht hundertprozentig sicher, aber ich habs jetzt ein paar mal, öhm, stichprobenartig überprüft, und ich weiß nicht, ob das, was sagt ihr dazu: Und zwar bis zur Zeile 15, 16, 17 haben wirs mit dem Präte' Präteritum zu tun und dann plötzlich wechselt in Präsens. *[Pause]* Und das hält sich, glaub ich, bis zum Ende auch, ja.

Die TeilnehmerInnen nehmen keine Notiz von meinem Leitungsimpuls, obwohl er durch die Visualisierung zusätzlich verstärkt wird. Offenbar ist das *Timing*, ein kaum zu überschätzender Leitungsfaktor, doch nicht angemessen. Außerdem empfand die Gruppe einhellig, wie sich im Nachgespräch herausstellte, diesen Impuls als lehrerhaft, künstlich und manipulativ. Es fehlte jedoch die Vertrautheit, dagegen aufzubegehren; stattdessen reagieren alle mit Ignorieren. Erst 14 Beiträge später [!] greift T3w den Impuls kurz auf und signalisiert damit, dass er wahrgenommen worden ist, zugleich aber auch, dass er ihr keinen Anlass zu weiterer Bearbeitung bietet:

- «69» T3w/7 Was ist jetzt mit dem Titel: Ein Brudermord? Für mich ganz irritierend war, ist: Wese, du alter Nachtschatten, Freund, Bierbankgenosse. Ähm. Gut ein Bruder kann ein Freund sein, ein Bruder kann auch ein Schatten von mir sein. Mein Bruder kann n Schatten von mir sein; er kann auch Bierbankgenosse sein, aber ich hätte jetzt nie an Bruder gedacht. Weiter ist, die Fragen, die der Schmar sich selber stellt, die ich überhaupt, die für mich ganz schwierig sind: Warum bist du nicht einfach eine mit Blut gefüllte Blase, dass ich mich auf dich setze und du verschwändest ganz und gar?
- «70» T5m/5 Da kommt doch, da kommt doch so n richtiger Vernichtungswunsch [T3w: Ja!] – der soll völlig, der soll total weg, der soll ausgelöscht werden; nichts mehr soll dableiben. Es stört ihn ja dann, dass der Körper dableibt.

Eine weiterreichende Auseinandersetzung über eine der weltliterarischen Urszenen, über das Verhängnis der Bruderschaft, entfaltet sich nicht; der Leiterimpuls hat diese Funktion nicht erfüllt. Möglicherweise ist dafür auch die Vermischung meines auf das Textverstehen gerichteten Impulses (Titeleingabe) mit

einer gesprächssteuernden Intervention (Hinweis auf das nahe Ende) verantwortlich, da sie gewissermaßen eine paradoxe Intervention der Art enthält: Bitte arbeitet an einem neuen Aspekt, aber denkt daran, dass ihr keine Zeit dafür habt. Erst in einem zweiten Gespräch zu demselben Text, das die Gruppe einige Wochen später organisierte, weil sie seinem Geheimnis besser auf die Spur kommen wollte, kam die Frage nach Kain und Abel aus der Gruppe heraus zur Sprache.

Der Verlauf dieser Sequenz weist darauf hin, dass Leiterimpulse zwar prinzipiell ein besonderes Gewicht haben, sich aber keineswegs immer so dominant auswirken, wie wir es erhoffen oder befürchten. Eine Gruppe, die explizit oder implizit den Gruppenwert der „Selbststeuerung“ kennen gelernt hat, verfügt durchaus über Mittel zur Relativierung solcher Beiträge und kann daran Selbständigkeit und Auseinandersetzungsfähigkeit lernen. Die anschließende gemeinsame Reflexion der ganzen Gruppe bietet für alle Beteiligten ein Lernfeld, weil sie es möglich macht, dass sowohl der Leiter seine (Lehr-)Intention als eine für das Textverstehen sinnvolle Aufgabe als auch die Gruppe ihre Einwände gegen die Ungeschicklichkeit des Vorgehens artikulieren und diskutieren können.

4.5.4 Das Schweigen des Leiters

Die Kriterien für die Leiterbeiträge, Leiterimpulse und Leiterinterventionen lassen sich nur im Rahmen eines konkreten Gesprächsverlaufs analysieren und klassifizieren, weil sie stets singulär und situativ zu verantworten sind. Dies gilt für das von mir als „Leiterschweigen“ bezeichnete Abstinenzverhalten umso mehr, als Schweigen kategorial nicht zu fassen ist. Schweigen in diesem Sinne bedeutet nicht einfach Nicht-Intervenieren, sondern *aktives Schweigen*, das den Charakter des Zulassens und Gewährenlassens, ja in manchen stark leiterfixierten Lerngruppen sogar den Charakter der Zustimmung trägt. Da Gruppen darauf vertrauen und vertrauen müssen, dass ein verantwortungsbewusster Leiter sie nicht in die Irre laufen lässt, kann das Schweigen des Leiters die implizite Botschaft transportieren: Solange ich nichts sage, bewegt ihr euch im richtigen Fahrwasser. Dies ist eine Folge der re-inszenierenden Dynamik von Gruppen, der das familiäre Muster der Geschwister-Eltern-Konstellation unterlegt ist (zur Dynamik der Gruppenentwicklung vgl. Rubner; Rubner 1992).

Der Leiter muss also auch entscheiden und verantworten, an welchen Stellen er sich *nicht* einbringt, insbesondere dort, wo im Gruppengespräch tatsächliche oder vermeintliche Irrtümer, Fehler oder Wissenslücken erkennbar werden. An drei kleineren Sequenzen, die zunächst unspektakulär wirken, aber meines Erachtens durchaus exemplarischen Charakter haben, soll das untersucht werden.

Zweimal (<27ff.> und <34>) erweist sich T1w als literarisch versierte Gesprächsteilnehmerin, indem sie mögliche intertextuelle Bezüge markiert, woraus sich

wichtige Schaltstellen für den Verstehensprozess hätten ergeben können:

- ⟨27⟩ T1w/3 Aber das find ich jetzt fraglich, ob er jetzt wirklich die Frau mit, mit, öm, Vornamen kennt oder ob das ein Zitat ist aus *Romeo und Julia*.
- ⟨28⟩ T4w/5 Welche Zeit, Zeile ist das?
- ⟨29⟩ T1w/4 Das: und vergebens wartet Julia.
- ⟨30⟩ T6w/4 Aha!
- ⟨31⟩ L/6 32.
- ⟨32⟩ T1w/5 32. Das sind die Worte, mit denen er zusticht, aber ich hab das jetzt nicht so gesehen, als ob das der Name der Frau ist, sondern als ob er irgendwie, äm, einen, den Mord, also, so mehr als Zitat begeht. Also so hab ich das jetzt verstanden.

Mein eigener Beitrag ⟨31⟩ in dieser Sequenz beschränkt sich auf den Nachweis der richtigen Zeile Nr. 32 des ausgeteilten Textblattes und stützt damit implizit den Hinweis als „wichtig“, was eigentlich überflüssig ist, weil T1w ja durchaus die Sache in der Hand hat. Obwohl der Verweis auf *Romeo und Julia* aus der Gruppe heraus kommt, interessiert sich keine(r) der Partizipanten für eine Präzisierung der intertextuellen Bezugnahme. Es erfolgt keine Rückfrage nach dem Drama Shakespeares und dem dort denkbaren Kontext oder dergleichen. Der Hinweis „Zitat“ von T1w bleibt trotz Wiederholung in ⟨32⟩ ohne Resonanz.

Es bestätigt sich hier wie auch bei anderen intertextuellen Verweisen, dass Gesprächsgruppen *im Rahmen des Gesprächs* keinen großen Informationsbedarf entwickeln, ja dass die Eingabe von Informationen, also die Wissensvermittlung im Gespräch, eher stört, gewissermaßen „abkühlend“ wirkt: Lehranteile können Abwehr hervorrufen, weil sie offenbar den als symmetrisch empfundenen Gedankenaustausch in eine asymmetrische Konkurrenzsituation umwandeln bzw. die fragile Balance zwischen Symmetrie und Asymmetrie in einem Lehr-Lern-Kontext bewusst machen. Deswegen habe ich auch in dieser Situation die denkbare Option verworfen, mit einer eigenen Nachfrage den intertextuellen Hinweis zu verstärken, obwohl ich durchaus interessiert an dieser Suchbewegung gewesen wäre.

Ebenfalls T1w ist es, die die Textstelle „nicht alle Blümenträume reifen“ als Zitat erkennt und nun zum dritten Mal diesen Terminus verwendet:

- ⟨34⟩ T1w/6 [...] das klingt für mich jetzt nicht nach Eifersuchtsdrama, sondern als ob der Schmar aus ganz anderen Gründen mordet, was auch hier in diesem, wie er das Zitat mit den Blümenträumen, die nicht reifen, da ist ja irgendwie so n ganzer Frust am gescheiterten Dasein drin [...].

T1w zeigt zweimal kurz nacheinander, dass sie einen weiten literarischen Horizont hat, lässt hier aber unentschieden, ob sie das Zitat nur ungefähr als Zitat kennt oder ob sie es konkret Goethes Gedicht *Prometheus* zuordnen und daraus Schlussfolgerungen für das Textverstehen ziehen kann. Auch diesmal bleibt eine neugierige Resonanz der Gruppe aus und ich entscheide mich als Leiter da-

gegen, die Gelegenheit zu nutzen, das Gedicht, das ich vorsorglich dabei hatte, nun einzubringen. Meiner Interpretation nach wirkt die Kompetenz von T1w einschüchternd und schafft, wahrscheinlich verstärkt durch meine Anwesenheit, eine Prüfungssituation, in der z. B. die Nachfrage einer Teilnehmerin/eines Teilnehmers zu viel Unwissenheit verraten würde. Dies reibt sich mit dem institutionellen Kontext, in dem es eher mit Gratifikation verbunden ist, sein Wissen zu zeigen. In einer kontinuierlichen Lerngruppe wäre aber gerade eine solche Beobachtung ein ergiebiger Stoff: Einerseits lassen sich daraus lernstandsdiagnostische Erkenntnisse gewinnen, zum anderen besteht die Möglichkeit, in die weitere Unterrichtsplanung gerade solche Stellen einzubeziehen, und zum dritten bieten Nachgespräche die Chance für die Beteiligten, in eine gemeinsame Auseinandersetzung über das eigene Lehren, Lernen und Verhalten in Gesprächen und Institutionen einzutreten.

Auffallend ist nun, dass und wie T5m – übrigens nach einer gendertypisch siegreichen *turn collision* mit T3w in <35> – die Wendung aufgreift und verändert:

<35> T5m/3 [T3w/2 (Aber der)] Das * Blütenräume, äh, -träumbild – fällt mir gerade doch auf –, das ist ja auch das Blüenträumebild ist ja das Bild einer mit Blut gefüllten Blase. Äh, ist ja, also, allein als Sprachbild total spannend. Also, nicht alle Blüenträume reifen – da bezieht er sich ja auf den Traum vorher einer mit Blut gefüllten Blase, wo, was ich auch ein ganz starkes Bild find. Äm, auch dass er sich setzt und dann das platzt und verschwindet.

T5m verwendet nicht mehr den Begriff „Zitat“, sondern den Begriff „Bild“. Bei ihm muss offen bleiben, ob er den intertextuellen Bezug überhaupt erkennt, wobei der von ihm vorgenommene Begriffswechsel die Vermutung nahe legt, dass dies nicht der Fall ist. Dass er jedoch die Aussage von T1w adaptiert, statt nach der Bedeutung ihres Hinweises auf ein „Zitat“ zu fragen, ist gruppendynamisch relevant. Gerade im universitären Kontext markiert die fachterminologische Fundierung eines Beitrags einen hohen Geltungsanspruch. T1w äußert also nicht nur eine womöglich produktive Interpretations-Hypothese, sondern erhebt implizit auch einen Anspruch auf Teilhabe an der traditionellen Interpretations-Macht, und mit diesem Anspruch lässt T5m sie ins Leere laufen. Solche Schlüsselstellen bestätigen die gruppendynamische Erfahrung, dass in Gesprächen Konkurrenzsituationen entstehen können, die nicht nur – wie Bettina Hurrelmann es betont – Prozesse des kooperativen Elaborierens, sondern auch der Rivalität und Entmachtung bewirken.

Wie bei der Stelle mit dem Goethe-Zitat habe ich auch in einer anderen Gesprächsphase geschwiegen. T1w, T2w und T4w arbeiten wiederholt mit einer Hypothese, die sie aus ihrem Verständnis der Wörter „Kleid“ und „Röckchen“ mit der für sie offenbar eindeutigen Konnotation „weibliche Oberbekleidung“ ableiten. Auf T4w wirkt diese Wahrnehmung „verwirrend“: „der rennt da im dünnen blauen Kleid rum und hat, glaub ich, sogar Gummistiefel an oder Stiefel“, was bei ihr das Gefühl auslöst, einem skurrilen „Theaterstück“ zuzu-

schauen <11>. Ganz explizit verweist T2w in <43> auf die Geschlechts-Differenz, die der Begriff „Kleid“ markiere:

<43> T2w/1 [...] Auch so ne Sache, wie das, ähm, also es fängt an, ich denk, dieser Mörder, das ist auf jeden Fall n Mann, dann trägt er plötzlich n dünnes blaues Kleid, dann denk ich für n kurzen Moment: oh s ist vielleicht doch ne Frau? dann les ich weiter: ER fühlte keine – nee, ist doch ein Mann. Und dann geht es so weiter [...].

In den Beiträgen <78> und <79> beschreiben T1w und T4w in einem kurzen Dialog den Mann mit „seinem blauen Röckchen und so“ als „lächerlich“, „armselig“ und „ein bisschen verrückt“. Unwiderrprochen und unhinterfragt passen diese Teilnehmerinnen also die Bedeutung der Wörter „Kleid“ und „Röckchen“ an den heutigen Sprachgebrauch an. Ihre Interpretationshandlung lässt sich zunächst so deuten, dass sie den historischen Kontext des Textes und der in ihm verwendeten Begriffe nicht wahrhaben wollen oder können. Sie monosemieren ohne Stutzen oder Nachfragen die Begriffe zu der ihnen vertrauten Bedeutung und erliegen damit der aus dem Literaturunterricht vertrauten Gefahr der vorschnellen Schlussfolgerung, Harmonisierung und Disambiguierung. Diese Sichtweise führt zu der Diagnose, dass die Teilnehmerinnen die zu „Kleid“ und „Rock“ gehörenden semantischen Konnotationen wie „Uniformjacke“ bzw. „Uniformmantel“ – erhalten in Ausdrücken wie „Ehrenkleid“ und „des Kaisers Rock tragen“ – oder generell „Bekleidung“ und „Kleider“ nicht aktivieren können.

Man kann die Hypothese wagen, dass eine schulische Lektüre im Sinne des Lehrgesprächs hier mit „Wortschatzarbeit“ operiert hätte. Im Gelingensfall hätte die Konfrontation der begriffsgeschichtlichen Differenzierungen mit der spontanen Lesart einen spannenden Widerspruch ergeben und zu weiteren divinatorischen Sinnentwürfen führen können. In der Leitung dieser Gesprächssequenz habe ich mich gegen einen Leiterimpuls in Form einer Problemanzeige entschieden, weil ich Gesprächssequenzen wie diese tatsächlich als Schlüsselstellen ansehe, an denen eine belehrende Information wahrscheinlich keinen leitenden, sondern einen lenkenden Einfluss nähme: Der Leiter würde festlegen, welche Bildvorstellungen die TeilnehmerInnen entwickeln *sollen*; dass man also hier keinen Transvestiten am Werk sehen darf, sondern einen dürtig bekleideten Mann, etwa einen abgehalfterten Soldaten. Meiner Auffassung nach nutzen die Teilnehmerinnen jedoch ihr Nicht- oder Missverstehen produktiv und entwickeln aus ihren eigenen Assoziationen und Konnotationen durchaus Widerspruchsmomente und Irritationen, die dieser literarischen Figur angemessen sind, auch wenn sie sich nicht an der semantischen Differenz entzündeten.

Hier wird wirksam, dass, mit Humboldt zu sprechen, alles *Verstehen* immer zugleich auch ein *Nicht-Verstehen* darstellt (vgl. Härle; Steinbrenner 2003a) und sich Sinnentfaltung immer im Widerspiel dieser Pole entwickelt. Denn in der auf dem Nicht-Verstehen beruhenden Sinnsuche entwerfen die Teilnehmerinnen

eine Deutungsspur, die auch in der literaturwissenschaftlichen Sekundärliteratur zu *Ein Brudermord* diskutiert wird. So geht Günter Mecke der geschlechtsspezifischen Psychodynamik der Erzählung nach und kommt zu dem Schluss, dass hier viele „bisexuelle“ Motive zu finden seien, die die Erzählung zu einem Grenzgang zwischen einer Mord- und einer Liebesgeschichte zweier Männern werden lassen: „Röckchen. Schmar hat sich bisexuell gekleidet. Zur Mordtat. [...] Auch die Waffe, die er führt, ist bisexuell“ (Mecke 1982, S. 76).

4.5.5 Interventionen zum Gesprächsende

Eine wichtige Aufgabe des Leiters besteht in seiner Verantwortung für die Zeitstruktur, die nicht nur ein organisatorisches Element ist, sondern auch wichtige gruppendynamische Aspekte enthält (vgl. Stollberg; Härle 1989). Gruppen, die sich in einem intensiven Gesprächsprozess befinden, neigen dazu, das Ende hinausschieben oder gar vermeiden zu wollen. Deswegen ist die Gestaltung dieses Endes besonders zu beachten. Eine rechtzeitige Ankündigung und allmähliche Hinführung sind produktiver als das abrupte Abschließen mit Verweis auf die Uhr; auch können positiv konnotierte Signalwörter wie „abrunden“, „für heute zu einem Ende bringen“ oder „vorerst abschließen“ helfen, das Gesprächsende einzuleiten (natürlich müssen Termini wie „vorerst“ den Tatsachen entsprechen und dürfen nur verwendet werden, wenn ein Wiederaufgreifen des Themas auch möglich ist).

Im Fall dieses Gesprächs gelingt der produktive Bogen zum Ende hin nur ansatzweise, weil der Leiterintervention wieder eine vermischte Motivation zugrunde liegt: das Anbahnen des Endes und die Begrenzung der sehr raumgreifenden Teilnehmerin 6:

- «81» T6w/17 Ich wollt grad auch das, was die Axx [= T1w] gesagt hat mit dem Schutzmann, noch mal ganz kurz
- «82» L/13 [*unterbricht*] Ich muss aber darauf hinweisen, dass wir durch den späten Anfang, äh, uns zehn Minuten fehlen und, äh, wir vielleicht noch ein, zwei Minuten nur Zeit haben. Dass wir uns innerlich einfach nur klarmachen, dass wir diesen Bogen jetzt nehmen müssen.
- «83» T6w/18 [*gleichzeitig*] Ich wollt nur sagen
- «84» L/14 [*unterbricht*] Nicht um Sie abzuwürgen, sondern nur ums deutlich zu markieren, dass wir den Bogen nehmen müssen.

Nach diesem widersprüchlichen Versuch bleibt noch für zwei weitere Gesprächsbeiträge Raum, bis eine weitere Leiterintervention das Gespräch definitiv abschließt und eine Schlussrunde über die aktuelle Sichtweise auf den Text und/oder die subjektive Befindlichkeit einleitet:

- «85» T6w/19 Auf die Wortwahl, die da halt ist, noch mal mit dem Schutzmann – das ist eigentlich der Polizist [L: mhm], und der Polizist, der führt nicht ab, sondern

- der führt davon, also das ist, glaub ich, ein ganz bewusst verwendetes Vokabular an der Stelle, um die, äm, Situation zu schildern.
- ⟨86⟩ T5m/6 Die Namen, denk ich mal, sind auch sprechend: Schmar – kam vorhin schon mal: Narr. Und auch im Gegensatz zu Wese, dacht ich gleich an die, an die aufgedunsene Wasserratte oder, ja, also die Namen sind auch spannend.
- ⟨87⟩ L/15 Ja, so gewaltsam das vielleicht jetzt auch ist, leider, öh, ist unsere Zeit schon um. Leider passt das auch zu dem Text, das Ende, dass gewaltsam, dass etwas gewaltsam herbeigeführt wird. Ich möchte uns trotzdem die Möglichkeit geben und nehmen und alle um diese paar Minuten Geduld noch bitten, dass wir uns, zumindest im Innenkreis explizit und vielleicht die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Außenkreis für sich selbst noch mal schauen können: wo steh ich jetzt grade, um noch mal hier mit einem Wort oder zwei Worten, nicht unbedingt mehr zum Text, aber vielleicht auch zum Text, vor allem aber auch zur eigenen Befindlichkeit im Augenblick noch etwas zu sagen; und dass wir damit hier dann noch versuchen, zu einem, eine Abrundung zu schaffen, in der knappen Zeit. Würdest du anfangen, Axx [T1w], dann können wir einmal so rum.
- ⟨88⟩ T1w/13 Also ich bin grad atmosphärisch noch sehr in dem Text befangen und für mich ist jetzt ne ganz komische Vorstellung, jetzt so rauszugehen und wieder in die Realität abzutauchen. Und ich bin halt irgendwie noch dieser Figur des Schmars und seiner Motivation und seinem ganzen Dasein absolut auf der Spur.
- ⟨89⟩ T2w/4 Also ich find alles immer noch sehr befremdlich. Zeitweise hab ich gedacht, wenn mal jemand was gesagt hat, ah, jetzt wirds mir n bisschen vertrauter, aber das hat dann auch nicht lange angehalten. Es ist immer noch diese Faszination, dieses, ja, dieses, was ich eben einfach, was mir so unvertraut ist.
- ⟨90⟩ T3w/8 Mich würde interessieren, wer das geschrieben hat. Äm
- ⟨91⟩ L/16 Haben Sie ne Hypothese? Hat jemand ne Hypothese?
- ⟨92⟩ T3w/9 Weil ich ganz am Anfang, hab ich, aber das stimmt nicht, ganz am Anfang hab ich an Kafka gedacht, aber
- ⟨93⟩ L/17 Das stimmt!
- ⟨94⟩ T3w/10 Es stimmt.
- ⟨95⟩ L/18 Gut. Gut.
- ⟨96⟩ T3w/11 Fertig.
- [...]
- ⟨101⟩ T6w/20 Ähm, also, ich bin auch noch stark bei der Figur des Schmar und, äm, überleg mir die ganze Zeit, ob das ein in sich abgeschlossener Text ist oder nur ein Ausschnitt, und überlege dann, äm, wie ich wohl den Text selber, wenn ich ihn jetzt schreiben müsste, weiterführen würde, beziehungsweise wie ich vornedran das Stück schon geschrieben hätte – ob sich dadurch nicht dann entscheiden würde, ob dieser Schmar wirklich, äm, selber mehr Opfer ist und ne tragische Person oder ob er ein, ähm, ja, ein, äh, mordlüsterner Mensch ist.
- ⟨102⟩ T7m/8 Bei mir war zu Anfang noch so n eher Unwohlsein im Magen, also, weil Sie das auch so gut vorgelesen haben, so anschaulich. Äm, das hat sich jetzt durch unsre theoretische Auseinandersetzung wieder gelöst, und ich habs

Gefühl, s ist einfach ein Text aus nem größten Zusammenhang auch, könnt mir vorstellen, wo wir jetzt einfach nur diesen kleinen Ausschnitt sehen. Und falls es nicht so ist, dann ist es für mich auch ne ganz offene, bleibt er ganz offen für mich.

- ⟨103⟩ L/20 Es ist nicht so. Es ist ein geschlossener Text, auch einer der wenigen Texte, die Kafka veröffentlicht hat, so dass wir ihn als publizierte Form auch kennen, und er ist nicht rekonstruiert, wie manches von Kafka. Nur um das abzuschließen, 1917 entstanden. Meine Lust, zu diesem Text, zu dem es keinen vernünftigen Aufsatz gibt, endlich mal einen vernünftigen Aufsatz zu schreiben und zwar mit anderen zusammen, ist enorm gewachsen, weil ich wirklich durch das Gespräch sich für mich manches, ich ganz neue Aspekte bekommen hab, wie mit der Theaterszenarie, Shakespeare und Theaterszenarie, dacht ich: o ja, das ist n guter, ne gute Idee, da dem mal weiter nachzugehen, Intertextualität hier, dem * und so weiter. Aber gleichzeitig meine Idee, das wäre was für n Gespräch – alleine, hab ich mich immer verloren und verbohrt in diesen Text. Ich danke sehr herzlich für die, für das Gespräch.

Die Abschlussrunde macht sichtbar, dass die Gruppe sich intensiv mit dem Text auseinandergesetzt hat und innerhalb eines sehr knappen Zeitrahmens weiterführende Sinnhypothesen entwickeln konnte. Wichtig ist, dass die ungelösten Probleme, ja die Zunahme an Verwirrung zur Sprache kommen können, weil zum einen sich hierin das Vertrauen in die Gruppenwerte bestätigt, zum anderen der Verstehensprozess als potentiell unendlicher Prozess ohne ein „endgültiges Wort“ aufscheint und schließlich die weiterführenden Fragen und Arbeitsmöglichkeiten artikuliert werden. Je nach Konzeption des Unterrichts lassen sich an ein Gespräch dieses Ausgangs neue Gespräche oder unterschiedliche alternative Arbeitsformen anschließen. Es ist aber auch denkbar und zulässig, das Gespräch als eine Begegnung und Erfahrung mit dem Text so „stehen zu lassen“ und damit in Lehr-Lern-Kontexten an die Offenheit des Alltagsgesprächs über literarische Phänomene anzuknüpfen und sie einzuüben.

5 Auswertung und Weiterführung

Das Konzept der Partizipation von Lehrenden als LeiterInnen von literarischen Unterrichtsgesprächen wirft auf unterschiedlichen Ebenen Fragen auf, deren Beantwortung zunächst für das literarische Unterrichtsgespräch, darüber hinaus aber für den Literaturunterricht überhaupt von wegweisender Bedeutung sein können. Am empirischen Material und seiner selbstexplorativen Analyse sollte dargelegt werden, dass die partizipierende Leitung ein mögliches Modell zur Bearbeitung – wenn auch nicht zur einfachen Lösung – der Dialektik von Offenheit der Literaturbegegnung und institutioneller Gebundenheit der Lehr-Lern-Situation bieten kann. Bereits in dem aus den Gliedern „Partizipation“ und „Leitung“ zusammengesetzten Doppelbegriff ist dieser Widerspruch aufge-

hoben, nicht beseitigt. Er hat einen appellativen Charakter, der Lehrende darauf verweist, dass sie – gerade im Kontext der Vermittlung literarischer Bildung, literarischer Erfahrung und literarischen Verstehens – notwendig Partizipanten der Generierung von Sinnentwürfen sein müssen, wenn sie die Lernenden aus dem Feld der eigenen Unsicherheit in die „Zone der nächsten Entwicklung“ führen oder locken wollen. Im geleiteten literarischen Unterrichtsgespräch kann diese Vorgabe zur gemeinsamen Aufgabe werden, indem sowohl im Gesprächsverlauf selbst als auch in seiner Reflexion gleichermaßen die literarischen wie die Gruppendynamischen Probleme zur Sprache kommen und als Anlass zur gemeinsamen Auseinandersetzung zugelassen werden.

Dass an die Lehrenden dabei ebenso wie an die Lernenden der Appell ergeht, sich „authentisch und selektiv“ in das Gespräch einzubringen, verweist auf die Doppelrolle des Leiters, der zwischen der Aufmerksamkeit für sich selbst, für den Gruppenprozess und für die Sachaufgabe pendeln können muss. Diese Fähigkeit ist erlernbar und sollte meines Erachtens stärker in die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer integriert werden, zumal Handlungs- und Problemlösungskompetenzen dieser Art nur im Wege der wiederholenden Erfahrung und nicht rein abstrakt erworben werden können. Partizipierende Leitung kann man lernen, indem man sie sich theoretisch erarbeitet, sie praktisch erprobt und metakommunikativ reflektiert. Einzelne Stufen dafür sind:

- die Teilnahme an Gesprächsgruppen mit der Erfahrung des Geleitet-Werdens und deren Reflexion (natürlich werden Lernende fortwährend geleitet, sie erhalten jedoch kaum die Gelegenheit, darüber theorie- oder zumindest kriterienbasiert zu reflektieren);
- die teilnehmende Beobachtungen und Auswertung von Gesprächsleitungen mit vorgegebenen oder vereinbarten Kriterien;
- die eigene Leitung in Form von Co-Leitung und Kleingruppen-Leitung mit entsprechendem Feedback, Fremd- und Eigenbeobachtung sowie Formen der Lehrsupervision.

Der personale Charakter dieser Lern- und Leitungsformen entspricht dem personalen Charakter des literarischen Verstehens als einem gemeinschaftlichen Prozess des Miteinander-Redens und Aufeinander-Hörens und wird durch ihn legitimiert. Dabei bleibt das mit dem Begriff der „Authentizität“ aufgestellte Postulat durchaus problematisch (vgl. Danner 2000). Ein Epigramm Schillers benennt sehr pointiert die Differenz zwischen unmittelbarem Erleben („Seele“) und dessen zeitversetzter Mitteilung („Sprache“):

Sprache.

Warum kann der lebendige Geist dem Geist nicht erscheinen!

Spricht die Seele so spricht, ach! schon die *Seele* nicht mehr.

Friedrich Schiller (Epigramm, 1797)

Aus der Einsicht in die Problematik sollte aber nicht die Absage an den Versuch

der authentischen Selbstmitteilung abgeleitet werden, sondern das Bemühen um ein besseres Verständnis dieser notwendigen Differenz, die jedem Gesprächs- und Verstehensprozess innewohnt. Von ihr sprechen wir auch in methodologischer Hinsicht leichter, wenn wir sie in einer fremden Umgebung verorten können und nicht im eigenen Arbeitsbereich. Denn *dort* ist oder scheint das Untersuchungsfeld klar abgegrenzt und mit *distanziertem* Blick zu erkunden, während es hier *um uns selbst* geht – und da müssen wir Kompetenzen der Selbstexploration erst noch entwickeln, uns mit Gruppenkritik konfrontieren und aus unseren blinden Flecken lernen.

Die Analyse einiger Schlüssel- und Problemstellen des von mir geleiteten Gesprächs hat, wie die Analyse zahlreicher anderer Unterrichtsdokumente, erneut belegt, dass Interventionen und Impulse, die unterschiedliche Ziele verfolgen, auf die Gruppe oder einzelne ihrer Mitglieder eher verwirrend als bereichernd wirken – um so mehr, wenn Teile dieser differenten Zielsetzungen unterhalb der Bewusstseinsschwelle bleiben. Eine transparente Leitung, zu der oder gegen die Position bezogen werden kann, trägt zur Orientierung und zur Selbstentwicklung der Gruppe und ihrer Themen bei. Ihr liegt neben einer gesprächstheoretischen Fundierung auch eine klare Vorstellung davon zugrunde, welche Zielsetzungen bezogen auf den Text mit dem jeweiligen literarischen Unterrichtsgespräch bzw. anderen Unterrichtskonzeptionen verbunden sein sollen.

Für diese Differenzierung ist die Unterscheidung der „vier Funktionen des Interpretierens“ – expressiv, behauptend, erklärend und erörternd – äußerst hilfreich, die Thomas Zabka unlängst (2003) vorgelegt hat. Zabka nähert sich der Fragestellung ebenfalls mit der Ausrichtung auf „ästhetische Bildung“ und bemängelt zu Recht einerseits die fehlende Trennschärfe in den Zielsetzungen von schulischen Interpretationshandlungen und zum anderen die Dominanz selbstentdeckender Lernformen, die die Kompetenz- und Motivationslücken der Lernenden nicht realisieren. Wenn Lehrende die Funktionen der erklärenden und der erörternden Interpretation miteinander vermischen, tragen sie zu Unklarheit, Motivationshemmung und Sinnverlust bei, weil in diesem Moment niemand mehr weiß, worum es eigentlich geht: um den Erwerb von Wissen durch „Erklärung“ oder um eine gemeinsame Problemlösung durch „Erörtern“. Zabka schlägt die konzeptuelle Trennung der Funktionen im Unterricht und damit implizit auch die Unterscheidung von geeigneten Lernformen vor. Seiner Klassifikation zufolge wäre dem literarischen Unterrichtsgespräch, wie es hier entwickelt worden ist, die *erörternde Funktion der Interpretation* zuzuordnen, womit auch erklärt werden könnte, dass der Versuch, Elemente der „erklärenden Interpretation“ in das Gespräch einzubinden, häufig kontraproduktiv bleibt. Dies kann zu einer genaueren Unterscheidung der Möglichkeiten und Grenzen des Gesprächs und der Möglichkeiten und Grenzen anderer Unterrichtsformen beitragen.

Immer wieder werden „Kataloge“ eingefordert, die mögliche spezifische Sprachhandlungen auflisten und klassifizieren sollen, die die Generierung und

Leitung eines literarischen Unterrichtsgesprächs ermöglichen. Petra Wielers Vorschläge weisen hier zwar eine Richtung, scheinen mir aber zunächst nur die eine Hälfte des Problems zu berühren. Sie entwirft eine Palette von offenen Fragen, die als mögliche Gesprächsimpulse durchaus sinnvoll und produktiv sind (Wieler 1998, S. 31; vgl. auch Spinner 1987 und seinen Beitrag in diesem Band). Aber die Rolle des Lehrers als kompetenter Anderer, als Zentralfigur der Übertragung und Garant des Übergangsraums (Abraham), als Modell, Lotse und Anwalt des Verstehensprozesses, die erst die methodischen Vorschläge legitimiert, ist damit bei weitem nicht erfasst, und folglich verführen die Fragen- und Impulskataloge ohne Einbettung in eine solche Gesamtauffassung der Lehrerrolle, die meines Erachtens in der Ausbildung als *Problem bewusst* und zum *Anlass des Lernens* werden sollte, zu einer normativen, nicht zu einer prozessorientierten Anwendung in Unterrichtssituationen. Ob und wie sich „Gesprächsformate“ konzipieren lassen, die dem Einzelfall unbedingt Vorrang einräumen vor dem Schema, der Haltung vor der Technik, der Persönlichkeit vor der Methode und dem Verstehen vor der Wissensdeklaration – : diese wichtige, reizvolle und schwierige Aufgabe bleibt weiterer Unterrichtsforschung vorbehalten.

Literatur

- Hölderlin, Friedrich (1802): Friedensfeier. In: ders.: Sämtliche Werke und Briefe. Hg. von Günter Mieth. Berlin: Aufbau 1970, Band 1: Gedichte, S. 467–472
- Kafka, Franz (1917): Ein Brudermord. In: ders.: Die Erzählungen und andere ausgewählte Prosa. Frankfurt a. M.: Fischer 1988, S. 261–263
- Schiller, Friedrich (1797): Epigramme. In: Schillers Werke. Frankfurt a. M.: Insel 1966, Band 3: Gedichte, Erzählungen, S. 145
- Bachmann, Ingeborg (1985): Die kritische Aufnahme der Existentialphilosophie Martin Heideggers [Diss. Wien 1949]. München: Piper
- Belgrad, Jürgen (1996): Detektivische Spurensuche und archäologische Sinnrekonstruktion – die tiefenhermeneutische Textinterpretation als literaturdidaktisches Verfahren. In: Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 133–148
- Danner, Stefan (2000): Authentizität oder Selbststilisierung? Über Grenzen des Sagbaren in der pädagogischen Kommunikation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 76, H. 3, S. 259–276
- Frank, Manfred (1989): Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gadamer, Hans-Georg (1998): Über das Hören. In: Über das Hören. Einem Phänomen auf der Spur. Hg. von Thomas Vogel. Tübingen: Attempto, 2., bearb. Auflage
- Härle, Gerhard (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168

- Härle, Gerhard; Mayer, Johannes (2001): Literarische Gespräche im Unterricht führen. Ein Erfahrungsaustausch mit Ute Andresen. In: Lesezeichen. Schriftenreihe des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, H. 9, S. 33–91
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2002): Themenzentrierte Interaktion – ein Vorschlag zur Interdisziplinarität in der LehrerInnen(aus)bildung. In: Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Hg. von Anneliese Wellensiek und Hans-Bernhard Petermann. Weinheim: Beltz, S. 126–138
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003a): „Alles *Verstehen* ist ... immer zugleich ein *Nicht-Verstehen*.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003b): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 36, H. 3, S. 247–278
- Hahn, Karin; Schraut, Marianne; Schütz, Klaus-Volker; Wagner, Christel (Hrsg.) (2001): Kompetente LeiterInnen. Beiträge zum Leitungsverständnis nach TZI. Mainz: Grünewald
- Haueis, Eduard (1999): Sprachdidaktische Gegenstandsmodellierung für das Lernen in der 'Zone der nächsten Entwicklung'. In: Dem denkenden Kopf die Möglichkeit der freien Tätigkeit. FS für Bodo Friedrich. Hg. von Viola Böhme. Berlin: Volk und Wissen, S. 43–49
- Heidegger, Martin (1967): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer, 11. Auflage
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertausch Erzählungen. In: Man müßte ein Mann sein...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57–82
- Hurrelmann, Bettina (1997): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Lesen im Wandel. Hg. von Christine Garbe u. a. Lüneburg: Universität, Fachbereich I: Didaktikdiskurse: eine Schriftenreihe, S. 125–148
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß, Ferdinand (1995): Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2. Auflage
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271
- Lacan, Jacques (1973): Schriften. Band I: Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion. Olten: Walter
- Langenmayr, Margret (1993): Lese-Erfahrungen im Gruppengespräch: ein Beitrag zur psychoanalytischen Erforschung literarischer Rezeptionsprozesse. Frankfurt a. M. u. a.: Lang
- Luckmann, Thomas (1984): Das Gespräch. In: Das Gespräch. Hg. von Karlheinz Stierle und Rainer Warning. München: Fink, S. 49–63
- Lypp, Maria (2000): Der Lehrer und die Eskimos. In: dies.: Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 215–221
- Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C. (1992): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Hg. von Cornelia Löhmer und Rüdiger Standhardt. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 39–92
- Mecke, Günter (1982): Franz Kafkas offenes Geheimnis. Eine Psychopathographie. München: Fink
- Merkelbach, Valentin (1998): Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 74–82

- Neumann, Siegfried P. (1998): Mensch und Sprache. Seit ein Gespräch wir sind ... Frankfurt a. M.: Lang
- Paefgen, Elisabeth (1996): Reicher Materialfundus. [Rez. zu Christ u. a. (1995)]. In: Praxis Deutsch, Jg. 23, H. 135, S. 13–15
- Pennac, Daniel (1994): Wie ein Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Raguse, Hartmut (1987): Was ist Themenzentrierte Interaktion? Versuch einer neuformulierten Antwort. In: Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion. Hg. von Karin Hahn u. a. Mainz: Grünewald, S. 117–143
- Reiser, Helmut (1993): Die TZI als pädagogisches System. In: Themenzentrierte Interaktion, Jg. 7, H. 2, S. 52–70
- Rubner, Angelika; Rubner, Eike (1992): Die Entwicklungsphasen einer Gruppe – Grundkonflikte, Einstellungen dem Leiter gegenüber und Leiterinterventionen. In: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Hg. von Cornelia Löhrmer und Rüdiger Standhardt. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 230–251
- Spinner, Kaspar H. (1987): Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg u. a. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 186–188
- Spinner, Kaspar H. (1993): Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. FS für Hubert Ivo. Hg. von Albert Bremerich-Vos. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 23–36
- Stollberg, Elfi; Härle, Gerhard (1989): Über das Beenden von TZI-Gruppen. In: Themenzentrierte Interaktion, Jg. 3, H. 1, S. 72–83
- Werner, Johannes (1996): Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: Vögel
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Lang
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 26–37
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 9, H. 15, S. 18–32

Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen¹

1 Einleitung und Problemstellung

Über literarische Texte lässt sich auf höchst unterschiedliche Weise sprechen. Nicht immer ist dieses *Sprechen über* auch wirklich ein Gespräch. Zwar stellen Gespräche in der schulischen und außerschulischen Praxis nach wie vor die am weitesten verbreitete „Methode“ im Umgang mit Literatur dar. Ob diese Gespräche aus literatur- und kommunikationstheoretischer Perspektive jedoch unter die Kategorie Gespräch – zudem als *literarisch* – eingeordnet werden können, ist eher fraglich. Die Bandbreite reicht hier von examinierenden katechetischen Dialogen im Sinne von (Ab)frage-Antwort-Sequenzen – eine Kommunikationsform, die sich wegen des funktionalen Musters einer Unterweisungshandlung nur schwerlich als eigentliches Gespräch kategorisieren lässt – bis hin zu sehr offenen Gesprächsformen, in denen sich die Lehrperson weitgehend auf eine nur moderierende Position zurückzieht und selbst ihr abwegig erscheinende Beiträge zulässt. Gerade unter schulischen Bedingungen muss dann manchmal mit Reuschling (1995) gefragt werden: „Ist das noch ein literarisches Gespräch?“ Diese Frage ist durchaus nicht polemisch zu verstehen, denn sie verweist auch auf die Problematik mitunter dominierender Einflussfaktoren, die den Gesprächs- und Verstehensprozess maßgeblich bestimmen, wie in diesem Fall der institutionelle und soziokulturelle Kontext einer 7. Hauptschulklasse. In der schulischen Tradition folgt das Gespräch über Literatur vor allem in der Sekundarstufe I und II bis weit in die 70er Jahre weitgehend unhinterfragt dem Muster des lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Im Sinne des Gesprächs als Lehrform werden die SchülerInnen in diesem Verfahren durch gezielte Fragen zu Erkenntnissen und Einsichten geführt, die, differenziert in Feinziele, in Lernzielformulierungen bereits festgelegt sind. Das Unterrichtsgespräch über Literatur erscheint in dieser Variante schnell als „Vermittlung einer textanalytisch fundierten Interpretation, in deren Besitz die Lehrperson nach einsamem Lesen und Studieren sich immer schon befindet“ (Merkelbach 1998, S. 74). Ausgangspunkt für die interpretierende Auseinandersetzung mit dem literarischen Text – so die einvernehmliche Kritik – bildeten nicht die Fragen der SchülerInnen oder eine besondere Problemstellung, die sich aus der Rezeption

¹ Die hier vorgestellten Untersuchungen entstanden im Rahmen des von Prof. Dr. Gerhard Härle geleiteten Forschungsprojekts „Das Literarische Unterrichtsgespräch“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Mein Dank gilt Prof. Härle und Marcus Steinbrenner für ihre zahlreichen fachlichen Hinweise und eigenen Arbeiten, auf die ich mich stütze.

des Textes ergibt, sondern elizitierende Teilfragen, mit denen der Lehrende auf seine Interpretation des Textes hinarbeite. So beschreibt beispielsweise Spinner (1992, S. 310) das „Grundproblem des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs: Es täuscht eine Selbständigkeit in der Erarbeitung vor, dabei sind die Schüler am Gängelband des Lehrers, der mit mehr oder weniger subtilen Mitteln den Unterrichtsverlauf auf das gewünschte Ergebnis hinlenkt.“ Neben der Bedeutung des institutionellen Einflusses und der notwendigen Reflexion der Aufgaben einer möglichen Gesprächsleitung müssen Überlegungen zum Verlauf literarischer Gespräche noch weitere Faktoren und Einflussgrößen berücksichtigen.

Zunächst ist nach dem spezifischen Gegenstand zu fragen: dem literarischen Text und seinem Verstehen als Grundvoraussetzungen und ordnende Größen eines *literarischen* Gesprächs. Plakativ dargestellt orientieren sich schulische Interpretationen nicht selten an *einer* konkreten Erkenntnis, nämlich an der Frage nach der Intention des Autors, ausgedrückt in routinierten Fragen wie „Was wollte der Autor uns damit sagen?“ oder „Was war Rilkes Intention bei dem Gedicht *Der Auszug des verlorenen Sohnes*?“ Analog hierzu könnte die Aufgabe für eine schriftliche Interpretation lauten: „Erschließen Sie das Gedicht im Hinblick auf seine existentielle Thematik“. Dahinter verbirgt sich die bildliche Vorstellung, man könnte den literarischen Text wie einen Körper mit dem geeigneten analytischen Werkzeug öffnen und anschließend den darin befindlichen Sinn entnehmen – während dieser bei einer derartigen Operation jedoch allzu häufig schlicht *entfernt* wird. Was dieser Sinn ist und was der Autor wirklich sagen wollte, das weiß in solchen Fällen für gewöhnlich allein der Lehrende, der die Schüler mit Hilfe meist geschlossener Fragen sowie positiven und negativen Evaluierungen zum vermeintlich „richtigen“ Verstehen des Textes führt.

Dieser Zentrierung auf eine geschlossene Lehrerinterpretation gegenüber stehen in der Didaktik Forderungen nach dem Verzicht auf steuernde Bewertungshandlungen des oder der Unterrichtenden und nach offenen Gesprächsformen, um vom Frage-Antwort-Ritual zu einem problemlösungsorientierten Handeln zu gelangen (vgl. Christ u. a. 1995 sowie Spinner 1993, S. 34 ff.; Wieler 1998).

Dass das Problem grundlegender Natur ist, hat Petra Wieler herausgestellt. In ihrer Studie zum *Sprachlichen Handeln im Literaturunterricht* untersucht sie ein relativ offen strukturiertes Unterrichtsgespräch in einer 10. Klasse zu Peter Hacks' Erzählung *Der Bär auf dem Försterball*. Dieses Unterrichtsdokument ist insofern von besonderem Interesse, als es geradezu paradigmatisch veranschaulichen soll, wie Schüler im Gespräch ihr literarisches Verstehen zwischen intersubjektiv erarbeiteter Textinterpretation und jeweils individuellem lebensweltlichen Hintergrund gemeinsam entfalten, ohne durch eine eingreifende und wertende Steuerung des Lehrers beeinflusst zu sein (vgl. Wieler 1989, S. 36 ff.). Wieler, die weniger die literarischen Verstehensprozesse selbst, sondern die kommunikativen Bedingungen von „Verständigungen über literarisches Ver-

stehen“ (Wieler 1989, S. 252) in den Blick nimmt, kommt auf der Grundlage ihrer mikroanalytischen Untersuchung allerdings zu dem Ergebnis, dass es den beteiligten Schülern im Unterrichtsgespräch vielmehr darum gehe, „ihre Vertrautheit mit einer schulspezifischen Verfahrensweise der ‘Texterschließung’ zu demonstrieren und gleichzeitig den Schein aufrechtzuerhalten, die Auseinandersetzung orientiere sich an ihren eigenen Verstehensinteressen und vermittele ihnen subjektiv relevante Einsichten, und zwar relevant sowohl für das Verstehen des literarischen Textes als auch für die Erklärung ihrer Alltagspraxis“ (Wieler 1989, S. 113f.). Dabei zeigt sich, dass der Lehrer trotz seiner Bemühungen, eine zurückhaltende Rolle bei der Gesprächsführung einzunehmen, dennoch das Gespräch sowie die text- und subjektorientierten Deutungsleistungen steuert. Beeinflusst von schulspezifischen Kommunikationsmustern sind die Schüler in diesem Gespräch „eingeschränkt auf die ‘Lösung’ kleinschrittiger textanalytischer ‘Aufgaben’, mit denen der Lehrer *seine* Auslegung des Textes im Unterricht ‘erarbeitet’“ (Wieler 1989, S. 112).

Die genauere Analyse der Unterrichtskommunikation macht deutlich, dass es die Lehrerbeiträge sind, die jeweils eine neue Gesprächsphase initiieren und damit eine vorausgegangene abschließen. Zudem lässt sich eine Wiederholung dieser Struktur auf der Ebene der einzelnen Sequenzen feststellen, wonach auch die Folge der jeweiligen Gesprächsbeiträge vom Lehrerhandeln dominiert ist: „Alle ‘elizitierenden’ Äußerungen sind Gesprächsbeiträge des Lehrers, Schüleräußerungen sind hingegen auf beiden Ebenen durchgängig reagierender Art“ (Wieler 1989, S. 38). Diese „elizitierenden“ Äußerungen treten an die Stelle expliziter Bewertungsschritte des Lehrers, die dieser zwar vermeidet, die dadurch aber zu unreflektierten impliziten Bewertungshandlungen von nachhaltiger Wirkung werden.

In der Phase der Texterarbeitung lassen sich die steuernden Elizitierungsschritte durch den Lehrer im Hinblick auf verschiedene aufeinander aufbauende Entwicklungsstufen hin deuten, die zu der vom Lehrer favorisierten identitätspsychologischen Interpretation des Textes führen (vgl. Wieler 1989, S. 49). Offensichtlich geht es im vorliegenden Gespräch stärker um die Einhaltung eines „Interpretationsfahrplans“ (Wieler 1989, S. 53) als um den ungesteuerten argumentativen Austausch über subjektive Deutungen. Wieler resümiert: „Durch die Selektion bestimmter Aspekte von Schülerantworten, durch Reformulierungen, die bestimmte Deutungsvarianten favorisieren, und durch den Gebrauch einer spezifischen Begrifflichkeit läßt der Lehrer eine von ihm bevorzugte Interpretation des Textes dominieren und andere Deutungsmöglichkeiten in den Hintergrund treten“ (Wieler 1989, S. 82).

Für die Untersuchung von Gesprächsphasen ergibt die Phasierung des Gesprächs eine weitere wichtige Feststellung: der Lehrer orientiert sich in der didaktischen Modellierung des Gesprächs an einem bestimmten Interpretationsverfahren, nämlich dem Phasenmodell Jürgen Krefts (vgl. Kreft 1977, S. 379ff.).

Diese Erkenntnis ist bedeutsam, weil sich darin Vorstellungen und Normen zeigen, wie nach Ansicht der Literaturwissenschaft, der Literaturdidaktik und des Lehrers oder der Lehrerin Verstehensprozesse und ein angemessener Umgang mit Literatur zu modellieren sind. Spinner warnt hingegen davor, „ein festes Verlaufsschema vorzugeben, wie das in der Didaktik oft gemacht wird“ (Spinner 1987, S. 20), und es ist umstritten, inwiefern sich linear verstandene Phasenmodelle zur Beschreibung und Modellierung von Verstehensprozessen überhaupt eignen (vgl. den Beitrag von Marcus Steinbrenner in diesem Band).² In dem von Petra Wieler untersuchten Gespräch erweist sich jedenfalls, dass die einseitige Festlegung auf *einen* Interpretationsansatz und dessen subtile, sogar gegen die Lehrerintention wirksame Durchsetzung sowie die starre Anwendung eines Interpretationsverfahrens den Gesprächs- und Verstehensprozess deutlich beeinflussen und eher für ihn hinderlich sind. Wenn also die Entwicklung literarischen Verstehens und die Generierung echter Gesprächsprozesse nicht linear gedacht werden kann, dann ist in einem weiteren Schritt grundsätzlich die Frage zu stellen, welches Verstehensmodell dem literarischen Gespräch überhaupt zugrunde zu legen ist.

2 Gesprächsprozesse und Verstehensprozesse

Eine weiterführende Perspektive auf Gesprächs- und Verstehensprozesse wählen Ansätze und Untersuchungen, die stärker am Gegenstand Literatur ausgerichtet sind und denen literatur- und verstehenstheoretische Fragestellungen zugrunde liegen. So untersucht beispielsweise Bettina Hurrelmann in ihrer explorativen Studie zum *Textverstehen im Gesprächsprozeß* literarische Gespräche über *Geschlechtertausch-Erzählungen* in drei unterschiedlichen Gruppen (Akademikerinnen, Studentinnen und SchülerInnen). Gemeinsam ist diesen Gesprächen, „daß auf die Steuerung des Gesprächsverlaufs durch die Vorgabe eines bestimmten Interpretationsverfahrens bewußt verzichtet wurde“ (Hurrelmann 1987, S. 57). Hurrelmann fasst die von ihr beschriebenen Verstehens- und Gesprächsprozesse unter die für sie zentrale Kategorie des „Textverstehens“, das sie als „umfassendes Modell“ aus der hermeneutischen Theorie Friedrich Schleiermachers ableitet, nach der alles Verstehen immer schon gesprächsförmig strukturiert ist. In der Rückbindung der Gesprächsprozesse an die literarischen Verstehensprozesse selbst begründet Hurrelmann sowohl einen generellen – nun

² Die Verstehensprozesse bei Krefz sind im Anschluss an den „hermeneutischen Zirkel“ durchaus auch zirkulär aufzufassen, da die von ihm festgelegten interpretativen Momente in allen Phasen enthalten sind (vgl. Krefz 1977, S. 379). Allerdings hat die von Krefz postulierte einseitige Ausrichtung auf eine rationale und analytische „Abarbeitung“ und Objektivierung der „bornierten Subjektivität“ Kritik auf sich gezogen. So betont Müller-Michaels stärker die affektiven und stets individuellen Anteile von Verstehensprozessen, denn „alles Verstehen (ist) immer zugleich auch ein Begreifen aus persönlicher Sicht, individuellen Prämissen und subjektiven Annahmen“ (Müller-Michaels 1991, S. 592).

aber nicht linear gedachten – Phasenverlauf auf der Makroebene als auch charakteristische Strukturmomente innerhalb der einzelnen Gesprächsphasen.

Ähnlich wie in der von Kreft beschriebenen ersten Phase der Textannäherung äußern auch nach Hurrelmann in der „Rezeption I“ die Gesprächspartizipanten erste Reaktionen auf den Text, die hier als Artikulation der Auffassungsschemata eingeführt werden und sich vor allem in Bewertungen des Textes oder in ersten Gefühlsreaktionen ausdrücken. Dabei lassen sich für Hurrelmann „kaum kreativ-konkretisierende Züge“ erkennen, sondern vornehmlich „mehr oder weniger abstrakte Schemata, über die die Textwahrnehmung aufgeordnet“ wird (Hurrelmann 1987, S. 59), beispielsweise Klischeevorstellungen. Die von den Rezipienten selbst erkannte Vorläufigkeit der Textbewertung und -auffassung begründet zum einen ihr Interesse an einer vertiefenden Beschäftigung mit dem Text und markiert zum anderen die Offenheit für eine Revision der ersten, nicht apodiktisch verstandenen Bewertung des Textes.

Verstehenstheoretisch lässt sich die „Rezeption I“ im Sinne Schleiermachers auffassen als Ausdruck des Bedürfnisses von Individuen nach Überprüfung und Erweiterung der eigenen primären Wahrnehmungen im Gespräch, da sie „niemals a priori sicher sein können, daß ihre Auffassungsschemata für die Wirklichkeit bei ihnen selbst (zu verschiedenen Zeiten) und im Vergleich zu anderen identisch sind“ (Hurrelmann 1987, S. 70). Nach Kant und Schleiermacher kommt dem „Schema“ eine vermittelnde Position zwischen Begriff und Vorstellung zu, da wir sprachlich einem sinnlichen Eindruck einen allgemeinen Begriff zuordnen, der als Kategorie verstanden werden kann. Ob dabei aber der individuelle Sinneseindruck, der dem allgemein verwendeten Begriff zugrunde liegt, derselbe ist wie der des Gegenübers, bleibt ungewiss. Darin gründet das Bedürfnis des Individuums, über die eigenen Schemata Sicherheit zu erlangen, und jeder Sprachgebrauch ist somit ein „Test auf Intersubjektivität“ (Hurrelmann 1987, S. 71). Letztlich jedoch gibt es keine endgültige Sicherheit über die Adäquatheit der schematischen Ordnung von Welt, da sich neben dem Allgemeinen eines sprachlichen Schemas „am Rand“ immer auch das Individuelle zeigt, welches letztlich – wörtlich verstanden – unteilbar bleibt. Ein sprachlich artikuliertes Schema ist also nicht in sich geschlossen, sondern „an den Grenzen“ offen für Bedeutungsverschiebungen durch individuellen Gebrauch.

Diese Bedeutungsaktivitäten an den Rändern werden von literarischen Texten geradezu herausgefordert, da sie durch „produktive, metaphorische, stilistisch sensible Sprachverwendung“ (Hurrelmann 1987, S. 72) besonders zur Grenzverschiebung und intersubjektiven Verständigung drängen, wobei sich das Individuelle nie im Allgemeinen gänzlich aufheben lässt und der Verstehensprozess – im Sinne einer Annäherung divergierender Schemata – als unendlich gedacht werden muss. Durch die Offenheit des Verstehensprozesses und die individuellen, nie deckungsgleichen Schemata ergibt sich – als eine Pointe des Konzepts – in

nicht-ritualisierter Kommunikation das Verstehen *und* das Nicht-Verstehen von selbst.³

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Äußerungen der Teilnehmer am Anfang eines Gesprächs konstitutive Bedeutung für den Verstehensprozess haben, da sie vom Versuch bestimmt sind, die Textbedeutungen mit den eigenen und den von anderen bereits geäußerten Schemata abzugleichen und „ins Positive übereinstimmender Schematisierung“ (Hurrelmann 1987, S. 73) zu überführen. Das erklärt nach Hurrelmann auch die emotionale Färbung der ersten Äußerungen, die sowohl vom Wunsch nach Bestätigung der eigenen Auffassungsschemata geprägt sind als auch vom Wunsch, das eigene Individuelle in die gemeinsame Sprache zu integrieren. Für Hurrelmann sind deshalb die ersten emotionalen Reaktionen ein „*notwendiges* Moment des Verstehensprozesses“ (Hurrelmann 1987, S. 73), das zugleich den Übergang schafft zur zweiten Phase: der „Interpretation“.

Diese hat nach Hurrelmann keine lineare Zielausrichtung, sondern ist eher „unordentlich“ und wird durch die „gegenläufige Dynamik elaborierender und strukturierender Operationen“ charakterisiert (Hurrelmann 1987, S. 69). Die polar ausgerichteten Verstehensaktivitäten Elaborieren und Strukturieren seien „Grundoperationen des Verstehens“ (Hurrelmann 1987, S. 75). Unter *Elaborieren* ist die Entfaltung von Kontextbezügen und von Textbedeutung in Form von Intertextualität, Realitätsbezügen und subjektiven Erfahrungen zu verstehen; *Strukturieren* meint hingegen die Reduktion von Bedeutungsmöglichkeiten durch Bündelung unterschiedlicher Aspekte unter einer semantischen Kategorie oder unter einem Deutungsmuster anhand des Textes.

Die pragmatisch erzwungene Schlussphase des Gesprächs („Rezeption II“) kennzeichnet ein vorläufiges Fazit der Beschäftigung mit dem Text. Die Äußerungen enthalten Resümees der erarbeiteten Bedeutungen, aber auch Textbewertungen, wobei das Ende offen bleibt.

Durch die Verknüpfung des Textverstehens mit einem allgemeinen, auch alltags-sprachlichen Verstehensmodell erscheint der Gesprächsverlauf nach Hurrelmann als ein *sich selbst regulierender Prozess*, der durch die beiden Bewegungen des Elaborierens und Strukturierens vorangetrieben wird und keiner ausgewiesenen Leitung bedarf. Mit der möglichen Funktion von Impulsen oder Interventionen einer Gesprächsleitung oder mit gruppendynamischen Prozessen beschäftigt sich Hurrelmann nicht.

Literarische Verstehensprozesse können demzufolge als nicht-linear gedacht werden: weder am „Gängelband des Lehrers“ (Spinner) noch ausgerichtet auf eine geschlossene Interpretation oder eine individuell oder gemeinsam verantwortete analytische „Objektivierung“ anhand des Textes mit anschließender

³ Hier zeigt sich die Nähe zur Sprachauffassung Humboldts, nach der „alles Verstehen (...) immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ ist (Humboldt 1907, S. 64f.); vgl. dazu Härle; Steinbrenner 2003.

„Applikation“ (Kreft 1977, S. 379). Vielmehr müssen sie als ein Gesprächsprozess mit gegenläufigen Tendenzen und Pendelbewegungen in den Blick kommen, die durch unterschiedliche Faktoren hervorgerufen und beeinflusst werden. Ähnlich argumentiert auch Hubert Ivo, der das Gespräch als gegenstandsangemessenes Verfahren begründet und es mit der Metapher der „Balancierstange“ als ein „Mittleres“ zwischen „Plaudern und Verkündigen“, zwischen „privatem und öffentlichem Reden“, zwischen „Leser- und Textorientiertheit“ und zwischen „Eigenem und Fremdem“ beschreibt (vgl. Ivo 1994, S. 264–271).

Insgesamt lassen sich die für Gesprächs- und Verstehensprozesse konstitutiven Faktoren in Anlehnung an das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) (vgl. Matzdorf; Cohn 1992, Härle; Steinbrenner 2002 und Härle 2004) ordnen als:

- der literarische Text (und sein Verstehen),
- jedes einzelne beteiligte Individuum,
- die Gruppe und ihre Dynamik als Ganzes
- sowie der institutionelle Kontext.

Als ein wichtiger Faktor innerhalb dieses Systems muss zudem die Leitung bzw. der oder die Lehrende Berücksichtigung finden. Daraus resultiert die zentrale Forschungsfrage, wie die jeweiligen Faktoren auf das Gespräch hin wirksam werden und welche Verstehensprozesse sich in den einzelnen Phasen und Sequenzen von Gesprächsverläufen analysieren lassen. Es dürfte offenkundig sein, dass hier – je nachdem, welchen der Faktoren man in den Blick nimmt – sehr unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Verlaufsprozesse und Bewegungen im Gespräch beschrieben werden können, seien es gruppendynamische Prozesse, die auf die subjektiven wie intersubjektiven Verstehensbemühungen einwirken, oder sei es der institutionelle Kontext, der bestimmte Rollenerwartungen und Kommunikationsmuster prägt und einfordert. Für die Gesprächsleitung stellt sich die Frage, welche didaktischen Entscheidungen gerade an wichtigen „Gelenkstellen“ des Gesprächs zugrunde liegen und wie von ihr – intentional oder nicht-intentional – bestimmte Einschnitte, Impulse und Problemstellungen gesetzt werden, die den Gesprächsverlauf und die Verstehensprozesse initiieren, beeinflussen und sequenzieren.

Im Unterschied zu Petra Wieler und Bettina Hurrelmann betone ich die Notwendigkeit einer reflektierten und aktiven Leitung literarischer Gespräche. Dabei stütze ich mich auf das gesprächs- und gruppenpädagogische Modell der TZI, nach dem die Gesprächsleitung unter anderem Sorge trägt für *Bewegung* und *Balance*

- der am Verstehensprozess beteiligten Faktoren „Text“, „Individuum“ und „Gruppe“ im Bedingungsgefüge der Institution Schule,
- von freier Entfaltung (Elaborieren) und zielorientierter Bündelung (Strukturieren) der Beiträge,

- von Irritation und Bestätigung sowie von
- persönlicher Beteiligung und Möglichkeit zum Rückzug (vgl. Härle; Mayer 2001, S. 67 ff.; Härle; Steinbrenner 2003 a, S. 158; Härle 2004, S. 153).

3 Gespräche über Rilkes Gedicht *Der Auszug des verlorenen Sohnes*

Im Folgenden untersuche ich einige wichtige Problemfelder eines didaktisch ausgerichteten literarischen Gesprächs an vier unterschiedlichen Gesprächen zu demselben Text, Rainer Maria Rilkes Gedicht *Der Auszug des verlorenen Sohnes*.⁴ Sie wurden im Rahmen von Hauptseminaren zur „Theorie und Praxis des Literarischen Unterrichtsgesprächs“ geführt: Die beiden ersten mit 9 bzw. 8 Studierenden als Teilgruppen wurden im Wintersemester 2001/2002 von zwei Studentinnen, die beiden anderen mit 16 bzw. 15 Studierenden im Sommersemester 2003 von Marcus Steinbrenner und mir geleitet.

Ein wichtiges Anliegen der Lehrveranstaltungen war neben der intensiven Erarbeitung der theoretischen Grundlagen die eigene praktische Erfahrung aller Beteiligten mit literarischen Gesprächen. Dabei ging es auch um die Herstellung eines möglichst authentischen Settings, das weder die Bedingungen eines schulischen Gesprächs zu simulieren versucht noch den gegebenen Kontext ausblendet und damit ein irreales, idealisiertes Setting schafft. In der Konsequenz werde ich an den vier Gesprächen hauptsächlich aufzeigen können, wie *hier* – in diesem Setting – die zugrunde liegenden Einflussfaktoren wirksam werden und wie *hier* mit zentralen Problemfeldern literarischer Gespräche und Aufgaben der Modellierung von Verstehensprozessen umgegangen wird. Dennoch lassen sich die Ergebnisse auch für eine allgemeine Verortung des literarischen Gesprächs verwenden – eben gerade weil einzelne Problemstellungen und Aufgaben nicht nur aus dem institutionellen Kontext abzuleiten sind, sondern weil sie sich aus dem Gegenstand selbst ergeben: dem literarischen Text und seinem Verstehen im Gespräch. Auf diese Weise bleibt zum einen der Modellcharakter der Gespräche und der Untersuchungsergebnisse erhalten und zum anderen wird einer vorschnellen, notwendigerweise verkürzenden Eins-zu-eins-Übertragung beispielsweise auf die Situation in der Schule vorgebeugt.⁵

Meine Untersuchung gliedere ich nach den wichtigsten Phasen des Gesprächsprozesses: Textauswahl – die ich bereits zum Gesprächsprozess zähle –, Ge-

⁴ Rainer Maria Rilke: *Der Auszug des verlorenen Sohnes* (Mai / Juni 1906). Werke in drei Bänden. Band 1: *Gedicht-Zyklen*. Frankfurt a.M.: Insel 1966, S. 247 f.

⁵ Gleichwohl gehört die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen literarischer Gespräche sowie die Frage nach Konsequenzen für die gesprächsförmige Modellierung literarischer Verstehensprozesse beispielsweise im konkreten schulischen Literaturunterricht zu einer wichtigen Aufgabenstellung gesprächsorientierter Didaktik, die im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts zu bearbeiten sein wird.

spracheröffnung und Textbegegnung, Beginn des Textgesprächs, das Textgespräch selbst sowie den Gesprächsabschluss.

3.1 Textauswahl

Rainer Maria Rilke

Der Auszug des verlorenen Sohnes

- 1 NUN fortzugehn von alledem Verwornen,
das unser ist und uns doch nicht gehört,
das, wie das Wasser in den alten Bornen,
uns zitternd spiegelt und das Bild zerstört;
5 von allem diesen, das sich wie mit Dornen
noch einmal an uns anhängt – fortzugehn
und Das und Den,
die man schon nicht mehr sah
(so täglich waren sie und so gewöhnlich),
10 auf einmal anzuschauen: sanft, versöhnlich
und wie an einem Anfang und von nah;
und ahnend einzusehn, wie unpersönlich,
wie über alle hin das Leid geschah,
von dem die Kindheit voll war bis zum Rand – :
15 Und dann doch fortzugehen, Hand aus Hand,
als ob man ein Geheiltes neu zerrisse,
und fortzugehn: wohin? Ins Ungewisse,
weit in ein unverwandtes warmes Land,
das hinter allem Handeln wie Kulisse
20 gleichgültig sein wird: Garten oder Wand;
und fortzugehn: warum? Aus Drang, aus Artung,
aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung,
aus Unverständlichkeit und Unverstand:

Dies alles auf sich nehmen und vergebens
25 vielleicht Gehaltnes fallen lassen, um
allein zu sterben, wissend nicht warum –

Ist das der Eingang eines neuen Lebens?

Das primäre didaktische Problem ist bereits vor Beginn des literarischen Gesprächs – wie vor jedwedem Literaturunterricht – zu lösen: das Problem der Textauswahl. Während Petra Wieler die enge Verbindung von Text und Lebenswelt der Rezipienten in den Vordergrund rückt, um Momente der Vertrautheit, des Wiedererkennens und der Affinität bewusst zuzulassen, kann im Anschluss an andere Positionen – zum Beispiel die von Hubert Ivo – der Umgang mit der Alterität poetischer Sprachwerke immer auch als eine Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem beschrieben werden. In diesem Sinne ermöglicht eine gelungene

Textauswahl sowohl die Artikulation von vertrauten als auch von fremden Aspekten. Ivo wählt folglich Texte, „die zur Orientierung in der Welt, für das Zusammenleben und für das Finden der eigenen Rolle als Verständigungstexte fungieren“ (Ivo 1994, S. 240f.) und von denen er gleichzeitig annimmt, dass die Gesprächspartizipanten sie „als fremd und hermetisch erfahren werden“ (Ivo 1994, S. 264). Bei einer gelungenen Textauswahl ist jedoch nicht nur die Gruppe von Bedeutung, sondern auch der oder die Leitende selbst. Die Möglichkeit, dass Leitende ihr eigenes Interesse an einem literarischen Text und an den Verstehensprozessen im Gespräch als Ausgangspunkt der vertiefenden Beschäftigung berücksichtigen, ist eine der Grundlagen für ihre authentische Teilnahme am Gespräch (vgl. Härle 2004, S. 150f.).

Das den Gesprächen zugrunde gelegte Gedicht erfüllte zwei Voraussetzungen für ein literarisches Gespräch. Zunächst war es von den beiden Studentinnen, die die ersten Gespräche leiteten, ausgewählt worden, weil sie sich selbst davon einen Verstehensgewinn erhofften. Sodann haben wir uns im Forschungsteam intensiv mit dem Text und seinem Bedeutungspotential auseinandergesetzt, wobei ein differenzierter „Textdeutungsrahmen“ entstand. Davon ausgehend war wiederum unser Interesse groß, den Verstehensprozess einer neuen Gruppe anzuleiten und zu begleiten, bei dem es möglicherweise zur Erschließung der entworfenen, aber auch zur Erschließung neuer Sinnmöglichkeiten kommen konnte.

3.2 Gesprächseröffnung und Textbegegnung

3.2.1 Gesprächseröffnung

In unseren Seminaren war uns wichtig, dass die Gespräche in einer – wie Manfred Frank es nennt – „gewissen Wärme“ (Frank 1989, S. 92) stattfinden, also in einer gruppenpädagogisch einladenden und freundlichen Atmosphäre, die weniger einer vorauszusetzenden Harmonie geschuldet ist, sondern die der Herstellung des interaktionellen Kontakts und einer ersten Annäherung an den literarischen Text dienen soll. Dies ermöglichen retardierende Momente oder bewusst gesetzte Angebote der Gesprächsleitung, beispielsweise um einen Übergang von der vorherigen Situation und einen Blick auf das nun Folgende zu ermöglichen. Nach dem TZI-Modell kann der Gesprächsbeginn sowohl personen- als auch themenadäquat sowie mit Bezug auf die Situation des Hier und Jetzt gestaltet werden. Im Sinne einer authentischen Beteiligung der Leitung ist es auch durchaus denkbar, aber nicht zwingend, dass der oder die Leitende die eigene Motivation und das persönliche Interesse am Text erkennbar werden lässt. Wichtig ist jedoch der Hinweis, dass eine geglückte Leitung nach TZI nicht als ritualisiertes methodisches Prinzip verstanden werden darf, sondern als der jeweiligen Situation und den an ihr Beteiligten möglichst angemessene „lebendige“ Leitungs-

form (vgl. auch Härle 2004, S. 148ff.). Wie unterschiedlich eine Gesprächseröffnung sein kann, zeigen die ersten Leitungsbeiträge der vier untersuchten Gespräche:⁶

- L1w, G1, B1: (Herzlich willkommen) zum praktischen Teil nach Ute Andresen. Und bevor wir uns anfangen mit einem Gedicht zu beschäftigen, möchte ich gerne noch mal fragen, ob noch irgendwelche Reste vorhanden sind – vielleicht aus der Theoriesitzung oder aus der Pause, die es euch unmöglich machen, euch jetzt mit einem Gedicht zu befassen; oder ob ihr hier alle so gut angekommen seid, dass ihr euch darauf einlassen könnt; oder ob ihr noch eine Minute zum Durchschnaufen braucht ** Ah! [*lacht*] [*T1w kommt verspätet*] [T1w: Entschuldigung! (...)] Genau! Ich habe gerade gefragt, ob noch irgendwelche Reste, Störungen vorhanden sind, [T1w: Jetzt!] die es verhindern könnten, dass wir uns alle gemeinsam auf das Gedicht einlassen können, das ich gleich vorlesen möchte. *** Alle glücklich und zufrieden? * Gut.
- L2w, G2, B1: So. Ich hoff, ihr seid jetzt * hier * mittlerweile gut angekommen und ** dass, äm, ihr euch jetzt auf das * Gedicht ganz einlassen könnt, und falls sich irgendwie mal * Gedanken, die jetzt nicht so ganz dazu passen, durch den Kopf gehen, könnt ihr es euch so vorstellen, dass die wie eine WOLke dann aus eurem * Gedächtnis wieder verschwinden. Dass ihr dann einfach im Hier und Jetzt seid und (schaut). [*15 sec. Pause*]
- L3m, G3, B1: So, einmal ** DURCHatmen. *** Um auch einen Übergang noch mal zu schaffen, ihr merkt, es gibt immer was zu organisieren, es gibt ganz ** viele Dinge, die noch im Kopf sind, aber um auch ** hier das Ankommen in dieser Runde zu ermöglichen, äh, möchte ich auch hier noch GeLEgenheit geben, wenn es etwas GIBT, was mich jetzt noch HINdert, an dem Gespräch jetzt teilzunehmen und mich auf den Text ** oder auf das Gespräch einzulassen, dass man das jetzt noch SAGEN kann, * bevor wir uns auf ein Gespräch und auf den Text einlassen. [*11 sec. Pause*] Wenn dem nicht so ist, ** dann würde ich, ähm, ** euch bitten, dass wir den NAMen sagen, damit wir uns in dieser Runde KENnenlernen ** und auch den NAMen voneinander wissen.
[*Die GesprächsteilnehmerInnen stellen sich mit Namen vor (Beiträge 2–16), der Gesprächsleiter beendet die Runde; anschließend 4 sec. Pause*]
- L3m, G3, B17: Den Text, ** der Text, den wir als GEgenstand * für das Gespräch ausgesucht haben, ist ein Gedicht von Rainer Maria RILke *** und das ist ein GeDICHT, das uns schon LÄNGer beschäftigt hat. ** Es ist ein

⁶ Auszeichnungen im Transkript: L1 = Leiter des ersten Gesprächs etc.; G1 = erstes Gespräch etc.; B1 = erster Gesprächsbeitrag etc.; T1w/T1m = Teilnehmerin1/Teilnehmer1; Versalien = Betonung; (Beispiel) = vermuteter Wortlaut; (...) = unverständlicher Beitragsteil; ' = Wortabbruch; [Tnx: Beispiel] = gleichzeitig gesprochener Beitrag; * = kurze Sprechpause unter 1 sec. (gesteigert als ** und ***); [*Pause*] = außersprachlicher Kommentar; [...] = Auslassung in der Transkriptwiedergabe.

Gedicht, zu dem wir auch schon Gespräche beobachtet haben. ** Und das ist * etwas, was mich zum Beispiel sehr interessiert, * zu schauen, wie unterschiedlich die Gespräche laufen. *** Weil man kann ja nicht davon ausgehen, dass Gespräche über ein und den selben Text ** immer GLEICH laufen. Also jedes Gespräch * ist auch immer ein NEUES GESPRÄCH * unter DEN beteiligten Personen ** und GLEICHzeitig ist es natürlich AUCH ein Gespräch über den TEXT. ** Und ein Text, über den andere Leute auch schon ein Gespräch miteinander geführt haben. [4 sec. Pause] Und *** ich würde gerne den Text ** zu Beginn vorlesen. [14 sec. Pause]

- L4m, G4, B1: Das war ein etwas hektischer Beginn. Also wie gesagt normalerweise sind wir in A310 drüben * und da habe ich gerade die Tür aufgemacht und da sitzt die Sprecherziehung drin. Die waren grad sehr beschäftigt und die wollt ich da nicht rausschmeißen. [...] aber das hat ja jetzt ziemlich schnell und gut geklappt den Sitzkreis hier zu machen. Da müssen wir grad noch, nachher gleich * machen wir dann * die, ähm, Stühle räumen, nur zuerst: Ich hab ja heute Morgen gesagt, dass wir * auch drei Beobachterinnen wollen * äh, in dem Gespräch jeweils.

[Es folgt die Organisation der Gesprächsbeobachtung (Beiträge 2–5)].

Die Gesprächseröffnungen verdeutlichen alle den Versuch, einen Übergang vom Vorherigen zur Situation im Hier und Jetzt sowie eine geeignete Gruppenatmosphäre zu schaffen. Auftretende Störungen, wie das verspätete Eintreffen einer Teilnehmerin in Gespräch 1 oder die unerwartete Belegung des Raums in Gespräch 4, werden aufgegriffen und zumindest ansatzweise thematisiert. L1w und L3m möchten den TeilnehmerInnen das innere Ankommen in der Gesprächsrunde durch das Ansprechen von „Resten“ (L1w, G1, B1) oder Hinderungsgründen (L3m, G3, B1) ermöglichen. Das Angebot wird in beiden Gesprächen nicht wahrgenommen, möglicherweise, weil es im Hochschulkontext als zu fremd erscheint und die TeilnehmerInnen am Anfang des Gesprächs persönliche Belange noch nicht ansprechen möchten. Sicherlich sollte dieses Angebot vor allem der Bewusstmachung der eigenen Befindlichkeit dienen und keine Gruppennorm etablieren, nach der am Gesprächsbeginn „alle glücklich und zufrieden“ sein sollen (L1w, G1, B1; diese Frage ist wohl eher selbstironisch gemeint).

3.2.2 Textbegegnung

Die in den vier Gesprächen am Anfang realisierte Textpräsentation ist nicht so einheitlich, wie man bei gleichem Text und gleicher Methode mutmaßen könnte, obwohl das Gedicht in allen Gesprächen jeweils von den Leitenden vorgelesen wurde. Die spezifische Art des Vorlesens und damit eine erste Artikulation der Bedeutungsmöglichkeiten war durchaus sehr unterschiedlich. Schon allein die Dauer der Textlesungen erstreckt sich von 1'30" (G2) bis zu 2'55" (G3).

Bekanntermaßen ist Vorlesen immer auch Interpretieren. Beim Vorlesen wird *eine* mögliche Artikulation des Textes zur Sprache und zu Gehör gebracht. Deutendes Sprechen ist als bewusste Form der Textartikulation einerseits „eine effektive Auslotung des Textes und seiner interpretatorischen Vielfalt“, andererseits entzieht sich die rhythmische und metrische Gefasstheit in Versen manchen Varianten des Vorlesens und wird „entweder diffus oder bricht auseinander“ (Ockel 1988, S. 514). Daher wird jede/r den Text und die Spannungen von Vers und Syntax anders vorlesen und damit individuell unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge des Textes veranschaulichen. Das sei am Beispiel der Verse 24 und 25 verdeutlicht. Wird die Versgrenze bewusst gelesen, bezieht sich „vergebens“ semantisch zunächst rückwirkend auf Vers 24. Durch die möglichen unterschiedlichen Wortakzentuierungen ergeben sich sodann weitere semantische Verweisstrukturen. Liest man „Dies alles auf sich nehmen und *vergebens* / vielleicht *Gehaltnes* fallen lassen“ bezieht sich *vergebens* auf *Gehaltnes*; bei „Dies alles auf sich nehmen und *vergebens* vielleicht *Gehaltnes fallen lassen*“ bezieht sich *vergebens* auf *fallen lassen*. Eine weitere mögliche Differenz besteht in Vers 25: Bezieht sich *vielleicht* auf *Gehaltnes* oder auf *fallen lassen*? *Vielleicht* *Gehaltnes fallen lassen* – *Vielleicht* *Gehaltnes fallen lassen*? Die jeweilige Art des Vorlesens kennzeichnet hier bereits in nuce eine Interpretationslinie für das ganze Gedicht.

Beinahe unnötig zu erwähnen, dass das Vorlesen eines literarischen und vor allem eines lyrischen Textes der Vorbereitung und Übung bedarf (vgl. dazu auch in diesem Band die Beiträge von Kaspar H. Spinner und Ute Andresen). Die Schulkultur kennt leider häufig nur ein mehr oder minder willkürliches und vor allem unvorbereitetes Reihum-Lesen, an das sich dann meist die Frage anschließt: „Welche Wörter habt ihr nicht verstanden?“ (vgl. dazu Gölitzer 2004, S. 129).

Das *Vorlesen* des Textes – gegebenenfalls mehrmals – erscheint mir als eine sach- und methodenangemessene Form der Textpräsentation im literarischen Gespräch, eben weil Vorlesen selbst, wie empirische Studien zeigen, trotz seiner scheinbar monologischen Struktur gesprächsförmig ist (vgl. Wieler 1996 und 1997; Hurrelmann 1997; Härle 2004): es ist daher nicht nur der Vorspann zum literarischen Gespräch, sondern stellt selbst schon einen ersten Beitrag dazu dar.

3.3 Beginn des Textgesprächs

Von der Gesprächssteuerung durch elizitierende Lehrerimpulse unterscheidet sich die von uns präferierte Form der Leitung unter anderem durch die Eingabe geeigneter *Themen*. Das Thema dient der Orientierung und Anregung. Es soll nach Möglichkeit *allen* Beteiligten, also auch der Leitung selbst, gestatten, sich authentisch am Gespräch zu beteiligen. Es kann die Brücke zwischen der und dem Einzelnen, der Gruppe und der zu bearbeitenden Sache – in unserem Fall dem Text – herstellen und diese Faktoren in einer „dynamischen Balance“

halten. Der Leiter oder die Leiterin gibt das Thema ein und achtet auf seine Wirkung. Hier das Beispiel einer möglichen Eröffnung des Textgesprächs aus einem der untersuchten Gespräche:

L4m, G4, B12: Das Gedicht trägt ja den Titel * Der Auszug * des verlorenen SOHnes. *** Das ist ein GeDICHT, das heißt, das, das Ausziehen ist hier mit Sprache gestaltet und, ähm, ** das Gespräch, das WIR jetzt hier führen über das Gedicht in den nächsten 30, 40 Minuten, das möchte ich deshalb unter das Thema stellen: FORTgehen und AUSziehen * in Sprachbildern RILkes ** und in MEInen Bildern: ** was ist mir vertraut, ** was eher fremd. [4 sec. Pause] FORTgehen und AUSziehen in Sprachbildern RILkes * und in MEInen Bildern: Vielleicht könnt ihr da anknüpfen an Bilder, ** die euch jetzt grade beim Vorlesen auch gekommen sind, was ist mir vertraut, * was eher fremd. [4 sec. Pause]

Der Leiterbeitrag zeigt neben einer kurzen Hinführung und impliziten Begründung des Themas das Angebot, die in der ersten Textrezeption aktualisierten Bilder und Textzugänge auf der subjektiven Seite mit der Sprachlichkeit des Textes in Beziehung zu setzen,⁷ ohne dabei in eine einseitige Übertragung der eigenen Bedeutungsschemata zu verfallen. Stimuliert werden sollen stattdessen Differenzenerfahrungen zwischen Text und Individuum sowie zwischen vertrauten und fremden Aspekten. Auf diese Weise wird sowohl eine Überprüfung der eigenen Schemata am Text nahegelegt als auch eine intersubjektive Verständigung über unterschiedliche erste Bedeutungszuschreibungen angeregt. Die Integration des eingegebenen Themas zeigt sich in den darauf folgenden Beiträgen:

T1w, G4, B14: Also, was vertraut ist bei MIR, ist dieses: Wohin geht man, dieses UNGewisse, dass man die Zukunft ja nicht sieht vorher, * dass man einfach mal sich REINStürzen muss. Das ist etwas, was mir, ehrlich gesagt, auch schon seit so zwei, drei Jahren durch den Kopf geht, wenn man fertig ist mit der Schule, mit dem Abi und dann: Wo FÜHRT'S einen jetzt eigentlich hin? Und das wird auch nicht wirklich BESser, weil noch IST ja unser Leben so, dass es sich ver' * ÄNDert. Bis wir irgendwann mal so * die RIChtung gefunden haben.

Im Anschluss an das Thema – der Aspekt des Vertrauten – wird Bezug auf einzelne Textelemente genommen (beispielsweise die Frage des „Wohin?“ und das „Ungewisse“) und diese werden mit der eigenen Lebenserfahrung – eingeleitet durch ein Authentizität proklamierendes „ehrlich gesagt“ – in Verbindung gebracht. Der Auszug erscheint hier zunächst in enger Anlehnung an den eigenen Auszug von zu Hause, aber auch in einer Hebung ins Allgemeine als Faktor

⁷ Im doppelten Sinne bedenkenswert ist die Formulierung „Sprachbilder“, da sie einerseits erlaubt, neben den propositionalen Aussagen auch die ästhetische Kodierung des Textes in den Blick zu nehmen, andererseits aber von den Gesprächspartizipanten auch als eine Art „Anspruch“ an elaborierte Beiträge aufgefasst werden muss. Die TeilnehmerInnen „lösen“ (oder vermeiden?) in diesem Fall das Problem, indem sie sich zunächst allein der inhaltlichen Ebene zuwenden.

einer letztlich ungewissen *conditio humana*, die hier allerdings gewissermaßen „aufgeht“ im Finden eines eigenen Lebensziels, einer „Richtung“.

Der zweite Teilnehmerbeitrag schließt direkt und ebenfalls persönlich daran an:

T2w, G4, B15: Also das ist auch mein ERster Gedanke, als (du) uns vorgelesen (hast), so dieser ABSchied von der KINDheit oder JUGendzeit, also Abitur, dann * kommt ja meist was Neues, man geht meistens von zu Hause WEG. Also das war irgendwie auch so mein erstes BILD, so die Erinnerung da dran. * Also ich weiß nicht warum, aber so vielleicht mit dieser KINDheit, also da, * dass was NEUes kommt, was, vor was man ANGST hat, aber also auch WARmes Land, (was sicher auch) was, was POSitives sein kann, also dieser ZWIESpalt, den man da hat. Das war so mein erstes, ** mein erster Gedanke (bei deinem Vorlesen).

Neben einem Verweis auf die Wirkung des Vorlesens stärkt auch die Formulierung des ersten Rezeptionseindrucks von T2w die Verbindung von Auszug und Beginn einer neuen Lebensphase nach Kindheit und Jugend. Gleichzeitig verknüpft sie im Anschluss an den vorangegangenen Beitrag den Auszug mit Ungewissheit: als etwas Neues, vor dem man auch Angst haben kann, das jedoch andererseits im Text auch als „WARmes Land“ konnotiert werde. Dadurch wird die im Text gestaltete Ungewissheit und Zwiespältigkeit betont; die im Gedicht angelegten Ambivalenzen und Antinomien – hier als „ZWIESpalt“ bezeichnet – werden in den folgenden Beiträgen weiter differenziert und vertieft, wobei die Gesprächspartizipanten unter dem Einfluss der persönlichen Lebenserfahrung besonders den Abschied und das veränderte Bewusstsein im Moment des Abschieds als etwas *Vertrautes* hervorheben:

T3m, G4, B16: [...] wenn man dann fortGEHT, [...] dass man auf einmal DINGe sieht, die man nicht mehr SAH. Und damit kann ich mich SEHR gut ide' identifizieren. [...] wenn es dann zu so einem Punkt KOMMT, wo ich weiß, ich GEhe, dass mir dann auf einmal vieles beWUSter wird und mir VIEles auf einmal POSitiver erscheint, als eben zuVOR [...].

T4w, G4, B17: [...] Und auf einmal, wenn man einen Abschied vor sich hat, äm, fängt man an, die Person noch mal ANders kennen zu lernen [...].

Der folgende Beitrag betont – damit implizit wieder an das vom Leiter gesetzte Thema anknüpfend – hingegen wieder stärker die Ambivalenzen des Textes, verbunden mit widersprüchlichen persönlichen Assoziationen und Emotionen:

T5w, G4, B18: Also ich hatte WIdersprüchliche Bilder. Zum einen hab ich, * ähm, dieses GEhen in DANKbarkeit empfunden, also hatte da so ein Bild von einem Feld, einem, einem, einem WANDerer im Kopf. Auf der anderen Seite dann das VÖLLIG abstrakte Bild, ich weiß gar nicht, an welcher Stelle mir das gekommen ist, ich glaub' Geheiltes neu zerissen, das hat mir sehr imponIERT, das ist mir auch grad am Anfang * im KOPF geblieben, * ähm: Sisyphos der seinen Stein auf den Berg rollt, beziehungsweise ein HAMsterrad. Also grade, dass man halt

immer LÄUFT und weiter ARbeitet und an KonTAKten, an seiner IdentiTÄTSfindung ARbeitet und dann kommt aber * was NEUES, ähm, womit man WIEder anfangen muss zu LEben, zu struktuRIEren, KLARheit rein zu bekommen und es geht eigentlich NIE, es ist ein IMmer, ja es ist ein EntWICKlungsprozess, der niemals * ANhält. Aber auf der anderen Seite auch ganz klar diese Dankbarkeit und * Gehen in Harmonie und ** ja, das * wiederzuerkennen, was man eigentlich HATte, und aus anderen Augen zu sehen.

Bereits in dieser ersten Passage des Gesprächsbeginns ist meines Erachtens die besondere Qualität literarischer Gespräche erkennbar: es findet eine zunehmend differenzierte Auseinandersetzung mit der Vieldeutigkeit des Textes und in der anschließenden Sequenz dieses Gesprächs auch eine lebendige intersubjektive Verständigung über mögliche Deutungen statt. Damit wird ein Übergang gekennzeichnet von der Artikulation subjektiver Assoziationen und erster Rezeptionseindrücke zur intersubjektiven Verständigung über das Gedicht – und mit ihm.

Aufschlussreich ist an dieser Stelle der Vergleich mit den drei anderen Gesprächen zu demselben Gedicht, wofür ich Gespräch 2 exemplarisch heranziehe. Das von einer Studentin geleitete Gespräch beginnt weniger mit einem Thema im Sinne der TZI, sondern mit einem Impuls in Form einer offenen Frage:

- L2w, G2, B3: Sprechen euch dann bei dem Gedicht beSONdere SÄTze, Wendungen oder * Herzstücke an, die euch ganz persönlich auch betreffen? Und das Gedicht, äm, ganz persönlich auch eure Erlebnisse ausdrückt? Oder die euch jetzt * beim Hören, öm, so tiefer im Gedächtnis gehängen, hängen geblieben sind? [22 sec. Pause]

Hier wird zunächst die direkte persönliche Textwirkung erfragt und über „Sätze, Wendungen oder Herzstücke“ ein erster Zugang ermöglicht. Die von Ute Andresen entlehnte Formulierung „Herzstücke“ (Andresen 1999, S. 45) möchte eine gefühlsnahe Verbindung zwischen Text und Leser anbahnen und im Nennen einzelner Worte oder Sätze den subjektiven Zugang ins Gespräch einbringen. Wie in allen vier Gesprächen wirkt auch hier am Beginn des Gesprächs stark der eigene lebensweltliche Hintergrund der Gesprächsteilnehmerinnen. Schnell wird der „Auszug des verlorenen Sohnes“ mit dem eigenen Auszug von zu Hause verknüpft, als Weggehen von den Eltern und als Aufbau eines eigenen Lebens. Neben den vertrauten Aspekten werden aber auch Irritationen geäußert, die zu ersten Hypothesen führen, die bearbeitet und weiterentwickelt werden können:

- T1w, G2, B4: Ich kann mir den Auszug sehr gut vorstellen, weil es in mir * ein Bild erzeugt, dass ich mir vorstelle, wenn jemand alt genug geworden ist, von seinen Eltern wegzugehen. Einfach * ohne dass ich jetzt wusste, öh, wie die Überschrift heißt, [L2w: mhm] weil du sie ja am Anfang gar nicht vorgelesen hast, kam bei mir, dass einfach wenn man * nachher achtzehn oder zwanzig oder auch zweiundzwanzig ist, irgendwann geht man WEG ** und * baut sich ja sein eigenes Leben auf, führt sein

- eigenes Leben; und dann hat mich die Überschrift irritiert, was heißt der verLOrene Sohn. Weil ich * ICH der Ansicht bin, dass jeder weggehen MUSS, weil man sich nicht entwickeln kann zu Hause, * so wie man eigentlich wäre, * es wird immer eingeschränkt sein * oder es WÜRde eingeschränkt bleiben zu Hause, und warum ist es dann verLOren? ** (Also), das ist schon eine WERTung. **
- T2w, G2, B5: Wir wissen, [T1w: (...)] Entschuldigung. Wir wissen aber nicht, ob die Wertung nicht vielleicht von den Eltern, die hier nicht so * explizit gemacht werden, kommt, oder? ** Vielleicht ist der Sohn nicht * ja.
- T1w, G2, B6: Du meinst, dass ELtern das empfinden, [T2w: Ja] dass es verLOren ist. Aber ich bin ja auch Eltern. ** Und ich sage dir auch in meiner Funktion als Eltern: es MUSS so sein.
- T2w, G2, B7: Ja sicher, nur hier kommt es * ja. [11 sec. Pause]
- T3w, G2, B8: Also vor MEInem geistigen Auge steht eigentlich ** EIN Wort: Ungewissheit. Und dieses Verlorensein bezieht sich für mich darauf. Verloren in so einer Art Ungewissheit. [8 sec. Pause]
- T4w, G2, B9: Also für mich steht da * in dem ganzen Gedicht sowohl auch hinter dem Verloren, äh, auch diese ganzen KÄmpfe, die man vielleicht auch zu Hause MIT den Eltern austrägt. Das ist eine ganz normale Entwicklung, dass man sich eben mit den Eltern zofft, weil sie einen * EINengen aus der Sichtweise des, des Kindes * und es kommt ja eigentlich relativ * zu doch wieder zu einer Annäherung, wenn jetzt die ganzen, die ganze pubertäre Phase einigermaßen überSTANDen ist. * Wie der verlorene Sohn, der geht ja auch und KOMMT WIEder zuRÜCK. Aber irgendwann muss man dann halt doch * GEhen * Es bleibt einem ja nichts anderes ÜBrig. [11 sec. Pause]
- L2w, G2, B10: Das ist mir auch aufgefallen mit (diesem), auch gerade * nach dieser * schwierigen Phase von der Pubertät und so. Da * hatte ich es für mich dann auch so gelesen, dass es, äm, das auch im Gedicht vorkommt, äm, also so im unteren Abschnitt steht da: als ob man ein Geheiltes neu zerrisse. Ich weiß nicht, ob ihr das, auch da Assoziationen dann hattet, dass es (von dem), äm, dann das, die, die PuberTÄT, wo es halt kracht und dauernd zofft, * und dass man halt dann langsam zur Vernunft kommt: na ja, die versuchen ja eigentlich nur das Beste * und dass man dann halt (oder) trotzdem dann * nach dem Abi oder so halt doch * sagt: ja, jetzt muss ich aber doch (gehen). [6 sec. Pause]

T1w nutzt den Leitungsimpuls als Anlass für die Beschreibung ihres eigenen Rezeptionsprozesses, der außer von vertrauten Aspekten auch von Irritationen geprägt ist, die sich sowohl auf die Ebene der Text-Leser-Beziehung („Weil ICH der Ansicht bin, dass jeder weggehen MUSS“) als auch auf die Ebene der inner-textuellen Ambivalenzen (Bedeutung der Überschrift für den Text) beziehen. T2w greift nun nicht den Leitungsimpuls auf – indem sie beispielsweise die Wirkung des Textes auf sie selbst ins Gespräch einbringt –, sondern reagiert auf die von der ersten Teilnehmerin aufgeworfene Frage und bestätigt in ihrer Hypothese zudem „Auszug von zu Hause“ und „Auseinandersetzung mit den Eltern“

als eine mögliche oder erwünschte Lesart des Textes und als erstes Gesprächsthema. Nach dieser kurzen dialogischen Sequenz entsteht eine Pause, möglicherweise deswegen, weil sich die Partizipanten unsicher sind, ob sie weiter die geäußerte Irritation bearbeiten oder nicht eher auf die anderen Teilnehmerinnen und den Leitungsimpuls Rücksicht nehmen sollten. Da die Leiterin schweigt, führt T3w das Gespräch nach immerhin 11 Sekunden Schweigen fort, indem sie sich inhaltlich auf den Ausgangsimpuls bezieht und ihren Rezeptionseindruck formuliert, diesen jedoch wieder – entsprechend der entstandenen Gruppennorm – mit der von T1w artikulierten Irritation verbindet. In einer für dieses Gespräch charakteristischen engen Verschränkung von individuellem und intersubjektiv ausgehandeltem Textbezug etabliert sich im Gesprächsverlauf zunächst die selbst erlebte Phase der Pubertät als angenommenes Textthema, das an einzelnen Textelementen und in intersubjektiver Verständigung von den Beteiligten bestätigt wird. So verstärkt T4w (B9), nach dem Hinweis auf das irritierende „Verloren“, das Gesprächsthema „Auseinandersetzung mit den Eltern“ – allerdings mit der Akzentuierung in Richtung „Pubertät“. Das identifizierte Pubertätsthema wird mit der aufgetretenen Frage nach dem Titel verbunden und elaborierend weitergeführt in der Parallele, dass es nach der „überstandenen“ Pubertät „wieder zu einer Annäherung“ komme, „wie der verlorene Sohn, der geht ja auch und KOMMT WIEder zuRÜCK. Aber irgendwann muss man dann halt doch * GEhen * Es bleibt einem ja nichts anderes ÜBrig“. In dieser Parallele wird erkennbar, wie die elaborierende Bezugnahme an die persönliche Erfahrung des Ausziehens von zu Hause gekoppelt wird sowie an die tröstende Möglichkeit wieder zu einem harmonischen Verhältnis mit den eigenen Eltern zu finden, was für die Teilnehmerinnen auch einen Umgang mit (oder ein Umgehen?) der Irritation gestattet. Auch die Leiterin wendet die persönlichen Erfahrungen, den eigenen lebensweltlichen Hintergrund, auf den Text an und verknüpft Vers 16 mit eigenen Assoziationen, womöglich ausgelöst durch das bereits von T4w verwendete ausdrucksstarke „Zoffen“ als „PuberTÄT, wo es halt kracht und dauernd zofft“ und mit der Notwendigkeit des Auszugs „nach dem Abi“ (L2w, B10).

Ausgehend von dem offen formulierten Impuls der Leiterin, der kein eindeutiges Gesprächsthema vorgibt, stehen die Teilnehmerinnen gerade zu Beginn dieses Gesprächs vor der Aufgabe, sowohl an die eigenen Rezeptionseindrücke und Leseweisen anzuknüpfen als auch sich intersubjektiv mit mehreren angebotenen Gesprächsthemen auseinanderzusetzen, um ein gemeinsames erstes Thema zu entwickeln. Dabei stellen die Auseinandersetzung mit der aufgetretenen Irritation und die Bezugnahme auf die eigenen Erfahrungen zur Klärung der Spannung zwischen Gedicht und biblischem Gleichnis eine Herausforderung an die Teilnehmerinnen dar:

T5w, G2, B12: Und vielleicht auch um das ALte, eben um dieses Verworrene, aus diesem Bild herauszukommen, er schreibt ja dann auch in den Klammer, öm, also erst mal: und Das und Den, die man schon nicht mehr

sah, so täglich waren sie und so gewöhnlich. Vielleicht einfach um * rauszugehen, um das auch mal wieder zu FINDen und zu sagen: es ist doch nicht so gewöhnlich und * wobei jetzt er in dem Gedicht ja nicht zuRÜCKkommt. Irgendwer hatte das von euch gesagt mit zuRÜCKkommen. Ich weiß jetzt nicht mehr, wer das war. Ja. Aber, also er kommt ja nicht zuRÜCK * in dem Gedicht. * Oder? [*mehrere kurz durcheinander*] (...) diese Geschichte an SICH, mit dem verlorenen Sohn; ich weiß jetzt nicht, ob das damit * Also, hast DU das glaub ich gesagt oder? [T2w: 'm'm]

T4w, G2, B13: Ich habe das auf die Pubertät bezogen, dass ja dieser verlorene Sohn ja auch GEHT und wieder zuRÜCKkommt. Aber im Endeffekt MÜSSte er ja, rein theoretisch, auch irgendwann mal sich von den Eltern lösen und AUSziehen. So habe ich das * bezogen.

Die Beiträge am Anfang des Textgesprächs sind in allen vier Gesprächen stark vom Bemühen der TeilnehmerInnen geprägt, im Anschluss an die Impulse oder Themeneingaben der Leitenden und vor allem in Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und der Materialität des Textes erste Lesarten und Themen zu entwickeln. Neben den Äußerungen von Vertrautheit mit einzelnen Textelementen kommt den Hinweisen auf Irritationen eine besondere Bedeutung zu, da sie eine vertiefende Auseinandersetzung der Beteiligten untereinander und mit dem Gedicht geradezu herausfordern. Welche Gesprächs- und Verstehensprozesse sich nach der ersten Annäherung an das Gedicht in der anschließenden Kernphase des Gesprächs abzeichnen, wird im Folgenden dargestellt.

3.4 Hauptphase des Textgesprächs

T1w, G3, B53: [...] Aber für mich ist das total krass. Ich will ausziehen, um ein eigenes Leben zu führen, und dann sterbe ich allein [...].

Diese Äußerung einer Teilnehmerin im weiteren Gesprächsverlauf verdeutlicht exemplarisch die für den Verlauf literarischer Verstehens- und Gesprächsprozesse konstitutiven Pendelbewegungen: hier zwischen Eigenem und Fremdem sowie zwischen Ich- und Textbezug. Diese Pendelbewegungen entsprechen auch den Bewegungen des Textes, die sich in Antinomien nachzeichnen lassen. Schon in den ersten Versen finden sich Gegensatzpaare, zwischen denen das lyrische Subjekt pendelt: „das unser ist und uns doch nicht gehört“ (V2), „uns zitternd spiegelt und das Bild zerstört“ (V4), „die man schon nicht mehr sah / [...] / auf einmal anzuschauen“ (V8.10), „als ob man ein Geheiltes neu zerrisse“ (V16) sowie das oben erwähnte, in sich mehrdeutige „Gehaltne fallen lassen“ (V25). Immanent werden weitere Widersprüche evoziert, wenn das, was vertraut ist, als „Verworrenes“ bestimmt wird und statt von bergendem Halt von „Dornen“ die Rede ist, mit denen sich das Vertraute „an uns anhängt“ (V5.6). Als *Ziel* wird ein „unverwandtes warmes Land“ entworfen, das jedoch „gleichgültig sein wird: Garten oder Wand“. Die beiden letzten Verse bilden eine abschließende, in Frageform gehaltene Antinomie: das Sterben allein und ohne erkennbaren Grund

könnte, in *einer* Lesart, der „Eingang eines neuen Lebens“ sein (V26f.). Ein lyrisches Ich ist nicht explizit zu erkennen, aber das Gedicht folgt der Funktionsweise der erlebten Rede, die ein Ich voraussetzt. Hier erscheint das lyrische Subjekt in unterschiedlichen Kollektivformen wie „uns / unser“ (V2.4.6) oder „man“ (V8.16) sowie in Infinitivkonstruktionen, die subjektlos gehalten sind. Damit wird eine Allgemeingültigkeit auf der Textebene konstruiert, die den Teilnehmern im Gespräch Möglichkeiten zur Identifikation und zur Verallgemeinerung ihrer subjektiven Erfahrungen und Auffassungsschemata bietet.

Wie sich die beschriebenen Pendelbewegungen, Antinomien und Identifikationsangebote in den Gesprächen auswirken und welche Verstehensprozesse dabei zu beobachten sind, möchte ich exemplarisch an einem Gespräch (G2) herausstellen. Die in diesen Sequenzen auftretenden Fragen, Konfrontationen und Verstehensprobleme geben Hinweise auf Verstehensprozesse, die durch den anschließenden Vergleich mit den anderen Gesprächen verallgemeinert werden sollen.

Aus den beiden Anfangssequenzen wurde bereits ersichtlich, dass bei diesem Text besonders die intertextuelle Bezugnahme des Gedichts auf das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15, 11–32) die Interpretierenden immer wieder vor Irritationen stellt, die zu neuen Hypothesen führen oder zur Überprüfung und Modifizierung bereits geäußerter Hypothesen Anlass geben – aus diesem Grund werde ich mich in meiner Analyse auch besonders auf diesen Aspekt konzentrieren.

Verstehensprozesse lassen sich im Anschluss an Hurrelmann als eng verschränkte strukturierende und elaborierende Prozesse oder „Grundoperationen“ beschreiben. Allerdings können sie nicht immer jeweils einem ganzen Beitrag zugeordnet werden, denn auch innerhalb einzelner Beiträge vollziehen die Partizipanten *beide* Operationen. Im oben zitierten Beitrag 12 (G2) beispielsweise wird einerseits die Hypothese des Auszugs nach der Pubertät aus dem Elternhaus strukturierend am Text überprüft, wobei ein aus dem elaborierenden Lebensbezug entnommenes Deutungsmuster verwendet wird. Andererseits führt die elaborierende intertextuelle Bezugnahme auf das Gleichnis zu einer ersten Differenzierung: dass nämlich die für das biblische Gleichnis zentrale Perspektive der Rückkehr des Sohnes zum Vater im Gedicht nicht enthalten ist, was für die Gruppen in allen vier Gesprächen ein zentrales Interpretationsproblem darstellt. Sie versuchen durchweg, diesem Problem, wie am Beitrag 9 (G2) exemplarisch gezeigt, harmonisierend beizukommen. In der vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Gedicht treten zudem weitere irritierende Textelemente auf, die sich mit den ersten Hypothesen nicht ohne weiteres in Einklang bringen lassen. So irritiert die Teilnehmerinnen von G2 die 2. Strophe, welche die Übertragung auf das persönliche Leben erschwert, da den eigenen Erfahrungen und Vorstellungen des Auszugs und Neuanfangs das vermeintlich „Trostlose“ dieser Verse entgegensteht: T2w (B14): „warum alLEine sterben? * Wenn du das

darauf bezieh' * von dem wir jetzt ausgehen. [L2w: mhm]“. Auf diese Weise werden die ersten Hypothesen am Text und vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswelt überprüft und modifiziert.

3.4.1 Überprüfung und Erweiterung der ersten Hypothesen

T5w, G2, B18: Aber HIER im Gedicht kommt es mir vor, als, wenn das jetzt wirklich so was ist mit, ja gut, der Auszug des verlorenen Sohnes heißt es ja, dass dieser verlorene Sohn sich wohl wirklich nicht zu Hause wohl fühlt. Sonst würde er nicht schreiben, weil ich glaub nicht, dass es mit der Pubertät zu tun hat, weil man zieht ja nicht schon mit vierzehn, fünfzehn aus, * sondern, also er schreibt ja: Nun fortzugehn von alledem Verwornen * und so weiter, uns zitternd spiegelt und das Bild zerstört, also, er hat wahrscheinlich auch ein Bild von, von Familie oder so, und wahrscheinlich ist dieses Bild * in seiner Familie wohl nicht verWIRKlicht * und ist DESwegen auch so ein bisschen, äm, äh, diese UNgewissheit eben, was, was auf ihn zukommt und: * Dies alles auf sich nehmen und vergebens vielleicht Gehaltnes fallen lassen, um allein zu sterben, wissend nicht warum. * Dieses Negative * aufgrund seiner * Erfahrung zu Hause oder? [T6w: Weiß nicht.]

In Beitrag 18 wird die Hypothese, es handle sich im Gedicht um die Auseinandersetzungen in der Pubertät, erweitert um den ursprünglichen Ansatz (T1w, B4), es werde generell der Auszug von zu Hause thematisiert, wobei die Ambivalenz der Verse 5-11 ins Blickfeld gerät und eigene Erfahrungen evoziert:

T5w, G2, B22: [...] das Alte wieder zu SCHÄTZen, zu sagen: ja, es war DOCH schön, wenn ich heimkam und es stand das Essen auf dem Tisch oder so Sachen, was eben hier in Klammer so täglich und so geWÖHNlich war.

Auch hierfür werden unterstützende und widersprüchliche Textelemente gesucht. Die Perspektive des Auszugs ermögliche einen „anderen Blickwinkel“ (T1w, B23) auf das „nicht mehr Tägliche und nicht mehr Gewöhnliche [T1w: Jaaa]“ (T5w, B24). Widersprüchlich sei dagegen die Schlussfrage, ob es dann noch „WIRKlich ein Eingang in etwas NEUes ist“ (T4w, B25), wenn doch von den Eltern übernommene Strukturen und Verhaltensmuster weiter wirksam seien. Auch widerspräche die „dunkle Erwartung“ (V22) der selbst erfahrenen Hoffnung auf Selbstverwirklichung, die Zusammenhänge mit „Drang, Artung, Ungeduld“ (V22.23a) aufweist. Die Ambivalenz des Gedichts wird im folgenden Beitrag zusammenfassend in Beziehung zur strophischen Gliederung gesetzt, wobei der Beitrag besonders gegen Ende stark strukturierende Züge („Drang“ und „Ungeduld“ versus „Angst“ im Moment des Abschieds) aufweist:

T7w, G2, B36: Das passt ja auch zu dem Anfang so ein bisschen. Dass er plötzlich IM Weggehen die ganzen Sachen, die einem vorher * als wie DORNen oder, also dieses * die ganz, der ganze ALLtag oder so, der vorher ja eigentlich beschwerend und als * SCHRECKlich empfunden wird,

dass der im Moment des Weggehens plötzlich aus einer anderen Perspektive, also aus der Perspektive, dass man es vielleicht nie wieder sieht oder so, ja plötzlich wie hier auch beschrieben: sanft, versöhnlich und so weiter erscheint. Und dass es in DEM Augenblick ja dann auch oft so ist, (meinetwegen) jetzt aus persönlicher Erfahrung, wenn man dann wirklich weggeht oder so, denkt man ja dann auch kurz zurück: ist das jetzt wirklich RIChtig eben zu GEhen [T5w: mhm] und ist es vielleicht nicht viel schöner zu BLEIben? Und das vielleicht noch mal da ausgedrückt. Also auf der einen Seite diesen Drang zu haben und die Ungeduld, auch wegzugehen, aber auf der anderen Seite vielleicht auch diese Angst, ** was kommt. [6 sec. Pause]

Ohne auf diese Strukturierung und die mögliche Bearbeitung der Ambivalenzen und Irritationen anhand der Textstruktur näher einzugehen, bringt T1w im folgenden Beitrag eine neue Frage ein:

T1w, G2, B37: Unten, in dem * häng ich noch etwas: verGEbens vielleicht GeHALt-nes fallen lassen. [13 sec. Pause] Also, ich versuch etwas fallen zu lassen, was ich FESThalte, aber was ich verGEbens festhalte. Also irgendwie krieg ich allein schon, ich hab mit * der SeMANtik des Satzes ein Problem.

Dieser Beitrag wirkt, obwohl er keine explizite Aufforderung enthält, für den nächsten Gesprächsabschnitt leitend (zumal die Leiterin selbst hier keine strukturierenden oder problematisierenden Impulse einbringt): das von T1w geschilderte Problem wird in den anschließenden Beiträgen aufgegriffen. Die Mehrdeutigkeit der Textstelle wird dabei sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der sprachlichen Ebene behandelt:

T5w, G2, B38: Vielleicht geht es darum, ähm, das Gehaltene ist vielleicht das, was er von seiner Familie KENNT, wo er vielleicht im Moment denkt: oh, das ist nervig, das mach ich nie so, hatten wir vorhin mit der, äh, mit der Erziehung, dass man es im Endeffekt dann doch ähnlich macht. Man lässt vielleicht vergebens was fallen, was einen zu Hause genervt hat, irgend eine Gewohnheit, also ich geh jetzt eher von einer Gewohnheit oder so aus, jetzt nicht von was, was ich jetzt wirklich in der Hand halte, und man lässt es vergebens fallen * und dadurch, ** also, man hätte es besser beWAHRT vielleicht irgendwie ** und hätte, würde dadurch vielleicht gar nicht alleine sterben. Und man würde wissen, warum.

T3w, G2, B39: Ich seh' das eher

T5w, G2, B40: [unterbricht] Also vielleicht, ich hab das jetzt einfach nur umformuliert, aber jetzt rein vom ** würde es passen, für mich persönlich.

T3w, G2, B41: Also, was Gehaltenes: für mich ist es so, hm, HALten, die Dinge, die waren Halt, die Zustände beibehalten, [T5w: Ja] so sehe ich das halt. Zum Beispiel einfach bei den Eltern BLEIben. Und * na ja, wenn man das verGEbens fallen lässt, dann versteh ich das so, aus dem Gedicht heraus, dass ich, dass es nichts gebracht hat zu gehen. [T5w: mhm] Und also *

T4w, G2, B42: So habe ich das auch verstanden, dass es hier vielleicht SINNVoller wäre, zusammen zu bleiben, so wie es früher war: Opa, Eltern, Kinder, Enkelkinder alle unter einem Dach, du bist nie alLEIne. Man hatte das, was man dann vielleicht am Ende denkt: das lass ich jetzt zurück, und es war doch ganz schön. * Vielleicht, dass man denkt, na ja, vielleicht wäre das auch eine Lösung, also das, das sagt jetzt dieser Satz für mich irgendwie.

T5w, G2, B43: Er drückt eigentlich auch nur wieder Ungewissheit aus, weil ** es ist ja eigentlich nur eine Annahme, denke ich mal.

Geradezu beiläufig wird in Beitrag 38 eine andere Satzsemantik zugrunde gelegt als in Beitrag 37, indem sich „vergebens“ nun nicht mehr auf das Halten bezieht, sondern auf das Fallenlassen, was eine neue Hypothese erlaubt, die einen für die Teilnehmerin plausibleren oder entlasteteren Umgang mit dem bedrohlich empfundenen „alleine sterben“ gestattet.

In dieser Sequenz wird noch einmal die enge Verschränkung der das Gespräch beeinflussenden Faktoren deutlich: die individuelle Bezugnahme (beispielsweise in der Metakognition „für mich persönlich“, B40, die zugleich auch wieder den Authentizitätsanspruch einlöst), die intersubjektive dynamisierende Verständigung der Gruppe (schneller, bisweilen unterbrechender Sprecherwechsel) und die Auseinandersetzung mit der Sach-Ebene, hier der Polyvalenz des Textes (unterschiedliche Auflösung der polyvalenten Satzsemantik der Verse 24 und 25 in B37 und B38).

3.4.2 Störende Textbedeutungen und Suche nach eigenen Positionen

Schwierigkeiten bereitet den Gesprächsteilnehmern vor allem das störende „allein zu sterben, wissend nicht warum“ (V26), das unterschiedlich gedeutet wird: sei es als psychologische Konsequenz, „dass er halt die Kontakte abgebrochen hat“ (T2w, B46), sei es als anthropologische Gewissheit, „im Prinzip stirbt ja jeder allein [...], ob ich jetzt super Kontakt zu meinen Eltern hab oder nicht“ (T4w, B47, B49). Die Vorstellung eines „ewigen Kreislaufs“ lässt die Frage des letzten Verses erscheinen als „eher ZWEIFelnd gefragt: Soll das das neue Leben sein?“ (T2w, B50).

Die aufgetretenen Schwierigkeiten, den Text auf die von der Gruppe verfolgten Hypothesen hin zu lesen, erfordern einen neuen Ansatzpunkt. Als eine „neue Perspektive“ wird eine weitere Hypothese eingebracht:

T1w, G2, B54: [...] dass es gar nicht der Auszug von zu Hause in ein puber', also nach der Pubertät oder eben mit zwanzig ist, sondern dass es der Auszug aus dem Leben in das NÄCHste Leben ist. [T5w: mhm] [5 sec. Pause] Ich habe gerade noch mal versucht zu lesen, ob ich, ob ich, äm, detailliertere Anhaltspunkte da dafür finde, um das zu belegen.

Wieder wird nach Belegen für diese These im Text gesucht, wobei in der Formel „es passt“ (bzw. „es passt nicht“) geradezu leitmotivisch die Hoffnung auf Über-

einstimmung (bzw. die ärgerliche oder „störende“ Entdeckung der Differenz) aufscheint.⁸ So „passt“ das „Ungewisse“ und die Vorstellung von einem „unverwandten“ Land – wobei dann aber das „warm“ nicht dazu „passt“, denn „dann kann man doch schreiben, ob ein warmes oder ein kaltes oder was auch immer Land“ (T2w, B55). Ebenfalls würde die Formulierung „Hand aus Hand“ statt „Hand in Hand“ „passen“ (T5w, B56), wohingegen zur Hypothese des Sterbens nicht „passt“, dass es „aus DRANG passieren soll“ (T1w, B57). Die Teilnehmerinnen erörtern, ob die Verse 21–23 vielleicht als affirmative Beschreibung ein Beleg für die Hypothese des „Auszugs von zu Hause“ seien oder ob sie als Frage eher die Hypothese des „Ausziehens als Sterben“ unterstützten. An dieser Stelle, ungefähr in der Mitte des Gesprächs, zeigt sich angesichts der unterschiedlichen Hypothesen eine deutlichere Suche nach eigenen Positionen und Begründungen:

T4w, G2, B65: Äm, mir sagt jetzt (vielleicht das) AUSziehen von zu Hause MEHR zu, wie auf das ** weil, weil, selbst wenn man das so in Fra', also, ich kann das gut nachvollziehen: WaRUM, wesHALB, aber ich find diese Möglichkeiten, die hier aufgezählt werden, also für mich persönlich, etwas * na JA, Wenig nachvollziehbar, da würde ich eher die ANderen Möglichkeiten angeben als, als UNverstand oder UNgeduld, also.

T5w, G2, B66: Aber zum Beispiel auch, also mir gefällt das andere (viel) besser, was die, äh, [T1w] angesprochen hat, einfach auch, äh, also eben noch mal: und fortzugehn: woHIN? Ins Ungewisse, weit in ein UNverwandtes * warmes Land, das hinter allem Handeln wie Kulisse gleichgültig sein wird. Da passt das dann DOCH wieder, [T?: mhm] dieses, dieses GLEICHgültig, woHIN ich geh, weil ich denk mal jeder hat für, für sich eine andere * Überlegung, was nach dem Tod KOMMT vielleicht. ** Weil, was mich stört, wenn es wirklich der Sohn ist, der auszieht, stört mich das VerLOrene. [4sec. Pause]Weil warum soll der verlorene Sohn ausziehen? Das stört mich.

Noch immer irritiert das Textelement „verlorener Sohn“, das auch mit dem folgenden Versuch der Lösung mithilfe eines allgemeinen Deutungsmusters nicht zufriedenstellend integriert werden kann. Dieser Versuch vor dem „sozialen Hintergrund [...], dass man in der Großsippe zusammen gelebt hat, und da IST man einfach NICHT gegangen“, während man heute gehen müsse, um sich entwickeln zu können (T1w, B67), deckt sich für die Teilnehmerinnen nicht mit der intertextuellen Bezugnahme auf das Gleichnis:

T5w, G2, B71: [unterbricht]Aber kam nicht der verlorene Sohn zuRÜCK?

⁸ Man könnte die Hypothese aufstellen, dass in der intensiven Suche nach „Passungen“ sich zwei Strebungen miteinander vereinigen: das anthropologisch konstante Bedürfnis nach Schemaabgleich und Schemaübereinstimmung sowie die institutionell (z. B. schulisch) trainierte Erwartungshaltung der stimmigen, eindeutigen Textinterpretation.

- T1w, G2, B72: Ja, eben, der ist auch noch zuRÜCKgekommen.
- T5w, G2, B73: Deswegen passt es für MICH jetzt das einfach nicht. [...] Eigentlich ist es für ihn wurscht, wohin man kommt, weil *** im Endeffekt ** ja * *[mehrere durcheinander]*
- T?w, G2, B74: Ich finde jetzt den Aspekt super interessant, das daraufhin zu interpretieren, finde ich.
- T4w, G2, B75: Ich finde es da gerade eben NICHT wurscht, wenn, wenn man das jetzt so sieht: Garten Eden oder Wand, ist es mir doch in dem Moment * NICHT wurscht, wo ich HINKomme.
- T5w, G2, B76: *[unterbricht]* Für IHN, für ihn ist es in dem Moment wurscht, weil er redet wahrscheinlich nicht von SICH, sondern ganz allgemein (über) einen verlorenen Sohn.

Dem Prozess zunehmender Verallgemeinerung der Deutungsmuster bezüglich des „Auszugs von zu Hause“ hin zum Topos „Ausziehen als Sterben“ entspricht hier die Loslösung von der Vorstellung eines konkreten Sohnes, der aus seiner Familie auszieht, was den Zugang zu einer Abstrahierung des Textthemas gestattet. Auch der Versuch, die Hypothesen „Auszug“ und „Sterben“ gegeneinander abzuwägen, ist von Abstraktionen gekennzeichnet:

- T1w, G2, B102: Also rein von der Beschreibung, die hier drin steht, ist es eher umgekehrt. Dass der, der geht, es wie Dornen empfindet. *** Und es ist auch so: wenn du GEHST * wird, kurz beVOR du gehst, alles noch mal sehr viel intenSIver. Auf einmal nimmst du die Dinge ganz anders wahr.
- T4w, G2, B103: Sowohl wenn du gehst, also GANZ weggehst, oder ausziehst meinst du?
- T1w, G2, B104: Ja, und insofern hat der AUSzug von zu Hause * was wie ein kleiner Tod. [T? *flüstert*: Stimmt] [T4w: mhm] Wäre jetzt einfach mal eine Interpretation des Ganzen.
- T4w, G2, B111: [...] Also ich find, es ist nicht NUR, sage ich jetzt mal, ein trivialer AUSzug von zu Hause [T2w: mhm], weil, ich mein, klar: es ist schon komisch, wenn man dann auf eigenen Beinen steht, aber, ich mein, ich bin halt eigentlich noch mindestens zwei-, dreimal die Woche heimgefahren und hab immer Tüten mit Essen gekriegt, also so viel zum allein Einkaufen *[mehrere durcheinander, Lachen]*.

Weiter ungelöst bleibt das Problem, die intertextuelle Bezugnahme auf das Gleichnis mit den eigenen Hypothesen zu verbinden. Diesem Interpretationsproblem begegnen die Partizipanten teilweise mit Ärger (T4w, B118ff.), teilweise mit Lebensweltverweisen (T1w, B116), die allesamt die vom Text ausgehende Provokation sichtbar werden lassen und sie doch zugleich zu vermeiden versuchen; eventuell wäre hier eine Leiter-Intervention, die die Provokation ins Bewusstsein hebt und als Aufgabe verdeutlicht, hilfreich gewesen.

- T1w, G2, B114: Aber der verLOrene Sohn passt immer noch nicht. Über den stolpere ich halt immer noch.

- T4w, G2, B115: Ja, genau.
- T1w, G2, B116: In meinen Augen ist einfach DER verloren, der mit Dreißig immer noch zu Hause wohnt, [T4w: mhm] *** sich von seiner Mami morgens den Tee kochen lässt. [T4w: Ja, weil der schafft es nicht mehr] Das ist richtig. Und welche FRAU will denn DEN schon [*Lachen, unverständliche Kommentare*].
- L2w, G2, B117: Ich weiß nicht, ich hatte hinter diesem verlorenen Sohn, das klingt ja erst mal so, so NEgativ oder halt * da verLIERT man was, weil hatte ich dann einfach immer * den Bezug zur Bibel gesehen, dass in der Bibel halt der verlorene Sohn ja dann wirklich nach einer Zeit wieder zuRÜCKkommt.
- T4w, G2, B118: Ich kenne jetzt die Geschichte leider zu WEnig. Ich weiß eigentlich nur: da ging es nicht groß um den Auszug, sondern eigentlich eher um die HEIMkehr des verlorenen Sohnes, aber [T1w: mhm] da wäre ich jetzt überfragt. ** Deswegen ** ist es für mich halt ein Rätsel, warum das da steht.
- L2w, G2, B121: Ich hatte da für mich persönlich dann noch das POsitive gesehen. Dass man ja eigentlich wieder zuRÜCKkommen kann und mit offenen Armen aufgenommen wird.
- T4w, G2, B122: Aber ich finde, etwas Positives lässt er in dem Text nicht (...), äh, rüber, also, bringt er gar nicht rüber. Einfach wirklich nur dieses Ungewisse, NUR diese, diese ANGST und * eben auch noch mal fortzugehen: warum, also: Punkt, Punkt, Punkt, dann: aus UNverständlichkeit und UNverständnis. Also, ich ziehe nicht aus Unverständlichkeit und Unverständnis aus. ** Eigentlich * im GEGENteil: eben aus Verständnis.
- T2w, G2, B123: Das kann man aber auch ** [T5w: Ja?] Kann man, also ich habe das beim ersten Lesen so gelesen, dass er UNverstanden worden ist, weil er auch da mit LEID halt anfängt, oben, aber * ob das jetzt SO ist?
- T4w, G2, B124: [*unterbricht*] Aber, es passt einfach nicht, wenn er AUFzählt: Aus Drang, aus Artung, aus Ungeduld [T2w: Jaja, natürlich, jaja] dann, also, ich kann nicht auf einmal eine Perspektive wechseln, indem ich Unverständlichkeit im Sinne, dass SIE mich nicht verstehen. Das [T2w: Ja, das stimmt.]

3.4.3 Der Umgang mit der intertextuellen Dimension im Vergleich der Gespräche

Die intertextuelle Dimension des Textes führt in allen vier Gesprächen zu Irritationen und stellt ein zentrales Interpretationsproblem beim Umgang mit diesem Gedicht dar. Eine Passage aus Gespräch 1, in dem das biblische Gleichnis erst relativ spät thematisiert wird, soll das exemplarisch verdeutlichen:

- T2w, G1, B48: Also es gibt doch diese Geschichte des verlorenen Sohnes, der eben auszieht und sein Glück sucht und meiner Meinung nach – ich bin jetzt leider doch nicht ganz bibelfest, merk ich grade – ziemlich kläglich scheitert und dann zurückkehrt und Frieden mit seinen Eltern

schließt. Und das ist ja ** ja, wird da ja, in der Bibel, glaub ich, schon als – das ist jetzt blöd ausgedrückt – sehr POSitiv dargestellt. Und man könnte das natürlich HIER auch dann als ein SCHEITern sehen der Selbständigkeit, * also, er scheitert in der Selbständigkeit und kehrt zurück in den Schoß der Familie. Es ist ja hier auch ein bisschen, dieses alLEIN zu STERben hat mich da auch dran erinnert, diese Familie als dieser Rückzugsort eventuell, zu' wo man immer wieder zurückkommen kann, wo man immer geliebt ist, wenn alles gut läuft, aber jetzt mal [*Lachen*], wenn man (im Leben) der Familie bleibt, und wenn man auszieht, dieses Um-sich-selber-Kümmern [T2w: mhm], sich selber was aufbauen, nichts haben, wo man sich irgendwann zurückziehen kann, aber, ja.

Das Gleichnis wird hier markanterweise als „Geschichte“ eingeführt und in einer ersten Annäherung auf der inhaltlichen Ebene ausgeführt als eine Art „Familiengeschichte“ mit dem Fokus auf die Rückkehr. In Auseinandersetzung mit dem Gedicht ermöglicht die Beurteilung des Gleichnisses als „sehr positive“ Darstellung eine Differenzenerfahrung: dass nämlich im *Gleichnis* die Betonung auf dem Aspekt der Versöhnung mit dem Vater (nicht mit den Eltern)⁹ liegt, während das *Gedicht* den Aspekt des *Auszugs* betont. Besonders die Suche nach Analogien einerseits und das Auffinden von Differenzen andererseits führen hier zu einer tastenden und vertiefenden Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Auch im nächsten Beitrag dieses Gesprächs wird die Suche nach Analogien zwischen beiden Texten wieder vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrungen erkennbar. Allerdings wird hier die Differenz zwischen Gleichnis und Gedicht noch stärker hervorgehoben.

T3w, G1, B49: Ich glaube, dass verlorener Sohn, also verloren deshalb, weil hier auch beschrieben wird: es gab Schwierigkeiten in der Beziehung untereinander, und, ähm, ich glaub', es war ja auch in der [T2w: ja] Bibelgeschichte, dass, dass er einfach mit seinem Vater nicht mehr zurecht kam, ihm hat das ganze Leben nicht gepasst, er wollte nicht arbeiten, glaub' ich auch, und er wollt' halt einfach raus. Und hier ist (das) vielleicht auch: man kommt mit der Familie nicht mehr zurecht und sagt: okay, ich muss jetzt erst mal RAUS, und dann vielleicht in dem Sinn verloren, äh, ähm, mit Rückzugsmöglichkeit oder Rückkehrmöglichkeit – wobei die hier, finde ich, nicht unbedingt [T2w: nee] angedeutet ist, weil ER ja davon ausgeht: er geht und er ist dann weg. Er kann auch nicht zurückkommen durch das: allein zu sterben, wissend nicht warum. Also man zieht AUS, man geht, äh, in ein anderes Land, oder wohin auch immer, und LÄSST das Gehaltene fallen, also man ist alleine.

Im Beitrag setzt sich in einer – wie Kleist es nennt – allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden die Erkenntnis durch, dass die Dimension der Rück-

⁹ Noch präziser ausgedrückt, betont das Gleichnis den Aspekt der Vergebung durch den Vater.

kehr im Gedicht nicht im Vordergrund steht. Diese Differenz ist insofern von Bedeutung, als im biblischen Gleichnis die parabolische Spannung zwischen „Verlieren“ und „Wiederfinden“ dominiert, während die Perspektive des Gedichts nicht beim Resultat liegt, sondern bei der Motivation zum Auszug; die für das biblische Gleichnis konstitutive Figur des Vaters und seine vorausseilende Gnade fehlen völlig. Der Blick fällt im Gedicht ganz auf den Sohn und seine möglichen inneren Auseinandersetzungen, seine Zweifel und Selbstzweifel, auf die Unausweichlichkeit seines Handelns und sein Verlorensein daran. In diesem Sinne lässt sich Rilkes Gedicht durchaus als Kontrafaktur zum biblischen Gleichnis vom verlorenen Sohn lesen – eine Deutungshypothese, die sich in den durchschnittlich 40 Minuten dauernden Gesprächen nur ansatzweise entfalten kann und meist mit den eigenen Erfahrungen und Hoffnungen harmonisierend in Einklang gebracht oder gänzlich vermieden wird. In den Gesprächen lässt sich die Tendenz erkennen, das Gleichnis für die Perspektive einer möglichen versöhnlichen Rückkehr zu funktionalisieren, wie beispielsweise oben in L2w, G2, B121.

3.4.4 Möglichkeiten (und Grenzen) der Gesprächsleitung

Es wurde bereits angemerkt, dass die Leitung angesichts der Schwierigkeiten der Gruppen mit dem dargestellten zentralen Interpretationsproblem auf den Gesprächs- und Verstehensprozess hätte Einfluss nehmen können oder sogar müssen. In der Diskussion eines letzten Gesprächsbeitrags, der einen krisenhaften Moment und einen Bruch im Gesprächsverlauf markiert, möchte ich veranschaulichen, wie diffizil ein solcher Leitungsversuch sein kann. Es handelt sich um einen Beitrag, der von mir selbst als Leiter von Gespräch 3 stammt und durch den ich den Verlauf des Gesprächs strukturieren wollte. Dieser *problematische* Beitrag hat insofern exemplarischen Charakter, als er einerseits noch einmal das komplexe Verhältnis der am Gesprächs- und Verstehensprozess der Gruppe beteiligten Faktoren veranschaulicht und andererseits die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen einer Gesprächsleitung in den Blick nimmt. Der Leitungsbeitrag unterbricht den längeren Beitrag des Teilnehmers T15m (B 38):

L3m, G3, B39: *[unterbricht]* Ich würde es gerne TEilen oder so was. Wir haben jetzt verSCHIEdene Sachen, das EIne ist: was hat das mit dem verlorenen SOHN auf sich? Wo man vielleicht auch noch mal gucken kann, was ist mit der Bibelstelle? Wie war die Geschichte noch mal geNAU? Was ist * da in diesem Gleichnis * noch mal? Und das ANDere: zu schauen auch, äh, wie ist, äh, das in diesem GeDICHT gestaltet? INNERhalb des Gedichtes. *** Und ich würde GERne jetzt zuerst noch mal IM Gedicht bleiben und versuchen, DA mit dem Text das FEST zu machen. ** Und ich MERK halt, es gibt so zwei TenDENzen: Die EInen, die eher bei dem auch anschließen, was sie als persönliche ErFAHrung im Hintergrund haben und versuchen, das dann auch REINzusehen und, und im GeDICHTWIEderzufinden. Etwas VerTRAUTES, persönlich zuRÜCKschauen zu können, das GUT sein

lassen, ABstand zu nehmen, das MITzunehmen, * äh, und ANDere, und was ICH vor allem wichtig finde, was im Text auch ist, SCHON auch DIEse, diese starke AMbivalenz, diese starken Widersprüche. Also, es ist UNser * und es gehört uns DOCH nicht, ** und das uns doch nicht gehört, das ist in EINem Satz. Das ist für mich * weniger jetzt 'ne harMONische Auflösung, schon, schon immer dieser starke Widerspruch ** oder ** dann schaut SANFT, verSÖHNlich * noch mal Das und Den AN, ** zurückzuschauen, aber im NÄCHsten Moment BRICHT das dann ja schon wieder. ** Und EINzusehn wie UNpersönlich, [3 sec. Pause] wie über ALLe hin das LEID geschah, von dem die Kindheit voll war bis zum RAND. [3 sec. Pause] Also für MICH ist das nicht SO ** diese starke harmonische Ebene von * ich geh WEG und schau noch mal zuRÜCK und ** kann sanft, versöhnlich zurückschauen, sondern das, das bricht sich SCHON noch mal ganz STARK. ** Und DA würde ich GERN noch mal mit euch ins GeSPRÄCH kommen, oder dass wir uns DARüber noch unterHALten, wie die SPANnungen in diesem Gedicht geSTALTet sind. [3 sec. Pause]

An diesem Beitrag sind mehrere Aspekte von Belang. Zunächst fällt seine ungewöhnliche Länge auf. Sodann gehört er strukturell unterschiedlichen Kategorien an: er ist eine Intervention, die einen einzelnen Teilnehmerbeitrag sowie den Gesprächsprozess insgesamt unterbricht; zugleich stellt er einen Strukturierungsversuch dar, der intertextuelles und innertextuelles Vorgehen unterscheiden möchte; gleichzeitig ist damit ein Verfahrensvorschlag verbunden, nämlich zunächst auf der innertextuellen Ebene zu bleiben; und überdies versucht er, ein persönliches Interesse bzw. die „authentische Beteiligung“ des Leiters zu realisieren, was sich in Formulierungen zeigt wie „was ICH vor allem wichtig finde“ oder „Also für MICH ist das nicht so“. Implizit enthält die Bündelung der vorigen Gesprächsbeiträge auch eine Wertung, wenn die Verknüpfung mit „persönlichen Erfahrungen“ als „Reinsehen“ und dieses wiederum indirekt als „harmonisierende Auflösung“ (ab-)qualifiziert werden. Interessanterweise schließt die nächste Teilnehmerin wieder am vorherigen Teilnehmerbeitrag an und ignoriert damit den Leitungsimpuls, der auch in der Nachbesprechung als an dieser Stelle eindeutig steuernd und wertend kritisiert wurde. Das wirft zum einen die Frage nach einer gelungenen Leitung auf und verweist zum anderen vor allem auf die Notwendigkeit, den gegenstandsorientierten Umgang und die Leitung literarischer Gespräche – insbesondere in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – zu üben und in der kritischen Reflexion die eigenen Kompetenzen der Planung, Gestaltung und Leitung zu erweitern. Hierzu gehört auch ein Bewusstsein für die Wirkung der eigenen Leitungsbeiträge und deren unterschiedliche Funktionen (vgl. dazu auch den Beitrag von Gerhard Härle in diesem Band).

3.5 Gesprächsabschluss

Das kritisch kommentierte Beispiel eines Leiterbeitrags verweist u. a. auf das Problem des „Timings“, das den Gruppen- und Verstehensprozessen angemessen sein muss und das sich vor allem hinsichtlich der Gesprächsbeendigung stets

neu stellt. Es ist zweifellos eine Aufgabe der Leitung, das notwendige Ende des literarischen Gesprächs nicht nur als „pragmatisch erzwungen“ (Hurrelmann) hinzunehmen, sondern es in die Planung und Leitung einzubeziehen und neben der frühzeitigen Anbahnung der Schlussphase auch eine dem Gruppen- und Verstehensprozess angemessene Form dafür zu suchen. In den vier Gesprächen realisieren die LeiterInnen den Gesprächsabschluss in je unterschiedlicher Weise:

L1w, G1, B79: (Können wir hier mal) einen Schnitt machen? *** Gut, dann würde ich gerne noch mal eine Abschlussrunde machen, wo jede beziehungsweise jeder die Möglichkeit hat, sich noch mal zu äußern, wo ihr gerade steht, wie ihr euch fühlt, was ihr von diesem Gedicht mitnehmt und von unserem Gespräch, was euch vielleicht noch beschäftigt und welche Fragen noch offen sind.

L2w, G2, B133: *[T2w schließt ihren vorangegangenen Beitrag mit dem Hinweis auf einen letztlich unendlichen Annäherungsprozess an literarische Texte.]*

Das ist eigentlich auch ein gutes SCHLUSSwort, weil zeitmäßig müssten wir dann * langsam schon wieder SCHLUSS machen, ähm (...) Vielleicht, jetzt machen wir noch eine Runde so wie's euch gerade steh', öh, wie es euch gerade GEHT, *[Lachen]* ähm, wo ihr jetzt gerade steht, welche Fragen ihr noch habt, was ihr mitgenommen habt.

L3m, G3, B74: *[10 sec. Pause]* Ich würde gern an dieser Stelle *** einen Schnitt machen. ** Und dass wir AUCH noch mal * eine Möglichkeit haben, noch mal INnezuhalten, noch mal zu überLEgen für UNS. * Die Bewegung hatten wir ja am ANfang, dass wir bei UNS waren, bei UNseren Bildern * und jetzt haben wir uns dem GeDICHt zugewandt, uns * untereiNANder zugewandt im GeSPRÄCH. ** Und das wir jetzt auch noch mal einen Moment haben, * wo wir wieder zuRÜCKkommen und IN uns überLEgen, ** ähm, ** noch mal auf das GeSPRÄCH zuRÜCK überLEgen und SCHAUen, ** was ist * jetzt im Verlauf des GeSPRÄches * doch noch verTRAUter geworden, was ist * FREMder geworden ** und was * wäre mir noch WICHTig anzusprechen.

L4m, G4, B95: *[17 sec. Pause]* Ich möchte aber DAS Gespräch hier jetzt mal beenden * und zwar, du sprachst schon von anderen, oder ich glaub du warst das, einen anderen Text von Rilke an, ähm, der fiel mir auf bei der Vorbereitung (...) der den Titel hat auch: Abschied ** und das ist eher ein, äh, Gedicht aus der Liebeslyrik * und da möchte ich, möchte ich zum Abschluss einfach die erste * Strophe vorlesen.

[L4m liest die Gedichtstrophe zweimal, anschließend 17 sec. Pause.]

Ich würde jetzt gerne noch eine Schlussrunde machen. Wir haben jetzt die ganze Zeit OHne Runden * gearbeitet, weil das auch eine größere Gruppe ist, * aber am Ende wäre mir eine Schlussrunde trotzdem wichtig unter dem Thema: ** Was ist mir verTRAUter geworden, * was BLEIBT mir FREMD, * was beSCHÄftigt mich JETZT noch.

Analog zum Gesprächsbeginn bietet die Gesprächsleitung eine jeweils unterschiedliche Form des Übergangs zwischen der Haupt- oder Kernphase des Gesprächs und dem eigentlichen Gesprächsende an. Dadurch kann ein abruptes Ende vermieden und eine für die Wahrung der Gruppenatmosphäre wichtige verlangsamte Loslösung der einzelnen TeilnehmerInnen aus den Gesprächsrunden ermöglicht werden. Angemessener als negativ konnotierte Begriffe wie „einen Schnitt machen“ (L1w, G1, B79 und L3m, G3, B74) sind sicherlich positiv konnotierte Impulse wie „an dieser Stelle beenden“ (L4m, G4, B95) (vgl. Härle 2004, S. 157f.). Während die Beiträge von L1w und L2w für die „Abschlussrunde“ stärker den Charakter von Interventionen haben, stellen L3m und L4m die „Schlussrunde“ entsprechend dem Beginn des Textgesprächs wieder unter ein Thema im Sinne der TZI mit retrospektivem und prospektivem Anteil sowie der expliziten Berücksichtigung ambivalenter Eindrücke am Ende des Gesprächs.

Das Angebot der Leitenden wird von den Teilnehmenden in unterschiedlicher Weise genutzt. Exemplarisch zeigen einige Beiträge aus Gespräch 2 die Resümees und vorläufigen Bewertungen der gemeinsamen Beschäftigung mit dem Text. In diesen Beiträgen spiegelt sich zudem die Auseinandersetzung mit ungeklärten und störenden Textbedeutungen:

T1w, G2, B134: Also für mich ist nach wie vor das oben in * der ÜBERSchrift: der verlorene, das, das Wort verloren * noch nicht * schlüssig, aber das muss es auch nicht unbedingt sein. [...] Ansonsten * kann ich mit diesem Gedicht durchaus einiges anfangen. ** Und der Rest, muss ich einfach auch so sehen: er schreibt aus seiner SICHT und ich kann sicher manches von den Bildern, die er beschreibt, gar nicht nachvollziehen, weil ich sie nicht erLEBT habe.

T5w, G2, B135: [...] Am Anfang, als du das vorgelesen hattest, da konnte ich irgendwie gar nichts damit anfangen. [...] Und als wir dann jetzt im Gespräch waren über die Pubertät, über den Auszug, dann zum kleinen Tod, vielleicht bei mir jetzt beim GROßen Tod, wie auch immer, ähm, finde ich es halt total interessant ** einfach über das Gedicht weiter zu reden, mal mit anderen, die das gelesen haben, und ich glaube, man kann es eben, vielleicht, auch wenn ich jetzt zu einem bestimmten Punkt tendiere, aber ganz allgemein, von *VIElen Seiten SEhen. [...]

T4w, G2, B137: [...] Ich kann mich immer noch am, am besten mit diesem KonSENS anfreunden. [...] Ja, aber ich wüsst jetzt, * bin da etwas auch noch ein bisschen so * im Zwiespalt. Ich wüsste jetzt * kein ENDgültiges Wort jetzt dazu zu sagen.

4 Vorläufiges Fazit

Ein „endgültiges Wort“, wie es der letzten Teilnehmerin nicht einfallen will, gibt es in einem literarischen Gespräch auch nicht zu sagen, da dieses zeitlich zwar

endgültig ist, prinzipiell aber einen unendlichen Prozess darstellt. Die lineare Ausrichtung der Gesprächs- und Verstehensprozesse durch die Vorgabe eines bestimmten Verlaufschemas oder die intendierte oder nicht-intendierte Steuerung durch die oder den Leitenden mit dem Ziel einer geschlossenen Interpretation verfehlen notwendigerweise die „Vielstimmigkeit“ (Ivo) eines literarischen Textes als den eigentlichen Gegenstand eines *literarischen* Gesprächs. Als gegenstandsangemessen können hingegen offene Gesprächsformen gelten, die nicht auf die Festlegung von Textsinn, sondern auf dessen freie Entfaltung im Gespräch bedacht sind (vgl. Härle; Steinbrenner 2003b). Die dabei zu beobachtenden Gesprächs- und Verstehensprozesse können entsprechend als Pendelbewegungen und Balanceakte zwischen den das Gespräch bestimmenden Faktoren Individuum, Gruppe, Text und institutioneller Kontext sowie zwischen Elaborieren und Strukturieren (Hurrelmann 1987) beschrieben werden.

Die hier untersuchten Gespräche zeigen gerade im Vergleich, dass eine eindeutige Identifizierung von elaborierenden und strukturierenden Gesprächsbeiträgen streng systematisch nicht möglich ist, da die beiden von Hurrelmann identifizierten Operationen eher auf einer meta-prozessualen Ebene liegen und sich innerhalb einzelner Beiträge wechselseitig überlagern und durchdringen können. Auch die implizite Annahme eines durch diese Operationen selbstregulierten Gesprächs- und Verstehensverlaufs muss aufgrund der Ergebnisse hinterfragt werden, womit auch eine Problematisierung des Ideals selbstgesteuerter Lernprozesse verbunden sein muss. Teilweise muss auch die These von der *Erweiterung* von Bedeutungsmöglichkeiten durch elaborierende Prozesse (Hurrelmann 1987, S. 62) korrigiert und neu überprüft werden, da sich in den untersuchten Gesprächen immer wieder auch eine *Reduzierung* der Bedeutungsmöglichkeiten des Textes beispielsweise durch Bezugnahmen auf die Alltagsrealität oder die eigene Lebenserfahrung aufzeigen lässt. Die Tendenzen etlicher Gesprächspartizipanten, das biblische Gleichnis vom verlorenen Sohn im Anschluss an persönliche Erfahrungen mit einer versöhnlichen Rückkehr nach Hause bzw. mit der Hoffnung darauf für die Glättung störender Textbedeutungen zu funktionalisieren, kann als Vermeidung des Textbedeutungspotentials und der von ihm ausgehenden Irritationen interpretiert werden, ohne dass die Gespräche selbst eine gegenläufige Bewegung im Sinne eines selbstregulierenden Prozesses generieren würden. Die Beachtung der notwendigen Balance wäre wohl eine der Aufgaben einer Gesprächsleitung, die in der literaturdidaktischen Auseinandersetzung erst in den letzten Jahren wieder stärker in den Blick genommen werden.

Die damit verbundene Forderung nach kompetenten Leiterinnen und Leitern gerade auch schulischer Gespräche darf sich meines Erachtens aber nicht in einem allgemeinen Hinweis auf den notwendigen „kompetenten Anderen“ (Vygotskij) erschöpfen, der der Lehrende ohnehin sei, sondern muss – wie auch Marcus Steinbrenner (2004) fordert – konsequenterweise ausdrücklich in der

Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigt werden, in der sowohl Formen literarischen Lernens als auch Möglichkeiten des Erwerbs von Leitungskompetenz als Grundlagen der Modellierung von Verstehensprozessen (nicht nur) literarischer Gespräche gewährleistet sein müssen.

Literatur

- Christ, Hannelore; Fischer, Eva; Fuchs, Claudia; Merkelbach, Valentin; Reuschling, Gisela (1995): „Ja aber es kann doch sein...“. In: *In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a.M.: Lang
- Frank, Manfred (1989): *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie*. Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Göltzer, Susanne (2004): Die Funktionen des Literaturunterrichts im Rahmen der literarischen Sozialisation. In: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 121–136
- Härle, Gerhard (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168
- Härle, Gerhard; Mayer, Johannes (2001): Literarische Gespräche im Unterricht führen. Ein Erfahrungsaustausch mit Ute Andresen. In: *Lesezeichen. Schriftenreihe des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, H. 9, S. 33–91
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2002): Themenzentrierte Interaktion – ein Vorschlag zur Interdisziplinarität in der LehrerInnen(aus)bildung. In: *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung*. Hg. von Anneliese Wellensiek und Hans-Bernhard Petermann. Weinheim: Beltz [Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule, Band 38], S. 126–138
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003a): „Alles *Verstehen* ist ... immer zugleich ein *Nicht-Verstehen*.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003b): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 36, H. 3, S. 247–278
- Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.) (2004): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Humboldt, Wilhelm von (1907): *Gesammelte Werke*. Band 7. Berlin: Behr
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertausch Erzählungen. In: *Man müßte ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur*. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57–82
- Hurrelmann, Bettina (1997): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: *Lesen im Wandel*. Hg. von Christine Garbe u. a. Lüneburg: Universität. Fachbereich I: Didaktikdiskurse: eine Schriftenreihe, S. 125–148
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: *ders.: Muttersprache, Identität, Nation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271

- Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer
- Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C. (1992): Das Konzept der themenzentrierten Interaktion. In: TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Hg. von Cornelia Löhmer und Rüdiger Standhardt. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 39–92
- Merkelbach, Valentin (1998): Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 74–82
- Müller-Michaels, Harro (1991): Produktive Lektüre. Zum produktionsorientierten und schöpferischen Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 44, H. 8, S. 584–594
- Ockel, Eberhard (1988): Vorlesen als Methode der Textanalyse. In: Sprechen und Hören. Akten des 23. Linguistischen Kolloquiums, Berlin 1988. Hg. von Norbert Reiter. Tübingen: Niemeyer, S. 503–518
- Reuschling, Gisela (1995): Ist das noch ein literarisches Gespräch? „Das Miststück“ von Ursula Wölfel in einer 7. Hauptschulklasse. In: Hannelore Christ u. a.: „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 202–232
- Rilke, Rainer Maria (1966): Werke in drei Bänden. Band 1: Gedicht-Zyklen. Frankfurt a. M.: Insel
- Spinner, Kaspar H. (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, Jg. 14, H. 81, S. 17–23
- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch, Jg. 23, H. 126, S. 309–321
- Spinner, Kaspar H. (1993): Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. FS für Hubert Ivo. Hg. von Albert Bremerich-Vos. Frankfurt a. M., S. 23–36
- Steinbrenner, Marcus (2004): „Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179–185
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern (u. a.): Lang
- Wieler, Petra (1996): Vorlesen im Gespräch. Zur interaktiven Einbettung primärer Literaturerfahrungen von Kindern. In: SPIEL. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Jg. 15, H. 1, S. 44–67
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim; München: Juventa
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 26–37

Wer spricht? Was spricht? Wie spricht das Gedicht?

Wenn wir im Gespräch richtig verstanden werden wollen, ist wichtig, was wir sagen und wie wir es formulieren. Welche Resonanz das Gesagte findet, hängt aber nicht nur von unseren Worten, sondern auch von unseren Stimmen ab.

Wenn wir Gedichte vortragen sollen, werden wir leicht unbeholfen, tönen leblos oder versuchen sinnvoll zu betonen, unecht lebhaft oder falsch gefühlvoll. Das ist peinlich und verstärkt die Scheu gegenüber Gedichten.

Wenn wir in Gesprächen über Gedichte Verse zitieren, müssen wir mitten im Argument auf einmal anders sprechen, das Gedicht selbst mit unserer Stimme so sprechen lassen, dass spürbar wird, was es uns sagen könnte, und damit unserem Argument quasi Körper geben.

Wenn wir für uns selbst ein Gedicht absichtslos sprechen und nachspüren, was es uns sagen lässt, mögen wir etwas über unser Inneres erfahren, was wir zuvor noch nicht wussten. So gesprochen sind Gedichte anders hörbar als wohlbetont.

Solche Überlegungen sind der Deutschdidaktik gegenwärtig weitgehend fremd. Sie eröffnen einen Weg der Neugier in poetische Sprachgebilde, auf dem eher überraschende Selbsterkenntnis als fertiges Wissen zu gewinnen ist.

Wer verstehen möchte, was in diesem Aufsatz erkundet werden soll, möge die eingefügten Gedichte nicht nur mit den Augen überfliegen, sondern mit der Stimme und mehrmals lesen, möglichst absichtslos, sich selbst dabei zuhörend und spürend, was die Stimme spricht und von wo aus sie sich äußert. Aus dem Kopf? Aus der Brust? Aus der Mitte des Körpers? Und welcher Art ist die Resonanz, die sich im Innern löst?

FRÜHLING ist wiedergekommen. Die Erde
ist wie ein Kind, das Gedichte weiß;
viele, o viele ... Für die Beschwerde
langen Lernens bekommt sie den Preis.

Streng war ihr Lehrer. Wir mochten das Weiße
an dem Barte des alten Manns.

Nun, wie das Grüne, das Blaue heiße,
dürfen wir fragen: sie kanns, sie kanns!

Erde, die frei hat, du glückliche, spiele
nun mit den Kindern. Wir wollen dich fangen,
fröhliche Erde. Dem Frohsten gelingt's.

O, was der Lehrer sie lehrte, das Viele,
und was gedruckt steht in Wurzeln und langen
schwierigen Stämmen: sie singts, sie singts!

Rainer Maria Rilke

Dies Sonett von Rainer Maria Rilke (1966, S. 500) bietet dafür keine leichte Übung; es ist schwer zu lesen, wenn Rhythmen, Bilder, Klang und Bedeutung gleichzeitig und ungekünstelt laut werden sollen. Aber man kann es probieren!

Nun versuche man, jemandem zu erklären, ob das schwierig oder leicht war, was man beim Sprechen empfunden oder gedacht hat, ob man das Gedicht mag. Oder man sage sonst etwas, das wichtig sein könnte – nicht als Sprechenlassen des Gedichts, sondern als Darüberreden. Man wird das mit auffällig anderer Stimme tun. Der Abstand zum Gedicht und zum eigenen Empfinden wird wachsen, und das Verständnis des Textes wird sich verändern. Ob man das spürt, mag eine Sache der Übung sein. Welche Bedeutung diese Verschiedenheit des Sprechens für das Verstehen von Gedichten, zumal das gemeinsame Verstehen im Gespräch hat, das wäre zu erkunden. Langfristig!

1 Einem Gedicht begegnen

Die Bedeutung der Stimme für den Text ist Theatermenschen geläufig. Sie gehen bewusst, entschieden und kunstvoll damit um. Das müssen sie eigens lernen. Sie üben es, so lange sie auf der Bühne stehen. Und sie können es nicht alle und immer gleich gut. Oft ist auch heftig umstritten, wie ein Bühnenstück in Stimme gesetzt, wie es aufgeführt werden sollte und wie dies auf die richtige Weise zu erarbeiten wäre. Unumstritten ist, dass keine Aufführung die letzte ist, dass neue, ganz andere folgen können, von anderen Stimmen anders erfüllt. Gedichte, kleine verdichtete Sprachgebilde, können auch nicht nur auf *eine* Weise richtig gelesen werden: Jede Leseweise entfaltet nur *ein* mögliches Verständnis des Textes.

Bei George Steiner finde ich verwandte Gedanken in der Bilanz eines Lebens, das der Literaturwissenschaft und der akademischen Lehre gewidmet war:

Ein Meisterleser (oder ein ebensolcher Betrachter oder Hörer), der im Falle der Literatur mit sprachgeschichtlichen Kenntnissen ausgerüstet wäre, der ein ideales Gespür für die vieldeutigen, metaphorischen Leben der Sprache hätte, der in seiner Empathie über eine inspirierte Intuition verfügte [...], kommt immer nur 'in die Nähe'. Das, was letztlich die Lebenskraft des Gedichtes oder des Prosatextes ausmacht, um dessen Erklärung es geht, was seine Macht gegen die Zeit darstellt, wird unversehrt bleiben. Keine Hermeneutik ist ihrem Gegenstand gewachsen. Keine Neuformulierung auf dem Wege analytischer 'Zergliederung', Paraphrase oder gefühlsbetonter Beschreibung kann das Original ersetzen (beim Ephemerem, beim Funktionalen liegt eine derartige Ersetzung nahe).

Den Beweis liefert die Musik. Die Summe des Verstehens liegt in weiteren Aufführungen. So sind Interpretation und Kritik ehrlichstenfalls mehr oder weniger suggestive, bereichernde Erzählungen von persönlichen, immer vorläufigen Begegnungen. (Steiner 2002, S. 32)

Steiner ermutigt mich, meine eigenen „persönlichen, immer vorläufigen Begegnungen“ mit Gedichten ernsthaft genau zu nehmen. Er bestätigt auch den Umgang mit Gedichten als angemessen, den ich mit meinen Grundschulkindern gepflegt habe. Und er bietet mir den Begriff der Aufführung für das an, um was es mir hier vor allem gehen soll: das wiederholte Sprechen eines Gedichts als Weg der gemeinsamen Erfahrung seiner Sprache und seines Sinns, und dies als Teil oder besondere Art des Gesprächs über Gedichte in der Schule.

Ulla Hahn, Literaturwissenschaftlerin, aber auch selbst Lyrikerin, wirbt für das Sprechen und Hören von Gedichten als Ergänzung der „analytisch-intellektuellen Annäherung an das Gedicht“: „Wörter wollen gehört werden. Wenn wir wieder begreifen wollen, was ein Gedicht in seinem Kern ausmacht, müssen wir es wieder in den Mund nehmen. Jedes Wort hat einen Körper, einen Klangkörper. Ein Gedicht ist eine Komposition, eine Partitur, die jeder nachspielen, nachsprechen kann“ (Hahn 1999, S. 25).

Wirklich jeder? Jeder, der ein Gedicht als er selber spricht! Der nicht posiert, keine verordneten, angeblich sinnunterstützenden Betonungen zu erreichen versucht, sondern sich selbst, seinem Empfinden und Denken und seiner eigenen Stimme vertraut. Absichtslos im Augenblick des Sprechens!

2 Das eigene Sprechen erkunden

Welche Variationen des eigenen Sprechens, der eigenen Stimme bei gleichem Text möglich sind, ist auf bescheidene Weise an einem Zweizeiler aus der *Nebelkunde* von Rainer Kunze zu erproben (Kunze 1991, S. 39). Zart hintersinnig ist er:

Nebelbänke sind am Ende
nie das Ende vom Gelände.

Ein anderes Sprachgebilde, ein kleiner Text Erwin Strittmatters (2002, S. 61), kommt mir wie ein Spielzeug vor, das der Dichter in seiner Werkstatt aus dem ihm vertrauten Material geformt hat, zur Übung oder als kleine Fummelei nebenbei. Ein Spielzeug für Stimme, Gedanken, Vorstellungen. Kinder können mitspielen.

Möglichkeiten
Satz mit vier Wörtern
Er konnte nicht warten.
Konnte er nicht warten?
Warten konnte er nicht.
Er konnte, konnte nicht warten.
Er konnte nicht warten, warten.
Er konnte nicht und nicht warten.
Warten und warten konnte er nicht.
Er und warten können?
Warten können? – Er nicht.

Wenn man Stimmen – eigene, andere, fremde, viele – kennen lernen will, muss man im Alltag bewusst auf sie hören. Hat man dafür aber noch gar kein rechtes Ohr, kann man das mit solchen Übungen schärfen. Allmählich beginnt man zu erkennen, welchen Anteil die Stimme am Gesagten hat und was fehlt, wenn das Gesagte im gleichen Wortlaut, aber nur in der Schriftform erscheint. Es schränkt die 'Möglichkeiten' nicht ein, wenn man beim Lesen bewusst mit Betonungen spielt.

Beim nächsten Gedicht aber sollte man das nicht versuchen. Was Rudolf Otto Wiemer (1980, S. 61) damit sagt, erschließt sich uns wohl am besten, wenn es uns aus dem Herzen spricht, wenn wir uns mit unserer Stimme seinem Text überlassen. Er sagt uns seine Wünsche. Unsere Stimme und das sie begleitende Empfinden sagen uns, ob es auch unsere Wünsche sein könnten.

Was ich mir wünsche

Die Unermüdlichkeit der Drossel, da es
dunkelt, den Gesang zu erneuern.
Den Mut des Grases, nach so viel
Wintern zu grünen.
Die Geduld der Spinne, die ihrer Netze
Zerstörung nicht zählt.
Die Kraft im Nacken des Kleibers.
Das unveränderliche Wort der Krähen.
Das Schweigen der Fische gestern.
Den Fleiß der Holzwespen, die Leichtigkeit
ihrer Waben.
Die Unbestechlichkeit des Spiegels.
Die Wachheit der Uhr.
Den Schlaf der Larve im Acker.
Die Lust des Salamanders am Feuer.
Die Härte des Eises, das der Kälte
trotzt, doch schmilzt im Märzlicht der Liebe.
Die Glut des Holzes, wenn es verbrennt.
Die Armut des Winds.
Die Reinheit der Asche, die bleibt.

„Wir beherbergen in uns verschiedene Stimmen“, lese ich bei George Steiner (2002, S. 26). Kenne ich alle meine Stimmen? Wann sind sie zu hören? Kann ich über sie verfügen? Was sagen sie mir über mich selbst? Was erzählen sie von der Welt? Was wissen sie von den Menschen, ihren Beziehungen und Erfahrungen, ihren Wahrnehmungen und Gefühlen? Wie bin ich mit ihnen auf verschiedenen Ebenen und in allerlei Winkeln meiner Sprache daheim?

3 Als Person zu hören sein

Stimmen sind wohl das entscheidende Instrument der Erziehung und Bildung im Unterricht von Schule und Hochschule. Die Stimmen der LehrerInnen, die das zu Lernende zeigen und zugänglich machen oder verbergen und entziehen; die es den Lernenden lieb, gleichgültig oder verhasst machen; die menschliche Offenheit und respektvolle Nähe schaffen oder Lernende und Lerngegenstände mit einer kalten Drohkulisse umstellen. Die Stimmen der Lernenden aber auch, der Kinder selbst, die sich vertrauensvoll tastend oder fröhlich selbstgewiss hinauswagen oder hinter verordneten Sprachmasken verkümmern, sich in der Äußerung verbiegen und im wohlgeleiteten Posieren diejenigen verraten, die da sprechen und im Sprechen sich selbst fremd werden, statt mit sich selbst bekannt. „Die Vorstellung, daß es sich bei der Stimme um ein beherrschbares Instrument handelt, ist weitverbreitet. Man möchte, unabhängig von der jeweiligen Situation, auf diesem Instrument spielen können, es soll immer funktionieren“ (Stengel; Strauch 1996, S. 21). Die perfekte Stimme gilt als Ideal „ungeachtet allen Wissens über den Zusammenhang von Stimme und Person“ (ebd., S. 20), dabei gefährdet sie den Einklang der Sprechenden mit sich selbst, ihre Authentizität, und damit die Klarheit der Aussage. Nur die unverstellte, unbefangene Stimme „spiegelt unsere Persönlichkeit, und sie spiegelt unsere Befindlichkeit in der jeweiligen Sprechsituation“ (ebd., S. 25). Im Begriff der Person, der ‘persona’ ist das erfasst; der Begriff ist abgeleitet von lat. ‘personare’, das heißt Hindurchtönen (vgl. ebd., S. 20). Es ist offensichtlich, „dass Arbeit an der Stimme, bewußt oder unbewußt, immer auch Arbeit an der Person ist“ (ebd. S. 25). Ebenso, dass jede Einschränkung oder Bevormundung der Stimme die Entwicklung der Person einschränkt.

Die persönliche Stimme entwickeln heißt ein Buch von Kristin Linklater (orig. 1976, dt. 2001) voller Übungen vor allem für Schauspieler. Da lesen wir:

Das Ziel ist eine Stimme, die in direktem Kontakt mit den Gefühlsimpulsen ist, geformt durch den Intellekt, aber nicht durch ihn behindert. Solch eine Stimme ist ein integrierter Bestandteil des Körpers mit einem angeborenen Potential für eine weite Tonhöhen-spanne, umfangreiche Harmonien und kaleidoskopische stoffliche Qualitäten. Sie kann für eine klare Sprache als Ergebnis von klarem Denken und dem Wunsch nach Kommunikation eingesetzt werden. Die natürliche Stimme ist durchscheinend – nicht beschreibend; sie enthüllt innere Impulse von Gefühlen und Gedanken direkt und spontan. Die Person wird gehört, nicht die Stimme. (Linklater 2001, S. 15f.)

Aber nicht jeder Mensch behält und entwickelt seine natürliche Stimme:

Man könnte ein ganzes Buch dazu verwenden, die brillanten Umwege der Stimme aufzuzeigen, ihren Besitzer davor zu schützen, erkannt zu werden. Es gibt Stimmen, die sich zu Experten entwickelt haben, einen harten, aggressiven Gewinner zu verkünden, um einen verängstigten, unsicheren kleinen Jungen abzuschirmen; Stimmen, die seufzen oder flüstern, um die Stärke einer Frau zu verkleiden, die unbewußt weiß, daß sie in einer Männerwelt Schwäche vortäuschen muß, um etwas zu erreichen; Stimmen, die

reich und entspannt und tief sind und Vertrauen und Leistung signalisieren, obwohl nichts getan wird. Die falsche Stimme kann auf eine vorzügliche Doppelzüngigkeit abgestimmt sein. (Linklater 2001, S. 31)

Konzepte zur Ausbildung und Kräftigung der Stimme sind in der Lehrerbildung fest verwurzelt, die Stimme soll ein Berufsleben lang möglichst gesund bleiben und ausdauernd die Kommunikations- und Darstellungsaufgaben erfüllen, die das Amt ihr stellt. Regeln und Techniken des 'sinngestaltenden Sprechens', stumpfes, wohl aus der Rhetorik stammendes Wissen aus einer Zeit, als man gar keine Skrupel kannte, Kinder darauf abzurichten, bei festlichen Gelegenheiten Kaiser, Führer, Staatsratsvorsitzenden oder Erbtante in auswendig hergesagten Versen zu preisen, werden von ahnungslosen LehrerInnen weitergereicht an willige Kinder. Dass aber der Zusammenhang von Stimme und Person in der Schule oder den Didaktiken wahrgenommen würde, geschieht selten, oft nur zufällig oder weil einzelne LehrerInnen die üblichen Schulstimmen, die Doppelbotschaften, Herrschaftsorgane und falschen Töne nicht ertragen und andere Sprechweisen suchen oder beiläufig mit ihrer eigenen Stimme und Hörfähigkeit einen Raum für wahrhaftiges Sprechen schaffen.

4 Die 'Sprechgestalt' des Gedichts suchen

Vor vierzig Jahren hat Winfried Pielow uns an Clemens Brentanos todtraurigem *Der Spinnerin Lied* gezeigt, wie die 'Sprechgestalt' eines Gedichts dessen Sinn erfahrbar macht: „Lesen und Hören, Hören und Lesen im ständigen Wechsel! Mehr ist nicht zu tun“ (Pielow 1965, S. 61). Lesen nicht irgendwie und auch nicht nach Vorschrift, sondern nach dem richtigen Ton tastend:

Also lesen wir dieses Gedicht laut, sprechen wir es. Die Vergegenwärtigung des Gehaltes wird nicht auf sich warten lassen, die Frage, wie man dieses Gedicht lesen müßte, wenn man es ganz gut lesen will, kann zu adjektivischen Bekundungen führen wie: leise – ruhig – murmelnd – eintönig – monoton. Arbeit am Wort wiederum. Erklärungen feiner Unterschiede im Sinnbezirk: eintönig – gleichmäßig – monoton. Hinweise dieser Art sind einerseits Sprachlehrarbeit, andererseits helfen sie bei der Deutung des Gedichtes. (Pielow 1965, S. 61)

Diese „Sprachlehrarbeit“ soll Hinweise geben, nicht dirigieren; sie soll das tastende Suchen nach der subjektiv wahren Sprechweise unterstützen. Wieder kommt es darauf an, mit welcher Stimme die „adjektivischen Bekundungen“ den Kindern angeboten werden.

Allerdings: Solche Arbeit verlangt Stille, Ernst und Sammlung aller, die sich über das Gedichtblatt beugen. Sie verlangt auch geläufiges Lesenkönnen, das wird nicht ohne beständige Übung von Anfang an erreicht. Auch das, diese Haltung und dieses Können, dient der Entwicklung und Stärkung der Person jedes einzelnen Kindes. Das Gedicht, das man sich lesend und hörend aneignet, kann als ein Lohn dafür gelten, dass man sich die damit verbundene Anstrengung, Offenheit und Zügelung hat abverlangen lassen.

Pielow beschreibt die Erarbeitung der Sprechgestalt eines für Kinder schwierigen Gedichts als Bildungsvorgang, der die ganze Person ergreift:

Das Hören des Textes übertrifft in den unteren Klassen alle diskursiven Möglichkeiten des Erklärens und Deutens. Getrost darf man, sich allein auf das Hören verlassend, im wahrsten Sinne des Wortes vom 'Innewerden' des Gedichtes sprechen. Dieser Ausdruck charakterisiert geradezu die ganze Lage einer Gedichtsstunde, die Verfrühung nicht scheut. Das Kind wird eines Klanges inne, es erfährt im Hören ein Leid, erlebt es weithin noch musikalisch diffus, wird womöglich diesen Klang des Gedichtes nie vergessen und wird viel später vielleicht die ganze Tragik des verlassenen Mädchens erkennen beziehungsweise die ganze Schönheit des Gedichtes erleben. Ein Pars-pro-toto-Verstehen also ergibt sich allein aus dem Formerlebnis, allein vom Akustischen aus, und die Gefahr einer Fehl- oder Scheindeutung ist so gut wie ausgeschlossen. (Pielow 1965, S. 61)

Wenn Schauspieler den immer gleichen Text wieder und wieder so sprechen, als käme er ihnen gerade eben in der Begegnung oder Auseinandersetzung mit ihren Bühnenpartnern auf die Zunge, verlangt dies sehr viel bewusste, absichtsvolle Übung. Es gibt auch Veranstaltungen der Lehrerbildung, die etwas davon an Laien vermitteln können. An der Pädagogischen Hochschule Freiburg habe ich eine unvergessliche Aufführung von Gedichten erlebt, die Frau Schaller-Kassian mit StudentInnen und Kindern zusammen erarbeitet hatte. Und seit ein paar Jahren ist die Stuttgarter 'Akademie für gesprochenes Wort' in diesem Bereich aktiv. Die 5. Internationalen Stimmtage im Herbst 2004 thematisieren die Frage, ob es bei der Arbeit an und mit der Stimme um Identität des Sprechenden oder um Imitation vorbildlichen Sprechens gehen soll. Da keimt Hoffnung auch für die Schule! Der Literaturunterricht muss nicht so stimmvergessen bleiben, wie er derzeit weitgehend ist.

Wir müssen aber nicht abwarten, bis wir eine solide Ausbildung für den Umgang mit der eigenen Stimme und den Einfluss auf die Stimmen anderer absolviert haben. Für unser und der Kinder laienhaftes Sprechen von Gedichten im Alltag von Schule und Hochschule dürfen wir uns mit einem Satz ermutigen, den Kristin Linklater ihren SchauspielschülerInnen nach zweihundert Buchseiten mit Übungsanleitungen ans Herz legt: „Die erste Stufe der Arbeit an einem Text sollte langsam, meditativ, sinnlich und unintellektuell sein“ (Linklater 2001, S. 256). Das können wir alle, wenn wir nur wagen, als wir selber zu sprechen. Und wenn wir gelernt haben, kunst- und absichtsvoll zu sprechen, werden wir dem Gedicht nur dann gerecht, wenn wir Kunst und Absicht auch wieder vergessen können. Das lebendige Gedicht, der poetische Text braucht, wenn wir ihn sprechen, vor allem unser Empfinden, weniger unseren Intellekt.

Gerade in der Schule dürfen wir den Zusammenhang von Stimme und Person nicht übersehen, um ihn nicht durch vorschnelle Intellektualisierung zu zerschneiden. Wir sollten uns hüten, junge Menschen zu veranlassen, sich einer uns genehmen Interpretation eines Gedichts zu unterwerfen, das selbst zu ihnen sprechen könnte, das sie für sich selbst entdecken könnten. Vor allem sollten wir

die Wirkung dessen, was wir den Stimmen der Kinder zu sagen geben, auf die Entwicklung ihrer Person nicht unterschätzen. Die ersten sechs Schuljahre sollten eine Zeit der unbefangenen Annäherung an Dichtung sein. Eine Zeit des Eintauchens in Sprache, des Sichstreckens und Sichordnens und der Selbstvergewisserung in Klang, Rhythmus und Metaphern, wie sie in tausenden von Gedichten für uns bereit liegen. Eine Zeit, in der man sich in der Schule im Sprechen und Hören von Dichtung übt: miteinander in literarischer Geselligkeit. Später dann kann man sich auf anderer Ebene, distanzierter und theoriegeleitet für Lyrik interessieren. Aber auch dann wird man den Gedichten selbst nur nahe kommen, wenn man ihnen zunächst einmal „langsam, meditativ, sinnlich und unintellektuell“ begegnet. Oder gibt es etwa Menschen, die den umgekehrten Weg gegangen sind, von den zergliedernden, theoretischen Konzepten hin zur unmittelbaren Wahrnehmung poetischer Sprache? Ich vermute: Wer durch theoretisches Studium zunächst hermetischer Texte zu deren unmittelbarem Verstehen findet, hat solches Verstehen von Sprache wahrscheinlich früh und vor allen Theorien gekannt, wenn auch in Bezug auf andere Texte.

5 Einander hören und gelten lassen

Was ich vom Umgang mit Kindern und Gedichten verstanden habe, stammt aus fünfundzwanzig Jahren Arbeit als Klassenlehrerin in der Grundschule, vor allem im ersten und zweiten Schuljahr, mit täglich drei bis sechs Stunden Unterricht in fast allen Fächern. Unter den Kindern und zwischen ihnen und mir ergaben sich immer binnen kurzem gegenseitige Offenheit und Neugier, wachsende Vertrautheit und die Gewissheit, gehört und ernstgenommen zu werden. Wie gesagt: gegenseitig! In einer gut 'eingewachsenen' Klasse kennt man einander aus ganz unterschiedlichen Zusammenhängen und weiß oder ahnt, was mitschwingt, wenn jemand, Kind oder Lehrerin, etwas sagt. Man weiß die Stimmen zu lesen und spürt, was sie jenseits der Worte ausdrücken und mitteilen.

Gespräche waren für uns die wichtigste Weise des Austauschs und der Abstimmung, Gespräche aller Art: schweifend oder diszipliniert, verhalten und allmählich mit unbestimmtem Ziel sich entwickelnd oder schnurstracks auf notwendige Abmachungen und Erkenntnisse zusteuernd, spielerisch und ironisch Grenzen erkundend oder streng formalen Regeln folgend, von Konflikten und Unklarheiten ausgehend und Ordnung, Überblick und Einverständnis erreichend oder auch vom Klaren in Verwirrung führend. Es gab beiläufige oder geplante Gespräche, es gab sie zu zweit, zu dritt, in größerer Gruppe oder mit der ganzen Klasse. Dann meistens im Kreis. Vor allem gab es nebenbei unablässig informelle Gespräche unter den Kindern. Und im Hintergrund stand fest: Auf das, was eben im Gespräch vage oder unerledigt bleibt, können wir später – nachher, morgen, nächste Woche, irgendwann einmal – zurückkommen. „Andermal ist auch noch ein Tag!“ Das ist ein wunderbares Prinzip, wenn viele Einzelne gründlich miteinander nachdenken und sich verständigen wollen.

In einer Klasse, in der es eine so reiche Gesprächskultur gibt, nun mit der vertrauten Lehrerin ein geplantes, thematisch begrenztes Gespräch über ein Gedicht zu führen mit der Aufgabe, etwas zu klären und zu lernen, ist relativ leicht und aussichtsreich. Dies kann aber in einer Klasse ohne die geschilderte Gesprächskultur und mit einem Erwachsenen, der den Kindern unvertraut ist und in Erwartungen befangen, nicht in gleicher Weise gelingen. Die Kinder sind dann nicht so offen, einfallsreich und redebereit, wie ich sie kenne. Wer niemals die Kinder einer ganzen Klasse über sehr lange Zeit schultäglich mehrere Stunden im vertrauten Gespräch erlebt hat, kann sich vielleicht nicht vorstellen, dass die Kinder, mit denen ich die Gedichtgespräche geführt habe (Andresen 1999), keine ausgesuchten Kinder waren.

Wenn jemand bei uns in der Klasse zu Besuch war und mit den Kindern ein Gespräch führen wollte, eine Studentin im Praktikum etwa, ging das fast so mühelos wie mit mir als der gewohnten Lehrerin. Die Kinder sagten, was ihnen zu sagen wichtig war, und die Studentin war glücklich, von den Kindern an- und ernstgenommen zu werden. Sie waren nicht schüchtern und unsicher und zweifelten nicht daran, dass ihre Gedanken es wert waren, laut geäußert zu werden. Wenn die Kinder dazu erzogen worden sind, möglichst das zu äußern, was der Unterrichtsplan immer schon vorgesehen hat, muss solches Vertrauen erst wachsen, sich entwickeln, bevor ein gutes Gespräch möglich wird. Immer aber wird die Klasse als Gruppe eigentlich viel zu groß sein für ein Gespräch, an dem sich alle gleichermaßen sprechend beteiligen. Können denn mehr als etwa acht Menschen ein Gespräch miteinander führen? Es wird da eine natürliche Grenze geben.

Wenn der Gegenstand des Gesprächs die große Gruppe packt, muss es auch möglich sein, dass man sich gegenseitig ins Wort fällt und alle auf einmal reden. Das widerspricht den 'Gesprächsregeln', die allenthalben an der Wand hängen und zu Disziplin mahnen, aber ich habe es gelegentlich als sehr sinnvoll erlebt, auch weil ich die Turbulenzen schnell beenden konnte, wenn das Durcheinander zu groß wurde. Aber so lebhaft haben wir wohl nie über Gedichte gesprochen, eher über Hunde und Katzen, Streit und Krieg. Ein literarisches Gespräch wird sich in der Regel still, verhalten und langsam entwickeln. Nicht alle Gedanken werden zu Ende gesponnen werden. Pausen müssen möglich sein, ohne dass Verlegenheit aufkommt. Das alles kann sein, wenn man einander aus lebhaften Gesprächen kennt und der Erkenntnisfähigkeit der großen Gruppe vertraut, mit der man sich ins Unbestimmte, Vorläufige wagen kann, weil man bei anderen Gelegenheiten auch schon handfest zupackend miteinander aufgeräumt hat.

Wenn ein Gedicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der ganzen Klasse stand, wurde es oft vor allem vorgelesen. Jedes Kind hatte den Text auf einem Blatt vor sich, am Tag vorher hatte ich einen Stapel Blätter in den Kreis gelegt: „Die Hausaufgabe!“ Das hieß: Lesen, lesen, lesen ... bis es mühelos ging, möglichst immer mit Stimme. Morgen würden alle, die es vorlesen möchten, auch vorlesen

dürfen. Manchmal war das wirklich jedes einzelne Kind. Und die Kinder lasen das Ganze, nicht nur einen Vers. Jedes Kind hatte Gelegenheit für seine eigene kleine Aufführung des Gedichts. Weil wir im Kreis saßen, auf dem Teppich vor der Tafel dicht beisammen, musste keines die Stimme erheben, um gehört zu werden. Jedes konnte sich ganz der Aufgabe widmen: „Lies so, dass du dir selber zuhören kannst und spürst, was du sagst!“ Das ergab ringsum eine Kette fein unterschiedener Sprechgestalten, eine Kette unterschiedlicher Aufführungen des einen Gedichts, die zugleich Interpretationen waren. Die Aufgabe für die zuhörenden Kinder war es nicht nur, still zu sein und möglichst auf dem eigenen Blatt mitzulesen, sondern durch Aufmerksamkeit das sprechende Kind zu unterstützen, es spüren zu lassen: Ich höre dir zu! Dieses aktive Zuhören war eingeübt seit der Zeit, als die meisten erst lesen lernten und man ihnen mit viel, sehr viel Geduld durch die ersten Wörter und kleinen Sätze helfen musste.

Dass ein Gedicht bei solch vielfacher Aufführung anders aufgenommen, tiefer wahrgenommen wird als bei stummem Lesen, muss nicht erklärt werden. Und dass so eine Aufführungskette nur zu ertragen ist, wenn das Gedicht in Sprachform und Gehalt nicht durch Wiederholung schal wird, versteht sich von selbst. Wie aber Kinder zu bewegen sind, sich so ausdauernd auf ein Gedicht einzulassen, das scheint vielen Erwachsenen ein Geheimnis zu sein. Es ist, denke ich, das Ergebnis eines für alle Kinder gründlichen Leseanfangsunterrichts, der die Kinder Wörter, Sätze und Texte enträtseln ließ, die ihrer ursprünglichen Neugier auf Sprache Nahrung gegeben haben. Ein Unterricht, der dazu auf beständiger, ausreichender Übung bestand.

6 Gute Gespräche

So ein Lesen und Zuhören ist noch kein Gespräch. Oder doch? Muss denn immer schon Widerrede und Entwicklung neuer Gedanken sein, damit wir ein Sprechen und Zuhören Gespräch nennen dürfen? Ich meine, so ein Gedichtkreis ist nicht nur eine gute Voraussetzung dafür, dass eines Tages andere, vielleicht 'richtigere' Gespräche sein können. Es ist so etwas wie der Spross eines Gesprächs, der sich entwickeln und verwandeln wird wie der Spross eines Baumes.

Und dies ist wohl schon der Keim eines Gesprächs: Ich gebe den Kindern ein Blatt mit einem Gedicht, das gerade in unser Sachthema passt und sehr vieles bündelt und zeigt, was für mich dazu gehört. Es ist ganz und gar kein Kindergedicht. Ich lese es vor, zweimal vielleicht. Alle lesen mit. Und dann unterstreichen sie auf ihrem Blatt die Stellen, die ihnen „besonders gut gefallen“. Nachher vergleichen sie, was sie ausgewählt haben, und sie kommen auch zu mir, damit ich das lese. Und während ich lese, schauen sie mir aufmerksam ins Gesicht und lesen in meiner Miene. Gesprochen wird dann kaum, nur ein Nicken oder Lächeln getauscht, wenn ich das Blatt zurückgebe.

Das ist jetzt lange her. Verkläre ich meine frühere, vertraute Zusammenarbeit mit Schulkindern? Ich glaube nicht. Es gibt in der beständigen pädagogischen Arbeit mit Kindern immer wieder Augenblicke, die alle vorausgehenden Anstrengungen, Enttäuschungen und Ärgernisse auslöschen und vergessen machen. Wenn ein Siebenjähriger dir ein Blatt mit einem Gedicht von Pablo Neruda, das du selbst gerne mit deinen Schulkindern teilen wolltest, in die Hand gibst, wenn du dann die von ihm unterstrichenen Stellen liest und dabei spürst, wie er neugierig dein Gesicht studiert, ist das so ein Augenblick. Und was sich da ereignet, still und flüchtig, ist ganz gewiss ein Dialog. Ein dreifacher sogar: zwischen Kind und Gedicht, zwischen Lehrerin und Gedicht, und zwischen Kind und Lehrerin.

Als 'Junglehrerin' bekam ich meine erste eigene Klasse 1967 in einem bayrischen Dorf. Meine 48 Kinder waren im ersten oder zweiten Schuljahr. Ich habe ihnen das Märchen von Frau Holle vorgelesen und wollte dann mit ihnen darüber reden. Vertiefend! Sie sollten Stellung nehmen. So hatte ich es an der Pädagogischen Hochschule gelernt. Also fragte ich: „Was hat euch besonders gut gefallen?“ – „Alles!“ – „Wie möchtest du lieber sein: hübsch und fleißig wie die Goldmarie oder faul und hässlich wie die Pechmarie?“ – Schweigen, langanhaltend, rätselhaft. – Schließlich meldete sich Lisi, pummelig und keine kleine Schönheit, stand auf und verkündete strahlend: „Schön und faul!“ – Das hat mich gelehrt, meine Zunge zu hüten, wenn ich künftig Kindern einen Text vorgelesen habe. Fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche habe ich nie hinbekommen, fünf- undzwanzig Jahre lang nicht. Aber gute Gespräche waren das Herz meiner Zusammenarbeit mit den Kindern im ersten bis vierten Schuljahr.

Gute Gespräche sind allgemein selten. Im Unterricht mit der ganzen Klasse sind sie fast unmöglich. Trotzdem ist das Unterrichtsgespräch die wichtigste, weil häufigste didaktische Situation. Fragt sich nur, ob es sich dabei um ein Gespräch im eigentlichen Sinne handelt. Es genügt ja nicht, dass mehrere Menschen abwechselnd sprechen und sich dabei auf denselben Gegenstand beziehen, ein Gedicht zum Beispiel. Im guten Gespräch muss jeder eigene Gedanken und Gefühle möglichst offen und verständlich äußern, die der anderen vorbehaltlos anhören und ernstnehmen, alles Gesagte und Angedeutete behalten und verknüpfen und zulassen, dass eigene Ansichten und Gewissheiten sich dabei auflösen und in Bruchstücken mit dem Fremden verbinden. Gelingt das, ist man nach dem Gespräch vielleicht klüger, oft aber auch unsicherer als vorher. Erst wenn sich mit der Zeit das Frischgedachte und Frischempfundene zusammen mit dem Schonbekannten und Schongewussten geordnet und gefestigt hat, entsteht neue Sicherheit.

Wenn einer der Gesprächspartner verlangt, dass sich alle andern verunsichern lassen, selbst aber auf seinen mitgebrachten Ansichten und Gewissheiten beharrt, wird das als unfair wahrgenommen, als überwältigend und entmündigend. Das ist aber allgemein üblich im Unterrichtsgespräch. Kein Wunder, dass

Kinder Gleichheit einfordern, indem sie ihrerseits auf ihren Ansichten beharren und sie dem Erwachsenen offen und aggressiv entgegensetzen oder sie, verdeckt unter Äußerungen, die die Macht im Gespräch ihnen nahe legt, für sich behalten. Sie verweigern sich der Aufführung eines Gesprächstheaters, in dem alles vorab festgelegt ist und in dem sie für ihr Textverständnis verantwortlich gemacht werden, obwohl sie dafür den verborgenen Gesprächsplan errahnen und sich ihm anpassen müssen. Vertrauen sie sich lernwillig der Macht der Lehrer an, dann beteiligen sie sich an deren Aufführung der kanonisierten Leseweise eines Textes und fesseln und überfahren damit sich selbst. So kann sich kein Eigenes mit dem Neuen verbinden. Das zu Lernende wird auf einen tauben, unfruchtbaren Grund gesetzt, in dem es nicht wurzeln kann.

7 Das Unerwartete zulassen

Kinder passen sich ihrer Umgebung, besonders den Erwachsenen und ihren Erwartungen an. Sie tun es instinktiv und sie wollen es. Jede Erziehung bedient sich dieser bereitwilligen Anpassung. Kinder wollen aber auch sie selber sein, bleiben und werden, jedes eine eigenständige Person, die unverwechselbar ist und für sich selber sprechen kann.

Bei der Anpassung hilft ihnen ihre Sehnsucht nach Zugehörigkeit, nach fraglosem Aufgehobensein, nach Geborgenheit, und es hilft ihnen die Liebe zu den Menschen, die für sie da sind und sorgen. Bei der Personwerdung, beim Ringen um Eigenständigkeit hilft ihnen die Tatsache, dass sie Neuankömmlinge sind in der Welt, die alles erst entdecken und bewerten müssen. „Natürliche Dissidenten“ nennt sie Hans Saner (1995).

Martine Delfos (2004) betont, dass Kinder vielfach besser beobachten als Erwachsene. Sie ordnen das, was sie sehen und hören, nicht in fertige Erfahrungsmuster, in feste Erwartungen, in ein erstarrtes Weltbild ein, wobei alles Unerwartete wegfallen muss. Kinder vermuten im Unerwarteten, im Neuen – das sage nun ich – eine Erweiterung ihrer Welterfahrung, nach der sie neugierig greifen. Ihr Weltbild hat weiche, offene Ränder. Sie wollen ihren Horizont und ihren Handlungsraum ausdehnen, wollen stetig dazulernen. Und sie sind bereit, ihr Weltbild durch Neues stören und verwirren zu lassen. Das alles aber nur, wenn sie eine grundlegende Geborgenheit kennen und haben, in die sie sich zurückziehen können, falls es zu viel wird mit dem Neuen.

Die Begegnung mit dem Neuen ist zu ahnen in Stimmen, die ganz anders tönen als die öffentliche Stimme, mit der man sich im sozialen Feld, also im Rahmen geteilter Selbstverständlichkeiten, darstellt und behauptet, zum Beispiel in einem Streitgespräch oder einer Diskussion, wenn man argumentiert.

Die andere, die leise, die tastende Stimme, die das Neue sucht, die private Stimme, die Stimme der Person hören wir, manchmal jedenfalls, wenn jemand,

ein Kind oder auch ein Erwachsener, einen poetischen Text spricht und sich dabei ins Ungewisse wagt.

Die Schule ist ein Raum öffentlicher Bildung. Das heißt auch, dass Bildungsvorgänge im Lichte der Öffentlichkeit, zumindest der einer Klasse stattfinden. Wo ist da Raum für so persönliches Sprechen? – Wenn wir häufig zusammenkommen unter verlässlichen Bedingungen und uns dabei nicht unbedingt gegenseitig schonen, wohl aber mit Sanftmut und Achtung behandeln und mit Geduld, dann kann so ein Raum auch dort entstehen, wo man sich gewöhnlich gegeneinander panzert. Sogar in der Universität. Das habe ich erlebt, als eine Studentin am Ende eines Semesters in meinem Seminar Ingeborg Bachmann vorstellte als die Dichterin, die ihr wichtig ist vor allen andern. Sie war sehr schüchtern, als sie über die Bachmann sprach, rang um Worte, verhaspelte sich, schien schlecht vorbereitet zu sein. Als dann aber diese unsichere junge Frau ein Gedicht der Bachmann in der Hand hielt und uns den langen, schwierigen Text vortrug, nachdem sie unsere Geduld mit ihrem unbeholfenen Sprechen erlebt hatte, auch unser Interesse für die Rätselhaftigkeit ihrer Dichterin – als sie nun also das Blatt mit dem Gedicht in der Hand hatte, stand ihr auf einmal eine andere Stimme als vorher zur Verfügung. Sie las das Gedicht mit klarer Stimme und tiefem Empfinden, ohne einmal zu stocken oder sich zu versprechen. Und aus diesem Sprechen wuchs ihr eine Selbstsicherheit zu, die wir ihr eben noch nicht zugetraut hätten.

Heute weiß ich nicht mehr, welches Gedicht das war und wovon es handelte. Aber ich weiß noch, dass ich zum ersten Mal sicher war, ein Gedicht von Ingeborg Bachmann wirklich zu verstehen. Und dass ich seither sehr neugierig bin auf Bachmann-Gedichte. Das hat mir der ganz und gar kunstlose, dem schlichten Wort und dem eigenen Empfinden hingeebene Vortrag dieser mir wenig bekannten Studentin geschenkt, die sich vor uns wagte in der Geborgenheit eines Seminars, in dem schon sehr viel geäußert worden war, ohne gleich wieder in Frage gestellt zu werden. Dieser Gedichtvortrag war mir ein wunderbarer Lohn für die Mühen eines ganzen Semesters, in dem ich versucht hatte, meine Studentinnen zum genauen, selbständigen Denken und persönlichen Empfinden und zu ihrer eigenen Stimme zu ermutigen. Wodurch? Vor allem durch unverstelltes, ehrlich interessiertes Zuhören, ohne zu urteilen. Natürlich hatte ich auch mein Fachwissen vorgetragen und sie sicher gelegentlich eingeschüchtert. Aber wenn eine Ältere, die viel weiß und eigenständig denkt, Jüngeren aufmerksam und genau zuhört, wenn sie ihr noch tastendes Denken und persönliches Empfinden äußern, kann das besonders ermutigend sein.

Am Theater gibt es bei der Erarbeitung eines neuen Stücks die Zeit des Dramaturgen, der mit den Schauspielern die rationale Analyse des Stücks erarbeitet, eine Phase des Wissenserwerbs und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, auch gegensätzlichen Leseweisen des Textes. Aber am Ende, in der Aufführung, muss alle Klügelei beendet sein. Das Wissen muss in den Hintergrund treten, es darf die Stimme der Person nicht in Frage stellen, nicht behindern. Es

soll sie unmerklich stärken und ihr helfen, klar und wahr zu sprechen. Ich glaube, auch in literarischen Gesprächen in der Universität sollte nicht die Theorie, das rationale Denken, die Einordnung eines Textes das letzte Wort haben. Das hieße, auf halbem Wege stehen zu bleiben. Wir müssen entgegen dem Diktat der Bräuche und Zeitraster der Hochschule wollen, dass die Literatur selbst die jungen Menschen auch dort erreicht, damit sie später in den Kindern den Resonanzraum für Literatur, für Lyrik offen halten wollen können.

George Steiner nennt sich als Literaturwissenschaftler „il postino“, den Postboten, der weiß, dass er den Brief nur zustellt, nicht geschrieben hat. Er erfüllt eine wichtige Aufgabe. Aber wenn der Brief gelesen wird, vielleicht immer wieder gelesen, und ein Leben verändert, ist er schon längst weiter gezogen, und das Wichtigste geschieht ohne ihn und seine Dienste.

Nehmen wir an, die zuverlässige „Zustellung“ literarischer Texte, darunter auch Gedichte, sei das Ziel literaturwissenschaftlich begründeter Didaktik. Nehmen wir an, es sei die kulturelle Aufgabe der Schule, eine lebenslange Beziehung zwischen DichterInnen und LeserInnen zu ermöglichen – allen, die die Schule besuchen und LeserInnen werden könnten. Nehmen wir an, es sei nötig, LehrerInnen für diese Aufgabe im Raum der Wissenschaften auszubilden. Wenn wir das alles annehmen, müssen wir auch immer wieder prüfen, ob es im Unterricht gelingt. Nicht nur gelegentlich, sondern einigermaßen zuverlässig. Wir müssen erkunden, warum es vielfach misslingt, und den Ursachen des Misslingens entgegenwirken.

Eine Ursache liegt in der Tendenz jeder verordneten Didaktik, zu erstarren und wirkungsblind zu werden: Interpretationsmuster, die einmal erhellend wirkten, haben sich unziemlich in den Vordergrund geschoben. Handelnder Umgang mit Gedichten, der eine unbefangene, herzlich zupackende Beziehung zu Gedrucktem anregen kann, ist zu banalem Gebastel verkommen. Heute noch frische Rituale des Gesprächs nehmen vielleicht bald den Gedichten selbst die Luft. Allzu genaue Aufmerksamkeit für die Stimmen der Kinder und entschlossene Arbeit an ihnen mag die Stimme der Poesie ersticken.

Wir sollten uns nicht darum streiten, wessen Methode die beste ist. Keine kann es endgültig sein, und keine ist wichtiger als die Literatur, als die Gedichte selbst. Immer kommt es darauf an, ob die Sensibilität für Dichtung und die Genauigkeit, mit der wir unsere Sprache im Umgang mit unseren Mitmenschen sprechen und im Wahrnehmen und Begreifen der Welt und der uns einbindenden Zusammenhänge gebrauchen, lebendig bleiben, gleichsam flüssig, und wachsen. Nach außen und nach innen.

Literatur

- Kunze, Rainer (1991): *Wohin der Schlaf sich schlafen legt – Gedichte für Kinder*. Frankfurt a.M.: Fischer
- Rilke, Rainer Maria (1966): *Werke in drei Bänden. Band 1: Gedicht-Zyklen*. Frankfurt a.M.: Insel, S. 500 [Sonette an Orpheus XXI]
- Strittmatter, Erwin (2002): *Geschichten ohne Heimat*. Hg. von Eva Strittmatter. Berlin: Aufbau
- Wiemer, Rudolf Otto (1980): *Chance der Bärenraupe. Ausgewählte Gedichte*. Freiburg i. Br.; Heidelberg: F.H. Kerle
- Akademie für gesprochenes Wort, Königstr. 5, 70173 Stuttgart. www.gesprochenes-wort.de
- Andresen, Ute (1998): *So dumm sind sie nicht – von der Würde der Kinder in der Schule*. Weinheim; Berlin: Beltz
- Andresen, Ute (1999): *Versteh mich nicht so schnell – Gedichte lesen mit Kindern*. Weinheim; Berlin: Beltz
- Andresen, Ute (2000): *Ausflüge in die Wirklichkeit – Grundschulkinder lernen im Dreifachen Dialog*. Weinheim; Berlin: Beltz
- Andresen, Ute (2003): *Das Ziel der Dichtung ist Gesang*. In: *Information des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, Jg. 29, H. 1, S. 24–29
- Delfos, Martine F. (2004): *‘Sag mir mal ...’ – Gesprächsführung mit Kindern*. Weinheim: Beltz
- Göttert, Karl-Heinz (1998): *Geschichte der Stimme*. München: Fink
- Hahn, Ulla (1999): *Gedichte fürs Gedächtnis – Zum Inwendig-Lernen und Auswendig-Sagen*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- Härle, Gerhard; Mayer, Johannes (2001): *Literarische Gespräche im Unterricht führen. Ein Erfahrungsaustausch mit Ute Andresen*. In: *Lesezeichen. Schriftenreihe des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, H. 9, S. 33–91
- Janning, Jürgen (Hrsg.) (2003): *Worte sind der Seele Bild: eine Anthologie zum Sprach- und Dichtungsverständnis deutschsprachiger Lyrik vom Barock bis zur Gegenwart*. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Jörg, Sabine (2003): *Die Welt ist Sprache*. In: *JuLit – Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, Jg. 29, H. 3, S. 11–18
- Krech, Eva-Maria (1987): *Vortragskunst: Grundlagen sprechkünstlerischer Gestaltung von Dichtung*. Leipzig: Bibliographisches Institut
- Linklater, Kristin (2001): *Die persönliche Stimme entwickeln: ein ganzheitliches Übungsprogramm zur Befreiung der Stimme*. München; Basel: Reinhardt
- Pielow, Winfried (1965): *Das Gedicht im Unterricht. Wirkungen, Chancen, Zugänge*. München: Kösel
- Preu, Otto; Stötzer, Ursula (1988): *Sprecherziehung für Studenten pädagogischer Berufe*. Berlin: Volk und Wissen
- Saner, Hans (1995): *Geburt und Phantasie – Von der natürlichen Dissidenz des Kindes*. Basel: Lenos Pocket
- Stengel, Ingeburg; Strauch, Theo (1996): *Stimme und Person. Personale Stimmentwicklung, Personale Stimmtherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Steiner, George (2002): *Errata – Bilanz eines Lebens*. München: dtv

Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel“

Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs

1 Einordnung des Ansatzes

Die aktuelle fachdidaktische Diskussion der letzten Jahre zum literarischen Unterrichtsgespräch lässt über unterschiedliche Schwerpunkte hinweg eine gemeinsame Basis erkennen (vgl. Merkelbach 1998; Paefgen 1999; Wieler 1998): Der Konsens wendet sich entschieden gegen gelenkte Gesprächsformen und fordert eine gleichberechtigte, ergebnisoffene Gesprächssituation, die Aktivierung der persönlichen Vorstellungen der Rezipienten und eine entsprechend zurückhaltende Lehrerrolle. Dieser letzte Aspekt wird jedoch in jüngster Zeit zugunsten einer „Partizipation“ des Gesprächsleiters (Härle; Steinbrenner 2003) neu definiert. Übereinstimmend verlangen alle neueren Ansätze, dem literarischen Gespräch einen eigenständigen Stellenwert als Interpretationsmethode zuzuweisen; entsprechend wird seine wichtige Rolle innerhalb des Literaturunterrichts betont.

Die günstige Bewertung dieses „offenen“ oder „freien“ Unterrichtsgesprächs ist vor allem mit dem Erfolg der Rezeptionsästhetik in der Literaturdidaktik der letzten beiden Jahrzehnte erklärbar. Die Rezeptionsästhetik versteht Interpretation als kulturelle oder subjektive Repräsentation der persönlichen Textbegegnung und wertet damit auch das offene Gespräch zur Texterfahrung als originären interpretativen Akt der Rezipienten auf. Die Ergebnisse eines offenen literarischen Gesprächs können deswegen aus rezeptionsästhetischer Sicht als legitime Deutungen des Ausgangstextes verstanden werden, die sprecher-, orts- und zeitgebundene „Sichtweisen“ oder „Lesarten“ realisieren, die anderen – etwa literaturwissenschaftlichen – gleichwertig sind. Die Kehrseite dieser rezipientenorientierten Befreiung des literarischen Gesprächs aus einem engen Interpretationsbegriff kennzeichnen berechtigte Zweifel an der Effizienz der Methode für den Unterricht: Sie laufe Gefahr, zur inhaltlich unverbindlichen „Plauderei“ zu geraten oder die Texte zu unmittelbar an die Lebenswelt der Interpreten anzukoppeln und dabei deren besonderen ästhetischen Charakter zu vernachlässigen.

Ich gehe in den folgenden Ausführungen von den genannten fachdidaktischen Prämissen aus, entwickle als Besonderheit aber ein argumentationstheoretisch formalisiertes Modell zur praxistauglichen Organisation und Durchführung von schülerorientierten Deutungsgesprächen. Es stellt unterschiedliche Gesprächsformen mit einer je besonderen argumentativen Logik vor, die methodisch differenziertes und inhaltlich ergiebiges unterrichtliches Handeln ermöglichen können.

2 Die Rolle der Gesprächsstruktur

Zentral für meinen Ansatz ist die Annahme, dass jede Gesprächssituation über ihren jeweiligen sozialen Kontext hinaus eine definierbare Struktur besitzt. Diese innere Logik des Gesprächs ermöglicht nicht nur die Interaktion der verschiedenen Sprecher durch ihre „natürlichen“ Regeln und Zwänge, sondern beeinflusst auch inhaltlich die Gesprächsergebnisse. In einzelnen Thesen für die Situation des literarischen Gesprächs präzisiert, bedeutet dies:

- Ein literarisches Gespräch bildet nicht einfach nur die Leseerfahrung der einzelnen Sprecher ab, die sich über einen literarischen Text verständigen. Die Besonderheit der Gesprächssituation liegt darin, dass die Sprecher die anderen Sprecher beobachten und beachten und ihre eigenen Äußerungen über den Text an den interaktiven Kontext anpassen.
- Die Strukturen der Interaktion aber lenken die subjektive Textbegegnung kommunikativ und inhaltlich in besonderer Weise; es entstehen entsprechend „sozialisierte“ Sichtweisen.
- Dabei beeinflusst nicht nur der äußere kommunikative Rahmen – etwa der schulische Kontext mit seinen besonderen Einschränkungen – das Gespräch; es wird vielmehr auch durch die „innere“ Struktur des jeweiligen Verständigungsprozesses bestimmt. Diese „interaktive Logik“ einer Unterrichtssituation ist von den kulturell formierten Strukturen des Verständigungsmediums „Sprache“ abhängig; ihre Grenzen und Möglichkeiten kanalisieren die Gesprächsinhalte, also die Sehweisen der Sprecher zum jeweiligen literarischen Text. Das heißt letztlich: Die Deutungen der Sprecher im Gespräch spiegeln auch dessen „natürliche“ innere Organisation, dessen besondere „formale Logik“ wider.
- Die strukturelle „Verzerrung“ der Texterfahrung in der Interaktion ist zuerst einmal ein Verlust an individueller Innovation. Sie kann aber dadurch zum Gewinn werden, dass die innere Logik der Gesprächssituation auch orientierend wirkt: Sie zeigt den Sprechern gleichfalls einen kommunikativ erprobten Weg, die komplexe, ungeordnete Textbegegnung zu bewältigen. Die Gesprächsstruktur organisiert also überhaupt erst die interaktive Veräußerlichung der persönlichen Leseerfahrung.
- Wichtig ist nun die von mir angenommene Möglichkeit, diese Organisationsfunktion des Miteinander-Sprechens für eine reflektierte Gesprächsführung zu nutzen. Gelänge es, die inneren Strukturen des interaktiven Austauschs zu entschlüsseln, könnte planbares unterrichtliches Handeln, könnte ein „Gesprächsmodell“ entstehen, das die Dynamik des sozialen Austauschs aufnimmt, ohne sich ihren machtvollen Automatismen zu unterwerfen. Ein solches Modell könnte dann als eigenständige, differenziert handhabbare Methode des kooperativen Unterrichtsgesprächs funktionieren.

Die wesentliche Aufgabe der theoretischen Ableitung eines solchen Gesprächsmodells ergibt sich aus dem Gesagten von selbst: Es muss sowohl die formale Logik möglichst genau beschreiben, mit der die einzelnen Sprecher ihre Interaktion organisieren, als auch gleichzeitig die besonderen interpretativen Leistungen, die ihre jeweiligen Formen zu erbringen vermögen. Je differenzierter diese Ableitung gelingt, desto effizienter wird eine organisierende Gestaltung der Gesprächsverläufe in der Praxis die sozial und kulturell bestehenden interaktiven Strukturen nutzen können: Die Gesprächsorganisation wird dann die Sichtweisen der Sprecher auf den Text innovativ freisetzen und der Besonderheit von Literatur inhaltlich gerecht werden können.

Die Verlagerung der Gesprächsführung auf beschreibbare Strukturen der Interaktion beinhaltet auch eine relativ „starke“ und dennoch legitime Rolle des Gesprächsleiters. Denn die Ausrichtung des Gesprächs an einer formalen Logik kann auch den Organisierenden in sich aufnehmen und ein unverzerrtes Gespräch gleichfalls „aus sich heraus“ garantieren: Der Gesprächsleiter findet in expliziten Organisationsstrukturen den gleichen Halt (und darüber hinaus einen Anhalt für die Selbstkontrolle seiner Gesprächsführung) wie die anderen Sprecher; er kann mit ihrer Hilfe – so meine These – dem Dilemma zwischen verwirrender Inaktivität und problematischer Lenkung eines Gesprächs entkommen.

3 Die formalpragmatische Logik der Argumentation

Aber welche formale Logik kann eine offene, rezipientenorientierte Gesprächsorganisation fundieren? Jürgen Habermas hat in seiner *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) ein umfassend begründetes Modell intersubjektiver Rationalität vorgestellt, das bereits vor geraumer Zeit Ausgangspunkt einer argumentations- und ästhetiktheoretischen Diskussion war (vgl. Werner 1996). Deren Ergebnisse erlauben es, eine praktikable Logik des argumentierenden Gesprächs abzuleiten.

3.1 Diskurs, Problemlage und Situationsdeutung

Habermas hält ein argumentierendes Gespräch nur als „Diskurs“ für legitim. Sein Diskursbegriff formuliert einerseits die bekannten Diskursregeln einer gleichberechtigten, zwangfreien (also „verständigungsorientierten“) Interaktion. Wichtiger ist aber in diesem Zusammenhang die von Habermas idealistisch aufgeladene Ausgangssituation der verständigungsorientierten Kommunikation. Er erkennt darin den Ursprung der Vernunft überhaupt: Soziale und kulturelle Entwicklung werde vor allem über die kooperative Bewältigung neuer, problematischer Situationen vorangetrieben, dabei würden die bestehenden lebensweltlichen Potentiale und Strukturen erprobt und „fortschrittlich“ erweitert; sie würden an das neue Problem angepasst. Medium dieser Leistung sei die kommu-

nikativ wirksame, welterschließende Kraft der Sprache. Habermas' fundamentale These lässt sich folgendermaßen schematisieren:

- Neuartige Themen oder *Problemlagen* durchbrechen die eingespielten Routinen eines persönlichen oder sozialen Zusammenhangs und zwingen die Beteiligten einer Situation zur
- kooperativen *Situationsdeutung*, innerhalb derer die einzelnen Sprecher mögliche Lösungswege diskutieren; sie beziehen sich dabei auf ihren latent wirksamen „lebensweltlichen Horizont“. Er umfasst das bewusste und unbewusste Wissen, das jeder Mensch im Laufe seiner Entwicklung sammelt und das für die „Rückendeckung eines massiven Hintergrundkonsenses“ (Habermas 1988, S. 85f.) innerhalb moderner Gesellschaften sorgt.
- Welche Teile dieses persönlichen und kulturellen lebensweltlichen Hintergrundes, der „Deutungsressource“ der Interpreten, aktiviert werden, hängt von der jeweiligen Problemlage ab. Sie schneidet aus der Komplexität der Welterfahrung einen themenrelevanten *Situationsausschnitt* heraus, der die Problemlösung überhaupt erst ermöglicht, weil er die Vielfalt der Lösungswege beschränkt und die gesammelten Erfahrungen der an der Situation Beteiligten für die Problemlösung verfügbar macht.
- Das formale Verfahren der Situationsdeutung ist in Habermas' Konzept nur als Argumentation vorstellbar: Die Beteiligten erheben „Geltungsansprüche“ für eine adäquate Deutung der Situation und einigen sich im begründenden Austausch der Interessen und Sichtweisen auf einen gemeinsamen *Handlungsvorschlag*.

3.2 Argumentatives Verfahren der Situationsdeutung

3.2.1 Unterschiedliche Sprechakte und Weltbezüge

Die genauere Struktur des Argumentierens beschreibt Habermas auf mehreren Ebenen. Ausgangspunkt seiner ersten Ebene sind die unterschiedlichen Sprechakte. Er nennt vier universal gültige Klassen von Sprechakten, durch die Geltungsansprüche eingebracht werden können:

- „Kommunikativa“, die den propositionalen Gehalt von Äußerungen festlegen und damit Verständigung erst möglich machen,
- „Konstativa“, die sich objektivierend auf die Welt der Dinge und Ereignisse beziehen,
- „Repräsentativa“ bzw. „Expressiva“, mit deren Hilfe die innere Welt des Sprechers zum Ausdruck gebracht werden kann,
- und die „Regulativa“, die normative Orientierungen aufgreifen.

Wenn man die „Kommunikativa“ mit ihrem Geltungsanspruch auf „Verständlichkeit“ als unverzichtbare Voraussetzung von Verständigungsprozessen ausklammert, enthalten die Sprechaktklassen drei grundsätzliche „Weltbezüge“,

die in einer problematischen Situation aktiviert werden können: einen objektiven zur Welt der Tatsachen, einen regulativen gegenüber den durch Moral, Ethik und Gesetz gesellschaftlich geregelten Interaktionen und einen subjektiven Bezug zum Fühlen und Erleben. Der Sprecher beansprucht also Wahrheit für seine objektiven Behauptungen, Richtigkeit für seine regulativen und Wahrhaftigkeit für die Äußerung subjektiver Befindlichkeiten.

3.2.2 Begründungssprachen

Habermas übersetzt die unterschiedlichen Weltbezüge in ein System praktisch handhabbarer „Begründungssprachen“, die ich als Kern der Gesprächsorganisation ansehe. Danach fundieren die Weltbezüge und ihre besonderen Geltungsansprüche entsprechende Diskurse: Dem konstativen Anspruch auf Wahrheit ordnet Habermas den theoretischen Diskurs zu, dem regulativen der Richtigkeit den praktischen Diskurs, dem der Verständlichkeit den explikativen Diskurs. Eine Sonderrolle reserviert er für die expressiven Formen, weil subjektive Äußerungen nicht durch allgemeingültige Normen oder Theorien (also durch „Schlussregeln“ im unten erläuterten Sinn) gestützt werden können; Wahrhaftigkeit könne sich nur in Folgehandlungen und -verhalten bewähren. Habermas nennt deshalb eine subjektive Gesprächsform „Kritik“; er unterscheidet die persönliche Bewertung einer Alltagssituation von der ästhetischen Wertung („ästhetische Kritik“), die er vor allem der Kunstkritik zuordnet.

Die ästhetische Kritik grenzt Habermas im Kontext seiner von Adorno beeinflussten Ästhetiktheorie deutlich von den so genannten „alltagssprachlichen“, also lebensweltlichen Begründungssprachen ab. Denn das Argumentieren über ästhetische Zusammenhänge soll dem besonderen Charakter der Kunst gerecht werden, soziale Realität kritisch zu beobachten und künstlerische Innovation gegen die träge Unvollkommenheit des Bestehenden zu setzen. Eine Gesprächsform, die diese korrektive Funktion erhalten kann, muss die Differenz zur Alltagssprache realisieren. Ihr Ort ist deshalb die spezialisierte ästhetische Kritik.

3.2.3 Sonderrolle der „ästhetischen Kritik“

Habermas' Begriff der „ästhetischen Kritik“ ist allerdings nicht sehr präzise. Martin Seel (1985; 1987) reagiert mit seinem Modell der „ästhetischen Argumentation“ auf diese „Lücke“. Er geht bei seiner Definition ästhetischer Rationalität wie Habermas von der Subjektivität des Sprechers aus. Diesen expressiven Kernaspekt der ästhetischen Wertung nennt Seel „Konfrontation“ und meint damit die Wirkungen, „die ein ästhetisches Objekt auf den Wahrnehmenden subjektiv übt“ (Seel 1985, S. 244). Bei der Umsetzung der konfrontativen ästhetischen Erfahrung in Argumentation könnten verschiedene Geltungstypen realisiert werden, vor allem expressive und regulative Muster. Seel betont aber, dass die Beschränkung auf die subjektive Reaktion des Rezipienten für die Begründung der ästhetischen Rationalität nicht ausreiche:

Im Kontext der ästhetischen Kritik geben die konfrontativen Äußerungen ein *Beispiel* dafür, wie am betreffenden Gegenstand zu reagieren sei. Sie führen Bedingungen der Wahrnehmung vor Augen, aus welchen der betreffende Gegenstand die Bedeutung erhält, die der Urteilende interpretativ behauptet. Auf dieses Beispiel der eigenen Erfahrung muss sich die normative Explikation ästhetischer Objekte immer bereits stützen, eben weil die Aktualität des ästhetischen Potentials anders als durch die subjektive Konfrontation gar nicht zur Erscheinung kommt. Das faktische Wie der Betroffenheit alleine aber gibt den hinreichenden Grund der Bewertung nicht her: Es muss sich *am* Gegenstand erst zeigen (lassen), ob die Art der Begegnung seine unmittelbar belangvollen Qualitäten auch erhellend zeigt. (Seel 1985, S. 250)

Ohne diesen Bezug der Argumentation auf die inhaltlichen und gestalterischen Aspekte des Werks entstehen für Seel als „illegitime Formen“ des ästhetischen Urteils die nur subjektive „private Vorliebe“ oder das „geschmackliche Urteil“, das tradierte (regulative) Kriterien des guten Geschmacks unkritisch übernehme. Beide Argumentationsmuster könnten das innovative Potential des Kunstwerks argumentativ nicht entbinden.

Konsequent nimmt Seel deswegen den literaturwissenschaftlichen „Kommentar“ als zweites Element der ästhetischen Wertung (neben der subjektiven Wahrnehmung) in den Blick. Er mache Aussagen zur „materialen Relevanz und über die historische, kunsthistorische und biografische Signifikanz seines Gegenstandes“ (Seel 1985, S. 237), er sei also in der Lage, die notwendige Verknüpfung zwischen subjektiver Wertung und ihrem Gegenstand herzustellen. Seel unterscheidet zwei Formen des Kommentars, den „beschreibenden“ und den „zuschreibenden“ Kommentar: „*Beschreibend* nenne ich solche Sätze des ästhetischen Kommentars, aus denen für die ästhetische Wertung nichts folgt, die aber Aussagen machen über Eigenschaften des ästhetischen Objekts“ (Seel 1985, S. 238). In der Rolle des ästhetischen Urteils verfiere der beschreibende Kommentar dem Verdikt der illegitimen „Signifikanz“, der Vereindeutigung des ästhetischen Zusammenhangs.

Legitim ist für Seel die literaturwissenschaftliche Argumentation nur als „kommentierende Zuschreibung“. Deren Merkmal sei, dass sie literaturwissenschaftliches Wissen nutze, um als „ästhetische Präsentation“ des Werks dessen „Sichtweisen der Welt“ zu öffnen. Gemeint ist damit aber nicht einfach die künstlerische Abbildung der Wirklichkeit, sondern eine besondere Leistung, die nur darin zu fassen sei, dass sie sich der lebensweltlichen Angleichung entziehe. Die damit einhergehende argumentative Unverbindlichkeit ästhetischer Urteile müsse in Kauf genommen werden; sie sei die Voraussetzung dafür, dass sich das Potential eines Kunstwerks in Kommunikation freisetzen könne. Das heißt, literaturwissenschaftliche Argumentationsmuster können innerhalb der ästhetischen Wertung als „zuschreibender Kommentar“ eine besondere diskursive Gültigkeit dann erlangen, wenn sie sich dem subjektiv-konfrontativen Charakter der bewertenden Textbegegnung unterwerfen.

3.2.4 Der Aufbau eines Arguments

Die Feinstruktur aller argumentierenden Gesprächsformen zeigt sich in den einzelnen Argumenten der Sprecher. Deren Aufbau beschreibt Habermas mithilfe der Argumentationstheorie Stephen Toulmins (1975) idealtypisch folgendermaßen:

- Der Kern des Arguments ist die *Behauptung* zum Thema, die den Anspruch auf Geltung der Sichtweise zentral formuliert.
- Der Anspruch wird durch den *Grund* gerechtfertigt:
- Der Grund wird mit Hilfe eines allgemein gültigen logischen Zusammenhangs, einer *Schlussregel*, also eines Prinzips, eines Gesetzes usw. gefunden. Die Schlussregel kann eine Behauptung in einer problematisierten Situation begründen, weil sich ihre Gültigkeit in anderen Zusammenhängen bewährt hat. Toulmin nennt die Rechtfertigung einer Schlussregel durch Vergleichssituationen *Stützung*.
- Die Schlussregel ermöglicht es, die relevanten *Daten* einer Situation zu ordnen und als Beleg oder Beweis in das Argument einzubinden. Daten sind Informationen, die eine notwendige Voraussetzung für ein vollständiges Argument darstellen und deswegen im Normalfall in ihrer Gültigkeit nicht strittig sein dürfen.
- Die Argumentation kann präzisiert oder eingeschränkt werden. *Modifikationen* („meist“, „häufig“, „teilweise“ usw.) sind etwa in schulischen Kontexten notwendig, um Verallgemeinerungen zu vermeiden.
- Zu ergänzen sind die *Ausnahmebedingungen*, für die das System der Schlussregel nicht gilt, die aber bei überzeugungskräftigen Argumentationen mitbedacht werden sollten. Das kann zum Beispiel durch die Entkräftung eines Gegenarguments innerhalb der eigentlichen Argumentation geschehen.

Besonders wichtig für die Gesprächsführung und -beobachtung ist die Rolle der Schlussregeln als Orientierungs- und Ordnungsmuster zur Bewältigung einer Situation bei den regulativen und konstativen Diskursen. In den Schlussregeln verdichtet sich das lebensweltliche Wissen der Sprecher; ihre flexible Anwendung und ihre Erweiterung sind deshalb auch wichtige Ziele in schulischen Lernzusammenhängen.

Der Aufbau des Arguments lässt sich den bisher erläuterten Begründungssprachen bzw. Diskursformen zuordnen; deren Besonderheiten werden damit fassbarer:

Aufbau des Arguments nach Toulmin	spezialisierte ästhetische Kritik	alltagssprachliche expressive Wertung	alltagssprachlicher regulativer Diskurs	alltagssprachlicher konstativer Diskurs
Behauptung	ästhetisches Urteil	subjektive Einschätzung	moralische oder ethische Bewertung	objektivierende Behauptung
begründet durch Schlussregel	„zuschreibender Kommentar“ (Seel) mit subjektiven und literaturwissenschaftlichen Elementen	keine	Norm, Moral, Gesetz, Prinzip	theoretischer Zusammenhang
belegt durch Textbezug	subjektiv wahrgenommene Aspekte des künstlerischen Werks	passende Daten der lebensweltlichen Situation	passende Daten der lebensweltlichen Situation	passende Daten der lebensweltlichen Situation

4 Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs

Mit dem skizzierten Verfahren der argumentierenden Situationsdeutung ist die „formale Logik“ in den Grundzügen beschrieben, mit der literarische Gespräche organisiert werden können. Die Vorgaben erlauben es, für die schulische Gesprächspraxis drei Kategorien des literarischen Gesprächs zu bestimmen: Das sind auf der einen Seite die (in der Tabelle sichtbaren) diskursiv wirksamen Formen, nämlich erstens die traditionelle ästhetische Bewertung von Literatur und zweitens die alltagssprachliche Deutung literarischer Situationen; die dritte Form ist der „beschreibende“ literaturwissenschaftliche Kommentar, der als Erklärung der besonderen literarischen Gestaltung des besprochenen Textes in die anderen Gesprächsformen eingebunden werden kann. Zu betonen ist nochmals, dass dieser „beschreibende Kommentar“ die eigentlichen Diskursformen ergänzen, nicht aber selbst „Sichtweisen“ im Sinne Martin Seels freisetzen kann. Den genannten drei Kategorien werde ich im Folgenden, im Blick auf eine Vielzahl praktischer Erfahrungen (vgl. Werner 1996, S. 151–263), konkrete Formen des Unterrichtsgesprächs zuordnen.

4.1 Das ästhetische Bewertungsgespräch

Die ästhetische Wertung ist das Sprachsystem der Kunstkritik, deren spezifischem Code sie unterliegt. Das ästhetische Urteil besitzt eine besondere argumentative Struktur, die in der innovativen Wahrnehmung des literarischen Werks ankert:

- Ästhetische Urteile gehen in ihrem evaluativen Kern vom persönlichen Betroffensein durch den Text aus und können so eine interessante, innovative „Sichtweise“ auf den Text freisetzen.
- Dies gelingt, wenn die Wertung einen für alle Sprecher nachvollziehbaren (also kommentierenden) Textbezug herstellen kann.
- Als Datenfeld begründungsrelevant ist für den Textbezug die inhaltliche, formale und sprachliche Qualität des gesamten Textes, der gleichfalls „von außen“ (textextern) erfasst und dem Urteil zugeordnet wird. Diese text-externe Perspektive unterscheidet die ästhetische Wertung im Kern von den unten dargelegten alltagssprachlichen („textinternen“) Begründungssprachen.

Argumentativ ist die ästhetische Wertung aufgrund ihres konfrontativen Charakters eingeschränkt wirksam; die eigentlichen Wertungen können diskursiv nicht stringent angezweifelt werden, da argumentativ verbindliche Schlussregeln nicht möglich sind und Kunstregeln oder persönliche Maßstäbe deren Funktion strukturell nicht ausfüllen: Man kann wohl über das Zutreffen der Gründe für ein ästhetisches Urteil streiten, dessen Gültigkeit aber nicht verwerfen, da das Urteil der subjektiven Entscheidung der Sprecher unterliegt.

4.1.1 Das professionelle ästhetische Bewertungsgespräch

Die originäre Form eines ästhetischen Bewertungsgesprächs ist das Gespräch unter professionellen Rezipienten, etwa bei der Diskussion von Literaturkritikern oder Literaturwissenschaftlern über die Qualität (das Besondere, das Interessante) literarischer Texte; mit dieser Begründungssprache vertraute Sprecher können auf ein Ensemble wissenschaftlicher Standards zurückgreifen und ihre Sichtweisen entsprechend differenziert absichern. Ein Auszug aus einem Kritikersgespräch (vgl. Werner 1996, S. 154–161) zu Max Frischs Roman *Homo faber* („Literarisches Quartett“ vom 6. Mai 1991 im ZDF) verdeutlicht treffend die Struktur eines professionellen ästhetischen Urteils:

Marcel Reich-Ranicki : [...] Und die Frage ist, die wir stellen wollen: Was hat der Roman uns heute zu sagen, was taugt er?

Helmuth Karasek: Also, ich weiß nicht, was er taugt, aber wenn man ihn jetzt wieder liest, hat man eine ähnliche Erfahrung, wie wenn man ein Gebäude, eine Architektur der 50er-Jahre wiederbesucht. Es ist unabweisbar ein Zeitroman von damals. Er ist ein Zeitroman, dessen Erfolg darauf beruhte, dass er den Deutschen, die von der Welt abgeschnitten waren, erstmals die Welt wieder zeigte: Flugplätze, Mexiko, Lateinamerika, Europa, eine Bildungsreise. Er ist ein Zeitroman, weil er die Deutschen mit ihrer Vergangenheit konfrontierte, und zwar aus dem schlechten Gewissen eines Schweizer Zeitgenossen erzählt, der damals eine jüdische Frau liebte und eigentlich zu bequem war und zu feige, sie wirklich zu lieben, und der dafür eine Rechnung bezahlen muss. Es ist ein Zeitroman, weil er dem damaligen Technikoptimismus entgegen geschrieben ist, und einen Menschen zeigt – das ist etwas, das wirkt heute, ich sage das etwas hochmütig, etwas platt, dieser Gegensatz zwischen Zufall und Technik, zwischen wuchern der Natur und berechnendem Konstrukt. Aber das war damals ein großes Thema, ein

großer Wurf, und der Zufall ist gleichzeitig die Nemesis, der Zufall ist die, das, was zuschlägt und die Sünden bestraft. Es gibt nämlich eine Sünde der Schuld, die er an der Mutter begangen hat, und die Blutschande. Das heißt der Inzest mit der Tochter ist sozusagen die bezahlte Rechnung. Der Roman endet für die wichtigen, für die entscheidenden Beteiligten tödlich. Was heute etwas verblüfft und verstört, ist die kahle Sprache, die sehr an Hemingway sich zu orientieren sucht. Es sind so Dialoge einer großen Lakonik, die aber heute etwas aufgesetzt und konstruiert wirken. Was heute noch mehr verblüfft, ist eine gewisse männliche Überheblichkeit. Das Buch hat ein, ein Machobild, das Frisch nicht gut zu Gesicht steht, und der Zeit damals noch schlechter, aber in dieser Maskierung zeigt sich heute ein sehr seltsamer Effekt, nämlich, dass die Zeit sich zu maskieren suchte und zu verstecken suchte. Und das Interessante ist es heute, durch dieses Zeitgewand hindurchzublicken.

Reich-Ranicki: Also, mit anderen Worten, 1991 ist das ein enttäuschender Roman. Ja, beinah'?

Karasek: Ja, beinah'.

Reich-Ranicki formuliert idealtypisch die gesprächsleitende evaluative Problemlage: „Was hat der Roman uns heute zu sagen, was taugt er?“ Karaseks Antwort enthält folgende Struktur: Der Kern des Urteils ist eine subjektive Leseerfahrung, die dem Text seine innovative Kraft in der aktuellen Situation abspricht. Karasek begründet seine Wertung literaturwissenschaftlich zuerst mit der Schlussregel „Zeitroman“ und belegt sie durch die Textbezüge „Schauplätze der Handlung“ und „Thematik“ (Vergangenheitsbewältigung, Technikoptimismus). Eingebunden wird eine Anmerkung zur historischen Situation in Deutschland, die als weiteres kommentierendes Element angesehen werden kann. Erweitert wird die Begründung mit einer relativ breiten Inhaltsangabe, die aber die einfache, eben „platte“ Konstruktion des Romans belegen soll. Im folgenden Argument für seine Abwertung des Textes bezieht sich Karasek auf die sprachliche Gestaltung des Romans; ihre „kahle“ Form „verblüfft und verstört“, die Dialoge seien „aufgesetzt und konstruiert“. In der letzten Begründung wechselt Karasek auf eine regulative Ebene. Er lehnt das „Machobild“ ab, das Frisch aufbaue, stützt diese Aussage mit dem ergänzenden Hinweis auf Fabers „männliche Überheblichkeit“, bindet aber keine Textbezüge ein. Karasek erweitert dieses Argument dafür mit der literaturgeschichtlichen Erläuterung, die Vorliebe für die Maskierung sei ein kultureller Trend der Entstehungszeit des Romans.

Der evaluative „Stil“ Karaseks besteht im Kern darin, seine grundlegende Wertung durch mehrere literaturwissenschaftliche Kommentare zu begründen. Seine Aussage zeigt damit die Struktur der professionellen ästhetischen Wertung, in der ein subjektives Urteil durch einen „zuschreibenden Kommentar“ argumentative Stringenz erhält.

Für Reich-Ranicki allerdings verstellt die ausführliche Kommentierung das eigentliche Urteil; er reagiert verdeutlichend mit einer pointierten Zusammenfassung von Karaseks Wertung („1991 ein enttäuschender Roman“) und bindet die Äußerung des Sprechers damit gleichzeitig an die gesprächsleitende evaluative Begründungssprache zurück.

4.1.2 Das subjektive ästhetische Bewertungsgespräch

In der Schule sind Gespräche dieser professionellen Qualität nur in Ansätzen zu verwirklichen, da sie die jugendlichen Sprecher strukturell überfordern; diese verfügen meist nicht über das entsprechende Fach- und Hintergrundwissen. Jedoch lassen sich die besonderen Möglichkeiten der ästhetischen Wertung für den Literaturunterricht „retten“, denn meiner Meinung nach ist es legitim, vor allem bei jugendlichen Sprechern, Wertungen auch dann als innovative Sichtweisen und ästhetische Urteile anzusehen, wenn sie zunächst weniger auf die literaturwissenschaftlich versierte Kommentierung bauen und sich verstärkt auf die subjektiven Leseerfahrungen der Jugendlichen beziehen. Ich nenne solche Gesprächsformen „subjektive (ästhetische) Bewertungsgespräche“. Ihr argumentativer Kern liegt in der besonderen Qualität der persönlichen Gründe für eine Wertung; sie müssen die bloße („idiosynkratische“) Leseerfahrung überschreiten und eine in der Sprechergruppe nachvollziehbare Relevanz für die individuelle (Lese-)Biografie des Urteilenden oder für die Generation der jeweiligen Sprecher besitzen. Mit Hilfe solcher Argumente und ihrer Textbezüge werden auch die literaturwissenschaftlich unkommentierten persönlichen Wertungen zu nachvollziehbaren „Sichtweisen“, die über die argumentativ illegitime „persönliche Vorliebe“ hinausreichen.

Das „subjektive Bewertungsgespräch“ kann in dieser Qualität wohl noch nicht die Aufgabe eines interpretativ anspruchsvollen professionellen Bewertungsdiskurses erfüllen, aber doch als Ausgangspunkt für weitere Gesprächssequenzen wichtige Hinweise auf die aktuellen Lesegewohnheiten, Verständniswege und Interpretationsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler geben. Diese Hinweise sind im Blick auf die schüler- und prozessorientierte Organisation von gesprächs- und stundenübergreifenden Unterrichtssequenzen wichtig; denn die in den Wertungen erkennbaren Trends können dazu genutzt werden, Themenschwerpunkte für weitere Stunden, literarische Gespräche und ergänzende literaturwissenschaftliche Erarbeitungen zu finden. Diese Erweiterungen treten im Rahmen der Stundenfolge oder der Sequenz nach und nach an die Stelle der in der ersten Bewertungsphase noch „ausgefallenen“ kommentierenden Argumente. Das aus dem Zusammenhang eines längeren Bewertungsgesprächs (vgl. Werner 1996, S. 180) genommene Beispiel einer einzelnen Schülerwertung zu Büchners *Woyzeck* verdeutlicht die Möglichkeiten und Grenzen des subjektiven Bewertungsgesprächs. Eine 16-jährige Schülerin antwortete auf die Frage, wie ihr der Text gefallen habe, und bezieht sich dabei in der Begründung auf die Figur „Doktor“:

Schülerin: Ja, ich fand's ziemlich duster, und da waren dann auch sehr makabere Szenen dabei, also die Versuche, die der Professor immer mit dem Woyzeck macht. Also das (*lacht und bricht ab*).

Lehrer: [...] Wenn du sagst, das sei makaber, was der Professor macht, der Doktor?

Schülerin: Ja, also leicht erniedrigend, aber trotzdem wirkt der Professor in seiner Art, wirkt er immer so schrullig und komisch, wie auch zum Teil viele andere Figuren so überzogen sind, der Hauptmann auch, in seiner, in seiner – wo er moralisch redet und sich rasieren lässt von andern.

Die Schülerin stützt den urteilenden Kern ihrer Wertung auf eine Reihe von Adjektiven, die alle auf die ungewöhnliche und deshalb für die Schülerin interpretationsbedürftige Qualität des Textes verweisen: „duster“, „makaber“, „schrullig“, „komisch“, „überzogen“. Sichtbar wird in diesen Begriffen ein Wertmaßstab, der das besondere subjektive Interesse an der inhaltlichen und formalen Qualität des Textes ausdrückt und der begrifflich für die anderen Sprecher nachvollziehbar ist. Zur ästhetischen Wertung wird die Aussage durch die Verständlichkeit ihrer Leitbegriffe und durch einzelne Textbezüge (Menschenversuche des Doktors, erniedrigende Behandlung Woyzecks, Doppelmoral des Hauptmanns). Abhängig von der Gesprächssituation und vom Wissensstand der Schülerin werden aber weder die Maßstäbe der Wertung näher erläutert noch ihre Gründe präziser kommentiert, so wie es im oben skizzierten Beispiel von Karaseks Urteil geschieht.

Interessant ist jedoch, dass der begründende Textbezug zur Erniedrigung Woyzecks und zur Doppelmoral des Hauptmanns einen über die subjektive Wertung hinausgehenden regulativen Aspekt aktiviert, mit dessen Hilfe die Schülerin im Ansatz bereits die für sie irritierende Textsituation zu ordnen versucht. Dem assoziativen Charakter der bewertenden Begründungssprache entsprechend wird dieser Aspekt aber nicht näher als moralische Schlussregel definiert, sondern er bleibt argumentativ in der Rolle des einzelnen Textbelegs für die genannten Wertungen zum gesamten Text. Die Schülerin könnte bei einer konsequenten Einhaltung der bewertenden Begründungssprache ihre regulative Wertung auch gar nicht intensivieren, da sie dann die Problemlage wechseln und einen alltagssprachlichen regulativen Diskurs initiieren würde. Im Sinne eines gleichberechtigten Gesprächsverlaufs ist die subjektive Verkürzung der Wertung die stimmigere Haltung, da sie den folgenden Sprechern weitere persönliche ästhetische Wertungen ermöglicht, ohne sie vorschnell auf einen Diskurs zu den Gründen der eigenen Wertung festzulegen.

Die regulative Dimension der Schülerantwort muss aber dennoch nicht verloren gehen, denn für die weitere Gesprächsorganisation könnte der Verweis auf das moralische Problem Ansatzpunkt eines später folgenden und expliziten alltagssprachlichen regulativen Diskurses zur Behandlung Woyzecks durch sein soziales Umfeld sein – vor allem dann, wenn ähnliche Aussagen sich im Bewertungsgespräch häufen oder andere Sprecher sich ebenfalls auf die regulative Ebene der zitierten Schülerin begeben.

4.1.3 Argumentativer Charakter des subjektiven Bewertungsgesprächs

Die zitierte Wertung der Schülerin zeigt treffend die erwähnte eingeschränkte Argumentationskraft der subjektiven ästhetischen Wertung. Ursache dafür ist

die strukturell unvermeidliche, relative Beliebigkeit der Wertungen, der textexternen Bezüge und Textbelege und das zwangsläufige Fehlen von argumentativ verbindlichen Schlussregeln. Reale subjektive Bewertungsgespräche gleichen deswegen meist einer assoziativen Sammlung von mehr oder weniger komplexen persönlichen Urteilen, die diskursiv nicht angezweifelt werden können. Zu beobachten sind aber Widerspruch und Unterstützung durch andere Sprecher bei den Gründen eines Urteils; oft wiederholen und verdichten sich im Gespräch auch einzelne Sichtweisen und Textbezüge. Dieser letzte Aspekt verweist auf die in der Beispielsanalyse bereits angedeutete Brauchbarkeit solcher Bewertungsgespräche für die Unterrichtsorganisation: Sie können das – im Blick auf die Interpretengruppe aktuelle – Potential eines literarischen Textes in seiner Vielfalt sichtbar und damit für weitere Gesprächssequenzen nutzbar machen. Die Sprecher bringen in ihren Wertungen unterschiedliche Perspektiven, Interessensschwerpunkte, aber auch Verständnisprobleme ein und beziehen sie auf inhaltliche, formale und sprachliche Aspekte des literarischen Textes. Die Beobachtung dieser Zuordnungen gibt erstens einen Überblick über die besondere Aufnahme eines Textes durch die jeweilige Gruppe; sie ermöglicht deshalb zweitens die schülerorientierte weitere Planung von Gesprächen, Unterrichtseinheiten und ganzen Sequenzen zum jeweiligen Text.

4.1.4 Das subjektive Bewertungsgespräch in der Unterrichtspraxis

Der Platz eines subjektiven Bewertungsgesprächs innerhalb der Lektüresequenz ist wegen seiner zuletzt genannten Funktion die erste Begegnung mit dem Text oder mit einer Textsituation. Die offene Wertung besitzt zudem einen weiteren Vorteil: Ihre argumentative Unverbindlichkeit erleichtert es den jugendlichen Sprechern, sich auf den Text und auf die gemeinsame Deutung einzulassen. Die Wertung kann den „Türöffner“ für verbindlichere Deutungsgespräche oder andere Formen der Texterschließung spielen.

Die im Folgenden aufgeführten Problemstellungen geben Hinweise für den Ablauf einer längeren Gesprächssequenz, die am Anfang einer Lektürebesprechung die persönlichen Eindrücke und Interessen der Sprecher nach dem Lesen des Textes freisetzen kann:

- Wie hat Ihnen der Text gefallen?
- Welche einzelnen Aspekte haben Sie besonders beeindruckt?
- Welche Aspekte haben Sie gestört?
- Welche Figur fanden Sie am interessantesten / am wenigsten interessant?
Können Sie begründen, warum?
- Wie fanden Sie die Rolle der Figur x/y bzw. der Handlung x/y im Text?
- Was war für Sie unverständlich?
- Über welche Schwerpunkte möchten Sie ausführlicher reden?

4.2 Alltagssprachliche Argumentationsformen

Obwohl sie einen unverstellten Zugang zur Leseerfahrung der Rezipienten ermöglichen, lassen sich die Nachteile eines an der argumentativen Struktur der ästhetischen Wertung ausgerichteten subjektiven Bewertungsgesprächs nicht übersehen: seine eingeschränkte argumentative Verbindlichkeit und sein assoziativer Charakter. Lebensweltliche Gesprächsformen können diese Nachteile überwinden, denn idealiter verknüpfen die Sprecher darin ihre alltagssprachliche Kompetenz mit der Deutung einer literarischen Situation: Fiktion und Lebenswelt werden verschmolzen, ohne ihre jeweilige besondere Wirkung ganz aufzugeben. Diese Bipolarität ist das markante Kennzeichen alltagssprachlicher literarischer Gespräche und Diskurse.

4.2.1 Diskursive Bewegung „im Text“

Ein weiteres Kennzeichen lebensweltlich verankerter Gesprächsformen ist deren besonderer Zugang zum literarischen Text: Alltagssprachliche Problemlagen geben die evaluative Perspektive auf das Textganze auf und verstricken die Sprecher in dessen fiktionale, „sekundäre“ Wirklichkeit, um Literatur „von innen heraus“ (textintern) zu betrachten. Textinterne Problemlagen sind z. B. die persönliche Bewertung einer Figur, die rationale Erklärung einer Handlung, etwa des Mordes Woyzecks an Marie, oder beim gleichen Fall die regulative Frage nach der Schuld Woyzecks. Die Sprecher nutzen zur Bewältigung dieser subjektiven, regulativen oder konstativen Problemlagen die dazu passenden Begründungssprachen. Dies funktioniert deswegen, weil textinterne Problemlagen die Sprecher, die sich über den Text austauschen, in *der* Weise in die literarische Fiktion versetzen, wie es auch im individuellen Leseprozess geschieht. Alltagssprachliche Gespräche ahmen sozusagen die Bewegung des einzelnen Lesers im Text nach, die Wolfgang Iser (1976) als Kern der Leseerfahrung ausmacht, und sie erhalten damit deren Spannung, die von der (nur) zeitweiligen Gleichsetzung der Fiktion mit der Wirklichkeit lebt.

4.2.2 Argumentative Verbindlichkeit in der „literarischen Situation“

Die von mir beobachtete Ergiebigkeit textinterner Gespräche hängt auch damit zusammen, dass ihre Problemlagen einen begrenzten Bereich von Textdaten aus der Vielfalt eines Textes herausausschneiden: Die textinternen Fragestellungen definieren „literarische Situationen“, die lebensweltlichen gleichen. Eine „Situationsdeutung“ im oben beschriebenen Sinn ist deshalb problemlos möglich; entsprechend genauer als in der ästhetischen Bewertung ist der Zugriff auf den für die Problemlösung infrage kommenden Situationsausschnitt, eben auf die „literarische Situation“. Ein weiterer Vorteil des präziseren Zugriffs auf den Text ist die argumentative Verbindlichkeit textinterner Gesprächsformen. Sie zeigt sich bei gelungenen Diskursen in einem Hin und Her der unterschiedlichen Argu-

mente und in der Möglichkeit, die unterschiedlichen Perspektiven als gemeinsamen Deutungsansatz der Gesprächssituation zusammenzufassen.

4.2.3 Einbindung lebensweltlicher Erfahrungen

Der dritte Vorteil textinterner Gesprächsformen ist die Einbindung aktuellen lebensweltlichen Wissens. Sie ermöglicht es den Schülern, Inhalte und Argumentationsmuster zur Deutung literarischer Texte zu verwenden, über die sie kompetent (und deswegen häufig motiviert) verfügen. Die Schüler benutzen bewusste, aber auch unthematisierte Ressourcen der eigenen Lebenswelt, um die komplexe Textwelt zu ordnen. Medium dieser Leistung sind die alltagssprachlichen Schlussregeln, die sich bei regulativen und konstativen Diskursen innerhalb der literarischen Situation bewähren müssen: Das neue, im Vergleich zur „normalen“ Lebenswirklichkeit der Sprecher anspruchsvolle literarische Datenfeld verlangt aber eine hohe Flexibilität in der Anwendung der lebensweltlichen Modelle. Die Schlussregeln differenzieren sich deswegen im Deutungsge spräch aus, der argumentative Deutungsvorgang kann so im besten Fall das „Weltwissen“ der Jugendlichen stärken. Zu betonen ist, dass die in dieser Weise intendierten Lernprozesse sich nicht vorrangig auf die im Gespräch aktivierten Inhalte der Normen, Werte oder theoretischen Wissensbestände beziehen, sondern die operative Erweiterung der eigenen Verstehensressourcen innerhalb eines handlungsentlasteten fiktiven Zusammenhangs betreffen.

4.2.4 Das Gespräch als „Deutungsspiel“

Mit der lebensweltlichen Prägung der Deutung im literarischen Gespräch geht trotz der skizzierten Stärken ein gewichtiges Problem einher: die Angleichung der ästhetischen an die lebensweltliche Situation. Diese Vereindeutigung kann die besondere Funktion der Literatur als Beobachter und Widerpart der sozialen Wirklichkeit zerstören. Der Literaturunterricht verlöre damit an Legitimation, da die Deutung des literarischen Werks eine „uninteressante“ Widerspiegelung „alltäglicher Vorurteile“ und bekannten Wissens wäre – und nicht mehr eine innovative Sichtweise im oben erläuterten Sinn Martin Seels.

Ich beziehe mich auf die Position Wolfgang Iser, um diesen möglichen Einwand zu entkräften. Iser beschreibt als anthropologische Kategorie des Humanen die Fähigkeit, sich auf das „Textspiel“ der Literatur einzulassen (Iser 1993): Deren fiktive Struktur inszeniere sich im Leseprozess in *der* Weise, dass der Leser auf der einen Seite zur lebensweltlichen „Semantisierung“, also zu der beschriebenen Vereinfachung der literarischen Situation verlockt werde. Die „doppelte“ Funktion der Mimesis zwischen erkennbarem Zeichencharakter und erfundener Nachahmung einer Wirklichkeit (als „subversive Mimesis“) öffne aber einen latent wirksamen, performativen „Riss“ in der Textwelt. In ihm verfange sich die Bewegung des Lesers durch diese fiktive Welt; er scheitere deswegen beim Versuch, den „schönen Schein“ des literarischen Textes lebensweltlich zu verein-

deutigen, und zwar an dessen „Als-ob-Charakter“, an der Vielfalt seiner „Positionen“ und am eigenen Bewusstsein, in das Spiel zwischen Textfiktion und persönlicher Imagination geraten zu sein. „Das Spiel“, so Iser, „macht die Differenz [zwischen Mimesis und Performanz, sc. J. W.] insofern operativ, als der Versuch, diese zu überspielen, zu deren Austragung führt“ (Iser 1993, S. 501). Die Teilhabe des Lesers am „Textspiel“ sei als anthropologischer „Modus des Entdeckens“ eine Lernleistung, die, gleichrangig mit Wissen und Erfahrung, eine exklusive Welterfahrung ermögliche.

Die erwähnte Gefahr der lebensweltlichen Vereinnahmung der Textbegegnung durch Alltagssprachliche, „textinterne“ Argumentationen wird durch Iser's These deutlicher. Solche Gesprächsformen können den Interpretationsversuch dem Zugriff des Textspiels entreißen, dieses Spiel beenden und eine zerstörerische – nämlich zu einfache – „Semantisierung“ der Textwelt hervorrufen. Anders ausgedrückt: Der Sprecher erkennt sich in der Veräußerlichung des Leseprozesses nur als der, der er war, bevor er sich auf das innovative Spiel des Textes eingelassen hat; er fiele hinter die Erfahrung des Entdeckers zurück.

Iser's Konzept legt aber auch eine Antwort auf diesen Einwand nahe: Denn das (und *vor allem* das) diskursive Unterrichtsgespräch ist dazu in der Lage, das Textspiel über das Ende des Leseprozesses hinaus weiterzuführen. Die gemeinsame, argumentierende Deutung einer literarischen Situation kopiert die Suchbewegung des Lesers in die Interaktion hinein. Dabei kann es dem Text trotz seiner nur mittelbaren Präsenz gelingen, die Vielfalt seiner Positionen und die performative Unsicherheit seiner ästhetischen Substanz in der Unterschiedlichkeit der persönlichen Sichtweisen zu erhalten. Der Text als Spielsüchtiger benutzt die offene Kommunikation, das argumentierende Hin und Her seiner Interpreten, um weiterspielen zu können. Aus dem Textspiel zwischen Leser und Text wird dabei aber dennoch ein anderes: das *Deutungsspiel* des literarischen Gesprächs.

4.2.5 Strukturen des Deutungsspiels in der Gesprächspraxis

Natürlich gelingen in der fragilen schulischen Gesprächspraxis Deutungsspiele nicht immer. Wenn sie aber gelingen, werden sie vor allem an folgenden kommunikativen Strukturen sichtbar:

- an der Vielfalt akzeptierter Deutungsansätze,
- am argumentierenden Gegeneinander von Sprechern, die unterschiedliche Sichtweisen durchsetzen wollen,
- an der Zuordnung von Sprechern zu Deutungen anderer,
- am Erweitern von Deutungen durch neue Textbezüge,
- am Rückgriff, an der Erweiterung, an der Neuformulierung bereits eingebrachter Argumente.

Die textinternen Gesprächsformen zeigen eine solche Praxis besonders häufig; sie sind besser zum Deutungsspiel geeignet, weil sie der „subversiven Mimesis“

des Textes genügend Raum geben, um auch leseunerfahrene Sprecher in die Fiktion zu verstricken. Voraussetzung für das Gelingen des Spiels ist aber immer das gemeinsame Bewusstsein der performativen Vorläufigkeit jedes „Spielvorschlages“. Erst die Gegenwärtigkeit dieses „Geltungsvorbehalts“ verleiht einer deutenden Aussage im Gesprächszusammenhang den Charakter einer Sichtweise.

4.2.6 Die explikative Rolle des beschreibenden literaturwissenschaftlichen Kommentars

Auch der literaturwissenschaftliche Kommentar hat seinen Platz innerhalb des literarischen Gesprächs: Er kann die fiktive Beschaffenheit der literarischen Texte analytisch konkretisieren und dadurch die lebensweltliche Semantisierung einer Textsituation verhindern; und er kann den „ästhetischen Geltungsvorbehalt“ der Deutungssituation vor allem innerhalb lebensweltlich gebundener Interpretationen aktivieren. Kommentierende Gesprächssequenzen, die diese Leistung erbringen, nenne ich mit Habermas „explikativ“.

„Explikativ“ sind im ursprünglichen Wortsinn die Argumentationen, in denen es um die Verständlichkeit von Äußerungen geht. Die Sprecher können sich aber nicht nur über die genaue Bedeutung von sprachlichen Zeichen verständigen, sondern auch über die Literarizität der poetischen Sprache und ihre unterschiedlichen Ausdrucksformen, und zwar in Form des „beschreibenden“ literaturwissenschaftlichen Kommentars. Dessen argumentativer Charakter ist der einer theoretischen Argumentation: Die Sprecher beziehen sich auf objektive Schlussregeln, die zur Ordnung von sprachlichen oder formalen Textelementen benutzt werden und Behauptungen zur Verständlichkeit von poetischen Aussagen legitimieren. Strittig kann beim Kommentar die Wahrheit der literaturwissenschaftlichen Erklärung sein, z. B. die genaue Bestimmung der Erzählperspektive, die Form eines Gedichts, sozialgeschichtliche oder biografische Daten usw. Für die Deutung einer interpretativen Problemlage haben diese Argumente für sich genommen aber keine eigenständige Relevanz, ihnen fehlt der konfrontative Aspekt, und sie enthalten keine innovative Sichtweise zum aktuellen gesellschaftlichen oder persönlichen Gehalt eines Textes.

Allerdings sind beschreibend-komentierende Gesprächssequenzen dazu in der Lage, innerhalb umfassenderer Deutungen interpretative Aussagen zu einem literarischen Text zu erweitern, infrage zu stellen oder gar zu korrigieren: Sie werden dann zu explikativen Diskursen. Literaturwissenschaftliche Kenntnisse können in dieser Form das Deutungsspiel aktivieren, so wie im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu Frischs *Homo faber* in einer 11. Klasse: Dort stand die text-intern-subjektive Problemlage zur Diskussion, welche weibliche Figur des Textgeschehens sich die Schülerinnen und Schüler am ehesten als Freundin vorstellen könnten. Alle Sprecher wählten Sabeth aufgrund ihrer Jugend, Spontaneität und Wärme, deren Mutter Hanna wiesen sie wegen ihrer eindrucksvollen

Intellektualität und Fabers aktuelle Freundin Ivy wegen ihrer Oberflächlichkeit zurück. Zuletzt kam die Frage nach dem Grund für die übereinstimmende Wertung ins Gespräch. Dabei wurde zuerst die größere persönliche Nähe der Sprecher zur jugendlichen Sabeth genannt, dann aber auch erkannt, dass das Gespräch die Perspektiven des Ich-Erzählers der Romanhandlung widerspiegelt, der in Sabeth verliebt ist, sich von Ivy trennen will und sich gegenüber Hanna unterlegen und schuldig fühlt. Die Sprecher ordneten also die Textfiktion zuerst mithilfe ihrer persönlichen Perspektiven, brachten damit aber das innovative Deutungsspiel zum Stillstand; erst der Rückgriff auf den Kommentar und seinen Verweis auf den fiktiven Charakter der literarischen Situation setzte das Deutungsspiel wieder in Bewegung: Die scheinbar sicheren Aussagen mussten infrage gestellt und reformuliert werden, aus einem lebensweltlich motivierten Vorurteil wurde eine ästhetisch gebundene „Sichtweise“.

Das beschriebene Beispiel zeigt meiner Meinung nach gut den sinnvollen Einsatz literaturwissenschaftlichen Wissens innerhalb eines literarischen Gesprächs; bei diesem Beispiel wäre der Gesprächsverlauf auch ein guter Anlass, Grundlagenkenntnisse (in dem Fall zu den Erzählperspektiven) problemlösend zu erarbeiten. Die gezeigte Verbindung schülerorientierter Gespräche und literaturwissenschaftlicher Phasen kann auch strukturell als didaktisches Organisationsprinzip in der Stunden- oder Sequenzgestaltung genutzt werden: Kommentierendes Hintergrundwissen kann Gesprächsergebnisse erweitern und vertiefen, traditionelle Lerninhalte des Literaturunterrichts können auf diese Weise motivierend und schülernah eingebunden werden.

4.2.7 Textintern-subjektive Gespräche

Das gerade erwähnte Gesprächsbeispiel zu *Homo faber* basierte auf einer alltagssprachlichen, expressiven Problemlage, die eine persönliche Bewertung einer Figurenkonstellation verlangte. Textintern-subjektive Unterrichtsgespräche entstehen also, wenn eine persönlich relevante Problemlage die intersubjektive Textrezeption leitet. Sie müssen deutlich von den evaluativen Aussagen der subjektiven ästhetischen Wertung unterschieden werden, wie sie oben erläutert wurden; denn die textintern-subjektive Begründungssprache ist anders als die offen auf den gesamten Text bezogene subjektive ästhetische Wertung eine lebensweltliche Bewegung im Text, die ihn ausgehend von einer präzisen Problemstellung so ordnet, als wäre er ein wirkliches Geschehen.

Der Vorteil dieser Gesprächsform ist der motivierende, unverstellte Zugang zu einer Textsituation und die problemorientierte Konzentration des Gesprächs auf einen begrenzten Textbereich. Dafür ist auf der anderen Seite die argumentative Reichweite auch dieser Begründungssprache aufgrund der zentralen Rolle persönlicher Wertmuster und des strukturell bedingten Fehlens konstativer oder regulativer Schlussregeln begrenzt. Die Deutungen innerhalb textintern-subjektiver Gespräche beschränken sich auf einzelne Wertungen und die ihnen zugeordneten Textbelege.

Die Frage „Was halten Sie von der Gräfin Orsina (aus Lessings *Emilia Galotti*)?“ eröffnet etwa eine weitere textintern-subjektive Problemlage. Sie erwartet eine persönliche Einschätzung der Figur, als wäre sie eine reale, erlaubt den Sprechern die Anwendung eigener Erfahrungen und Interessen und motiviert deshalb zu einer Äußerung. Das Gespräch erfasst aus der Sicht der Sprecher und ausgehend von deren Begrifflichkeit und Erfahrungshintergrund eine komplexe Textsituation, nämlich die Rolle der Figur im gesamten Drama. Der Gesprächsablauf reduziert die Textwelt zu einem Deutungsentwurf der Sprechergruppe, in dem die aus Schülersicht wesentlichen Elemente der Figur formuliert werden. Der Gesprächsleiter sichert diese Interpretation, indem er die Wertungen und ihre Textbezüge sammelt: Es entsteht ein gemeinsamer Deutungsansatz. Er kann in einem möglichen zweiten Schritt zum Ausgangspunkt einer intensiveren Erschließung der Figur werden, die auch weitere Sichtweisen oder Textelemente in die Textbesprechung einbindet.

In einer Oberstufenklasse (im Herbst 2003) ergab die gerade erwähnte Problemlage innerhalb einer Unterrichtssequenz zu *Emilia Galotti* einen interessanten Deutungskonsens: Fast alle Sprecherinnen und Sprecher schätzten Orsina positiv als „emanzipiert“, „selbstbewusst“ und „aktiv“ ein. In den Begründungen wurden selektiv aus dem Text Aspekte des Verhaltens der Figur zugeordnet; diese Charakteristik ließ sich als Deutungsansatz der Klasse festhalten. Die gemeinsame Bewertung wurde diskursiv wirksam, als sie mit dem Handlungsverlauf des Dramas und mit differenten Sichtweisen konfrontiert wurde. Die Deutung musste sich bewähren. Sie wurde in einem zweiten Blick auf die Textwelt ausdifferenziert, in Teilen dabei zurückgenommen, aber auch erweitert. Orsina wurde als Figur der höfischen Welt und ihrer Beschränkungen erfasst, die Wertungen mussten daran angepasst werden. Über diese Neuorientierung konnten die Schüler aber kompetent selbst entscheiden, und zwar weil der Ausgangspunkt der gesamten Unterrichtsphase ihre persönliche Sichtweise war.

4.2.8 Der textinterne regulative Diskurs

Höhere argumentative Wirksamkeit als ästhetisch wertende und textintern-subjektive Gespräche besitzen regulative und konstative Diskurse. Regulative Gespräche entstehen aus moralischen, ethischen und juristischen Problemlagen und aktivieren bei den Sprechern entsprechende, lebensweltlich verankerte „Schlussregeln“ als Deutungsschemata. Die darauf bezogenen Geltungsansprüche sind nach Habermas „Rechtfertigungen“ einer Normanwendung. Die Bandbreite dieser Modelle reicht von einer sehr einfachen Norm als argumentativer Basis bis zu komplexen Deutungsmodellen, die eine Vielzahl von einzelnen Gesichtspunkten der Texterfahrung zu einer regulativen Begründung ordnen. Verhandelbar sind in regulativen „Diskursen“ alle Ebenen des Arguments: das eigentliche Urteil, die Stimmigkeit der Schlussregeln und die Zuordnung der Textbelege. Textinterne regulative Diskurse sind deswegen im Normalfall dis-

kursiv ergiebig, vor allem in Altersgruppen, die über konventionelle moralische Erklärungsmuster bereits sicher verfügen.

Besonders lohnend sind Schuldfragen als Ausgangspunkt regulativer Deutungs-gespräche. Die Frage nach der Verantwortung am Tod der Emilia aus *Emilia Galotti* zum Beispiel umfasst einen großen Teil der Textsituation und verlangt, sie mithilfe lebensweltlichen Wissens zu ordnen. Entsprechend komplex sind die regulativen Muster, die zur Klärung des Problems angewendet werden können. Diese funktionieren bei Schuldfragen nach dem Modell forensischer Diskurse, in denen in einer „Sachverhaltsarbeit“ aus einer Vielzahl von Fakten Motivationen und Gründe bestimmt werden, um nach definierten Rechtsnormen Schuld oder Unschuld einzuschätzen. Eine andere regulative Fragestellung ist die nach der Angemessenheit eines bestimmten Verhaltens einer literarischen Figur; dabei werden im Vergleich zur vorherigen Problematik persönlichere, generationstypische Normen angesprochen. Beispiel einer solchen Gesprächssequenz ist ein Teil der unten skizzierten Deutung eines Gedichtes von Ulla Hahn.

4.2.9 Der textinterne konstative Diskurs

Textinterne konstative („rationale“) Problemlagen erwarten einen objektivierenden Zugriff auf den Text; die Textwelten werden mit theoretischen Schlussregeln aus der Lebenswelt verknüpft. Ein Vorteil dieser Diskursform ist ihre hohe argumentative Wirksamkeit, da der Geltungsanspruch der Wahrheit im Normalfall sicher überprüft werden kann. Ein weiterer Vorteil ist die unproblematische Handhabung der Begründungssprache durch die Schülerinnen und Schüler, denn sie sind – kulturell bedingt – mit objektivierend-rationalen Erklärungen und ihrer Begrifflichkeit vertraut. Meine Gesprächspraxis zeigt meist komplexe Gesprächsabläufe, in denen die Schüler Erklärungen differenziert mit Textdaten belegen und sie gegen konkurrierende Ansätze verteidigen, sie manchmal aber auch verändern, erweitern oder verwerfen.

Ein weiterer Vorteil der konstativen Diskurse ist ihre problemlose Verknüpfung mit sozialwissenschaftlichen Erklärungen. Das lebensweltliche Wissen der Schüler lässt sich damit ausbauen, und die methodischen Möglichkeiten der Unterrichtsorganisation erweitern sich durch zugeordnete theoretische Erklärungsmodelle, denn die Situationsdeutung kann durch informative Lerninhalte ergänzt werden, die sich durch ihre diskursive Einbindung als Interpretationsansatz legitimieren. Ein Beispiel: Im Rahmen eines regulativen Diskurses zum Schuldanteil Fabers (Max Frisch: *Homo faber*) benutzte eine Schülerin, um die Figur zu entlasten, mehrfach den Begriff „Verdrängen“ und begründete ihn aus dem Text. Dieser wichtige Deutungsansatz ging aber im Gesprächsverlauf unter, weil die verwendete Logik den Beteiligten nur rudimentär bekannt war. Als Reaktion wurde in der Folgestunde das psychoanalytische Abwehrmodell erarbeitet und dann wieder an den Text angebunden, unter der Frage: „Erklärt das Abwehrkonzept das Verhalten Fabers?“. Die Gruppe erprobte diskursiv diese

konstative Schlussregel als Deutung der Textsituation: Es entwickelten sich differenzierte Sichtweisen, in denen die psychoanalytische Abwehrkonzeption kritisch in die vorherigen Deutungen eingebunden wurde. Das Modell wurde im Diskurs als ein (nur) gleichberechtigter Deutungsansatz entwickelt und dabei auch als Wissen für die Jugendlichen verfügbar.

5 Folgen für die Gesprächspraxis

5.1 Das Gesprächsmodell

Das folgende Modell der argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs ergibt sich aus der theoretischen Ableitung:

Gesprächskategorie	ästhetische Kritik	alltagssprachlich-lebensweltliche Argumentation			explikativer Diskurs
Gesprächsform	subjektive ästhetische Wertung	textintern-subjektive Bewertung	textinterner regulativer Diskurs	textinterner konstativer Diskurs	beschreibender literaturwissenschaftlicher Kommentar
argumentative Qualität	evaluativ; subjektive, kulturelle und literaturwissenschaftliche Standards als Begründung; text-externer Bezug auf den gesamten Text	subjektiv; ohne Schlussregeln; textintern-begründende Textbezüge	moralisch, ethisch, normativ; Normen und Prinzipien als Schlussregeln; textinterne Zuordnung von passenden Textbezügen	objektivierend, rational; theoretische, wissenschaftsnahe Schlussregeln; textinterne Zuordnung von passenden Textbezügen	formal-beschreibend; ohne eigenständige interpretative Rolle; Ergänzung anderer Deutungen und Wertungen; Aktivieren der Literalität des Textes
Gesprächscharakter	assoziativ; wenig argumentatives Sammeln von Wertungen und Textbezügen; Hinweise auf weitere Deutungsschwerpunkte	sammelndes und argumentierendes Vergleichen persönlicher Bewertungen zu einzelnen Textfeldern; subjektive Reduktion der Textkomplexität	argumentierender Diskurs des richtigen Verhaltens; Gegenüberstellen und Sichern einzelner Deutungsmuster als Deutungsansatz der Gruppe	argumentierender Diskurs der zutreffenden Sichtweise; Gegenüberstellen und Sichern der einzelnen Deutungsmuster als Deutungsansatz der Gruppe	Anwendung unterschiedlicher literaturwissenschaftlicher Zusammenhänge und Kenntnisse zur Ergänzung oder Klärung anderer Gesprächsformen
Ort in der Sequenz	Einführungsstunde; offene Einführung einzelner thematischer Schwerpunkte	subjektive Ordnung von Textbereichen nach präzisen Problemlagen	regulative Deutung einzelner Textbereiche nach präzisen Problemlagen	konstative Deutung einzelner Textbereiche nach präzisen Problemlagen	Ergänzung aller anderen Gesprächsformen in der Sequenz; Bewahren der literarischen Qualität des Textes
Beispiele für Problemlagen	Wie hat Ihnen der Text gefallen? Was finden Sie besonders interessant? Welche Figur ist am besten getroffen? Wie gefällt Ihnen der Schluss des Textes?	Welche Frau der Handlung hätten Sie gerne als Freundin? Was halten Sie von der Figur x/y?	Wer ist am Tod der Figur x/y schuld? Welche Haltung finden Sie in der Situation x/y angemessen?	Wie ist die Handlung x/y zu erklären? Warum verhält sich die Figur x/y so?	Um welche Erzählperspektive handelt es sich? Welcher historische Hintergrund ist an der Stelle x/y sichtbar? Warum verwendet die Autorin die Form x/y?

5.2 Struktur des einzelnen Gesprächs

Das Schema zeigt im Überblick die Besonderheiten der verschiedenen Gesprächsformen. Die Organisation konkreter Unterrichtsgespräche nach diesem Modell wird dabei von der Logik der oben beschriebenen „Situationsdeutung“ bestimmt. Ein einzelnes Gespräch besitzt demnach die folgende Struktur:

- Eine *Problemlage* zu einem literarischen Text
- erfordert die Deutung der neuen *literarischen Situation*
- im *gleichberechtigten Argumentieren* der beteiligten Sprecher (Kritik oder Diskurs)
- in Form der passenden *Begründungssprachen* und ihrer *argumentativen Feinstruktur*,
- um einen Handlungsvorschlag, also die *Problemlösung*, im Konsens vorzubereiten. In der zweimal (durch den fiktiven Charakter der Literatur *und* den pädagogischen Kontext) handlungsentlasteten schulischen Kommunikation ist die Problemlösung eine *gemeinsame Deutung einer literarischen Situation* oder ein *Nebeneinander unterschiedlicher Deutungen*.

Eine solche Gesprächseinheit kann von unterschiedlichem Umfang sein; ihre Dauer hängt lediglich davon ab, wann eine Deutung des Ausgangsproblems die Gruppe zufrieden stellt. Natürlich können literarische Gespräche aus einer Abfolge von unterschiedlichen Problemstellungen und ihren Deutungen bestehen.

5.3 Beispiel eines Gesprächsverlaufs

Das folgende (zusammenfassend skizzierte) Gesprächsbeispiel zu dem Gedicht *Mit Haut und Haaren* von Ulla Hahn¹ soll die Gestaltungsmöglichkeiten und den inhaltlichen Gewinn einer Gesprächsfolge mit Problemlagen unterschiedlicher argumentativer Qualität deutlich machen.

Mit Haut und Haaren

Ich zog dich aus der Senke deiner Jahre
und tauchte dich in meinen Sommer ein
ichleckte dir die Hand und Haut und Haare
und schwor dir ewig mein und dein zu sein.

Du wendetest mich um. Du branntest mir dein Zeichen
Mit sanftem Feuer in das dünne Fell.

Da ließ ich von mir ab. Und schnell
begann ich vor mir selbst zurückzuweichen
und meinem Schwur. Anfangs blieb noch Erinnern
ein schöner Überrest, der nach mir rief.

Da aber war ich schon in deinem Innern
vor mir verborgen. Du verbargst mich tief.

Bis ich ganz in dir aufgegangen war:
da spucktest du mich aus mit Haut und Haar.

¹ Ulla Hahn: Herz über Kopf. Stuttgart: DVA 1981.

Die etwa 30-minütige Gesprächssequenz fand im Herbst 2003 in einer Gruppe mit acht angehenden DeutschlehrerInnen statt. Das Gespräch nahm den folgenden inhaltlichen Verlauf; er ist nach den realisierten einzelnen Wertungen oder Deutungen zusammengefasst.

Wie gefällt Ihnen dieses Gedicht?

- Persönlich nah, aufregend und realistisch ist die Zeichnung der Selbstaufgabe im ersten Verliebtsein.
- Erstaunlich ist die selbstkritische Haltung zur eigenen devoten Hingabe.
- Persönlich fern: Die Hingabe widerspricht eigenen Vorstellungen eines selbstbestimmten Handelns, entsprechend ist das Gedicht eher eine Anleitung zum gegenteiligen Handeln.
- Realismus ermöglicht ein intensives Hineinfühlen in die Situation des lyrischen Ichs.
- Eindrucksvolles Ineinander von Inhalt und Form.

Ein Gespräch in Form der „ästhetischen Kritik“ mit einer für diese Begründungssprache typischen Problemlage leitete die Textbesprechung ein. Zentralen Wertungen („persönlich nah“, „aufregend“, „realistisch“, „erstaunlich“, „persönlich fern“, „eindrucksvolle formale Gestaltung“) wurden selektiv und knapp unterschiedliche inhaltliche oder formale Textelemente zugeordnet und der Text so im ersten Eindruck nach den sprecherspezifisch offenbar relevantesten Wahrnehmungen reduktiv geordnet. Interessant war für den beobachtenden Gesprächsleiter dabei das Übergewicht der regulativen Gründe für die Wertungen („Selbstaufgabe im ersten Verliebtsein“, „devote Hingabe“, „Widerspruch zum selbstbestimmten Handeln“), die teilweise bereits die evaluative Begründungssprache zugunsten regulativer Statements brachen, indem sie auf regulative Schlussregeln („Selbstkritik“, „selbstbestimmtes Handeln“) verwiesen. Offensichtlich war die Frage nach dem richtigen bzw. falschen Verhalten des lyrischen Ichs im Gedicht für die erwachsene, lebenserfahrene Interpretengruppe der brisanteste Aspekt. Er wurde deshalb durch den Gesprächsleiter in der folgenden Problemlage explizit geltend gemacht:

Halten Sie das im Gedicht sichtbare Verhalten der Frau für angemessen?

Argumente für die Unangemessenheit der Haltung:

- Sich-Verlieren ist negativ. Sich-selbst-Aufgeben ist möglich, aber nicht so weitgehend wie in den einzelnen Verhaltensweisen des lyrischen Ichs sichtbar.
- Die devote Haltung ist nicht akzeptabel, Grenzen müssen gezogen werden.

Argumente für die Angemessenheit der Haltung:

- Die Frau ist Initiatorin, deshalb kann es kein unangemessenes Sich-selbst-Aufgeben sein, sondern ist Hingabe.
- Die Intensität der Erfahrung kennt hier keine Grenzen.

Im regulativen Diskurs der Angemessenheit des Verhaltens erhielt und präzierte sich der Wertungsdissens; allerdings wurde er jetzt auch – entsprechend der höheren Verbindlichkeit der textintern-regulativen Problemlage anders als im

Bewertungsgespräch – diskursiv in einer aufeinander bezogenen Argumentation wirksam. Es entwickelten sich zwei grundsätzliche Positionen, die sich durch konträre moralische Schlussregeln definierten. Das argumentierende Hin und Her des Gesprächs wurde dabei – inhaltlich in der Gesprächsrealität über die hier abgedruckte kurze Skizze deutlich hinausgehend – vor allem von der Zuordnung einzelner Textelemente getragen. Die Textaufnahme lief also immanent über den lebensweltlichen Zugang zur literarischen Situation, sie wurde dadurch deutlich motiviert und ersetzte einen expliziteren Zugriff auf den Text.

Nach meiner Konzeption stellt das Ergebnis der beiden ersten Gespräche bereits einen relativ komplexen Deutungsentwurf dar: Die regulativen Schlussregeln ermöglichten die sprecherspezifische Ordnung der Textsituation und strukturierten den Text nach den unterschiedlichen lebensweltlichen Sinnentwürfen. Das Gespräch erzeugte mehrere Sichtweisen, die sich argumentativ „koordinieren“ mussten und in der Gesamtheit der (auch widersprüchlichen) Behauptungen, aller ihrer Gründe und ihrer Textbezüge einen spezifischen Deutungsentwurf der Interpretengruppe zu dem Gedicht Ulla Hahns darstellten.

In einer Unterrichtssituation ließe sich dieser Entwurf zum Beispiel in der skizzierten Form festhalten und für eine weitere Gestaltung einer Unterrichtseinheit zum Gedicht nutzen. Man könnte das Ergebnis etwa biografisch im Blick auf die Autorin erweitern, sozialgeschichtlich mit dem Feminismus-Diskurs der 70er-Jahre oder lebensweltlich aktualisierend mit modernen Frauenbildern konfrontieren.

Die unten skizzierte abschließende Gesprächseinheit zur letzten Frage stellt eine explikative Erweiterung hin zu einer formal-ästhetischen Ebene dar, in der analytisch sichere Kenntnisse (des „beschreibenden Kommentars“) zur Gestaltung des Gedichts an den inhaltlichen Deutungsentwurf gekoppelt werden. Die explikative Problemlage, die außerdem auf eine Wertung des Gesprächsbeginns Bezug nahm, diente in der Gesprächspraxis auch dazu, die dominant lebensweltliche Deutung wieder an die ästhetische Ausgangssituation und ihre „literarische Vorläufigkeit“ zurückzubinden:

Warum wählte die Autorin Ihrer Meinung nach die Sonettform?

- Die geschlossene Form spitzt die vermittelte Erfahrung zur Provokation zu.
- Hohe Spannung zwischen der individuellen Grenzüberschreitung und der Geschlossenheit (Begrenztheit) der Form.
- Demonstration (traditioneller) künstlerischer Kompetenz durch die Autorin.

Die hier zusammengefassten Erklärungen spiegeln den professionellen Blick der literaturwissenschaftlich gebildeten Rezipientengruppe wider und bilden in ihrer fast objektivierenden Bestimmtheit die konstativ beschreibende Qualität des explikativen Gesprächs genau ab.

5.4 Dominante Funktion der Problemlage

Auch das skizzierte Gesprächsbeispiel müsste das wesentliche Strukturelement des argumentierenden Gesprächs herausgestellt haben: Danach ist der Anker jeder Gesprächseinheit ihre Ausgangsfrage, die Problemlage. Sie bestimmt die relevanten Begründungssprachen und damit die argumentative Feinstruktur und die möglichen Textbezüge des Deutungsgesprächs. Das Problem schneidet aus dem weiten Horizont des literarischen Textes einen fassbaren Horizont heraus; es reduziert die infrage kommenden Sichtweisen, ermöglicht aber genau deshalb das Interpretationsgespräch. Wie die Sprecher muss sich der Gesprächsleiter der Fragestellung und ihren argumentativen Vorgaben unterordnen; sein Gewinn ist, dass er sichere Anhaltspunkte zur konkreten Gesprächsführung erhält.

Die folgenden Leitfragen der Gesprächsvorbereitung (und gleichzeitig der Gesprächsanalyse) erfassen die zentrale Funktion der Problemlage:

- Welche Problemlage leitet die Gesprächssequenz ein?
- Welche Begründungssprache verlangt die Problemstellung? Welche argumentative Feinstruktur ist damit verbunden?
- Wie wird der Text aktiviert (textextern, textintern)?

Woher aber kommen die Problemlagen? In ästhetischen Bewertungsgesprächen ist strukturell nur eine Problemlage möglich, die Frage nach der ästhetischen Qualität (dem Interessanten, dem Besonderen) des Textes oder von Textteilen in gegebenen kulturellen oder persönlichen Kontexten. Die Wertungen lassen dann für den Gesprächsleiter Interessensschwerpunkte, besondere Probleme oder auch – nach seiner Einschätzung – Leerstellen erkennen, die auf lohnende Themen von Alltagssprachlichen Diskursen, explikativen Gesprächen oder anderen Erarbeitungsmethoden innerhalb der Lektüresequenz verweisen. Solche Folgethemen kann der Gesprächsleiter problemlos selbst auswählen, was in der Unterrichtssituation auch kaum zu vermeiden ist. Ein solches Vorgehen ist legitim, da auch der Gesprächsleiter im Gesprächsverlauf den „Regeln“ unterworfen ist, die das argumentative Verfahren der Situationsdeutung vorgibt. Er öffnet durch eine Problemlage „nur“ den Blick auf die Textwelt, deren Deutung dann aber durch die Sichtweisen der beteiligten Sprecher getragen wird. Das Gespräch erledigt bei einer offenen Handhabung durch den Gesprächsleiter „uninteressante“ Problemlagen schnell und bringt die für die Sprecher situativ relevanten Themen zum Vorschein.

Bei einem Gespräch zum oben zitierten Gedicht von Ulla Hahn mit ca. 40 StudentInnen und DozentInnen in einer universitären Fortbildungsveranstaltung (im Herbst 2003) „verweigerte“ sich nach der skizzierten Annahme ein Teil der Gruppe dem regulativen Diskurs der Angemessenheit der Beziehungs-Haltung. Das Gespräch wechselte von selbst zur objektiveren Frage danach, ob die im Text erkennbare Haltung spezifisch weiblich sei oder ob sie nicht auch von einem Mann stammen könne. Aus meiner Sicht ist dieser Wechsel zu einem eher kon-

stativen Diskurs damit zu erklären, dass die moralische Problemlage für einen Teil der Sprecherinnen in der künstlichen und einmaligen Gesprächssituation zu indiskret war – im Gegensatz zu der miteinander relativ vertrauten, viel kleineren Referendarsgruppe. Der stärker konstative Diskurs war offensichtlich für einige der Beteiligten leichter zu handhaben als das individuell verbindlichere Gespräch über tiefgreifende persönliche Erfahrungen und Wertungen, und sie brachten deswegen gegen die vom Gesprächsleiter definierte Problemlage das neue Thema ins Gespräch.

Der Gesprächsleiter sollte solche aus der Gesprächsgruppe kommenden immanenten Wechsel der Problemlagen akzeptieren und in seiner Moderation aufgreifen. Denn die sprecherbezogenen Erweiterungen des Gesprächs sind interpretativ nützlich, da sie erstens die Interessenslagen der Beteiligten realisieren und – wie im berichteten Beispiel – zweitens den Text aus einer lediglich anderen lebensweltlichen (bei unserem Beispiel aus einer psychologischen) Perspektive interpretativ ordnen. Der Aspekt verweist noch einmal auf die Vorteile alltagssprachlicher Gesprächsformen: Wegen ihres lebensweltlichen Hintergrundes bieten sie eine Vielzahl von Ansatzpunkten für Deutungsgespräche, innerhalb derer Sprecher argumentativ kompetent agieren können – und sie steigern so die methodische Vielfalt des Literaturunterrichts.

Der gesprächsimmanente Wechsel von Problemlagen ist auch in anderen Konstellationen zu beobachten. Ein inhaltlich trivialer Text etwa wird der jeweiligen Gruppe angemessene Problemlagen erzeugen, bei jüngeren Sprechern textinterne subjektive oder regulative Gespräche, bei älteren Interpreten wird sich das Gespräch schnell auf die explikative Ebene verlagern: Man wird darüber reden, dass und weshalb der Text trivial ist. Zugespitzt formuliert kann das Beispiel – im Rahmen des argumentativen Gesprächsmodells – auf die wichtige Erkenntnis verweisen, dass bei einer offenen Gesprächsführung der literarische Text seine eigenen, den jeweiligen Sprechern angemessenen Problemlagen schaffen wird. Der skizzierte Gesprächsverlauf zu dem Gedicht von Ulla Hahn ist dafür ein recht guter Beleg.

Mit Blick auf die Planung und Durchführung umfangreicherer Lektüresequenzen öffnet die Auswahl alltagssprachlicher und explikativer Problemlagen des Weiteren für den Gesprächsleiter die Chance, literarische Gespräche systematisch als Methode der Unterrichtsgestaltung innerhalb des Literaturunterrichts zu nutzen. Die Gespräche lassen sich gezielt in umfangreichere Sequenzen einbinden, was die didaktischen Möglichkeiten der institutionell definierten Unterrichtsorganisation deutlich erweitert.

5.5 Rolle des Gesprächsleiters

Im aktuellen fachdidaktischen Diskurs zum offenen Unterrichtsgespräch ist wie anfangs erwähnt die genaue Bestimmung der Rolle des Gesprächsleiters ein wesentlicher Aspekt der Unterscheidung der verschiedenen Ansätze. Innerhalb

des hier erläuterten „argumentierenden Deutungsspiels“ lässt sie sich vor allem mit den folgenden Merkmalen beschreiben. Der inhaltlich neutrale Moderator

- organisiert den interaktiven Zusammenhang,
- achtet im Gespräch auf die Einhaltung der Begründungssprachen durch alle Beteiligten,
- verknüpft die Argumente der Sprecher miteinander,
- greift aber auch Wechsel der Problemlagen und Begründungssprachen durch die Gruppe auf und nutzt sie für den weiteren Gesprächsverlauf,
- sammelt zuletzt Bewertungen und Deutungen, fasst diese zusammen und sichert so den Stand der gemeinsamen Interpretation.

Der Gesprächsleiter kann dabei durchaus Beiträge einfordern, solange er nicht von ihm erwartete Deutungen aus den Sprechern herausfragt oder eigene Deutungen als zutreffender darstellt. Das heißt, er sollte nicht auf der Ebene der Behauptungen korrektiv oder erweiternd agieren, darf dies aber bei den Schlussregeln und Textbezügen tun, da er sich dort „legitim“ im Rahmen der Sprecher-Deutungen bewegt.

Möglich, aber problematisch ist es für den Lehrer, als gleichberechtigter Sprecher eigene Sichtweisen einzubringen. Im hierarchischen Kontext der Schule werden Lehrerdeutungen normalerweise von den Schülerinnen und Schülern strukturell als „richtiger“ angesehen und können dadurch den Deutungsablauf verzerren oder zum Erliegen bringen. Sichtweisen des Gesprächsleiters oder konkurrierende Deutungen, die ihm wichtig sind, sollten deshalb besser erst in weiteren Unterrichtsphasen explizit aktiviert und eventuell gegen die Gesprächsergebnisse gestellt werden. Die Zurückhaltung des Lehrers bei der Interpretation in dem skizzierten Gesprächsmodell kann durchaus als kommunikativer und pädagogischer Verlust angesehen werden, er lässt sich aber meiner Erfahrung nach innerhalb der üblichen schulischen Gegebenheiten kaum vermeiden, anders als etwa in „geschützten“ universitären Räumen.

Aber auch ohne die inhaltliche Partizipation an der gemeinsamen Deutung eines literarischen Textes halte ich die Rolle des Gesprächsleiters im argumentationstheoretisch formalisierten Gesprächsmodell für durchaus „stark“. Die Differenzierung in grundlegende Gesprächsformen, in diesen folgenden Begründungssprachen und in die Feinstruktur des Arguments ermöglicht dem Lehrer die konzentrierte Organisation und inhaltlich ergiebige Durchführung von literarischen Gesprächen. In solchen Diskursen können sich sowohl die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler als auch das innovative Potential von Literatur im kooperativen Deutungsspiel einbringen.

Literatur

- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I und II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, Jürgen (1988): Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003): „Alles *Verstehen* ist ... immer zugleich ein *Nicht-Verstehen*“. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht. Texte der Moderne und Postmoderne in der Schule, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München: Fink
- Iser, Wolfgang (1993): Das Fiktive und das Imaginäre. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kopperschmidt, Josef (1989): Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart; Bad Canstatt: Frommann-Holzboog
- Merkelbach, Valentin (1998): Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 74–82
- Paefgen, Elisabeth K. (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler
- Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Seel, Martin (1987): Was ist ein ästhetisches Argument? In: Philosophisches Jahrbuch, Jg. 94, S. 42–63
- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch, Jg. 23, H. 126, S. 309–321
- Toulmin, Stephen (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg i. Ts.: Scriptor
- Werner, Johannes (1996): Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: Vögel
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Lang
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 26–32

Poetische Verdichtung: Schüler und Schülerinnen interpretieren Rose Ausländers Gedicht *Zirkuskind* im Unterrichtsgespräch

Seiner Zielsetzung nach lässt sich das literarische Gespräch als Austausch von Leseerfahrungen und gemeinsame vertiefende Annäherung an einen literarischen Text sowie Auseinandersetzung mit ihm bestimmen. Im Dialog mit dem Text und im Austausch der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander wird Verstehen entfaltet, so dass der Interpretationsprozess an Subjekt und Text gebunden ist und diese doppelte Verankerung die Kommunikation trägt. Der Gegenstand der Auseinandersetzung ist indes kein beliebiger, sondern gehört dem literarischen Feld an, über dessen Beschaffenheit und adäquate Bestellung nur in Grenzen Einigkeit herzustellen ist. Immerhin kann allerdings argumentiert werden, dass Literatur im gegebenen kulturellen Kontext überwiegend durch einen spezifischen Zeichengebrauch ausgezeichnet ist. Mit den Begriffen Ambiguität und Autoreflexivität charakterisiert Jakobson das Literarische und verweist so darauf, dass das literarische Werk nicht im direkten funktionalen Zusammenhang mit seiner außerliterarischen Wirklichkeit steht, sondern sich mit unterschiedlichen Verfremdungsstrategien von dieser abhebt und eine eigene, oft vielschichtige Welt entstehen lässt (vgl. Eco 1999, S. 214). Ganz unabhängig von empirischen Lesern und Leserinnen, ihrem Vorwissen und ihren Strategien sollte dieser Vorgang allerdings nicht gedacht werden. Erst wo etablierte Konventionen im Umgang mit Literatur erworben sind und den Leseprozess steuern, kann eine fiktionale Welt oder literarische Mehrdeutigkeit als solche interpretiert werden. Das literarische Gespräch setzt insofern Kennerschaft voraus und es wäre in Hinblick auf Lernende zugleich so zu konturieren, dass in seinem Rahmen der Erwerb derjenigen Fähigkeiten stattfinden kann, die Grundlage für die zunehmend elaborierte Auseinandersetzung mit dem literarischen Text sind. Dabei fungieren außerinstitutionelle Anschlusskommunikationen an Lektüren nur bedingt als Modell, da etwa Gespräche über Gedichte in aller Regel nicht zum Bereich der Alltagskommunikation von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe I gehören und selbst die Lesefreudigen unter ihnen Lyrik selten oder nie zu ihrem Freizeitlesestoff zählen dürften. Der Deutschunterricht ist insofern ein privilegierter Ort der Begegnung und Auseinandersetzung mit poetisch verdichteten Texten. In Gesprächen über Gedichte bietet sich eine textnahe Lektüre zudem eher an als im Austausch etwa über einen Jugendroman, weil die Textgrundlage überschaubar und präsent ist und die wiederholte Lektüre im Verlauf des Gesprächs ermöglicht.

Der folgende Beitrag thematisiert mit dem Metaphernverstehen eine Dimension literarischen Lesens, die für den Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz zentrale Bedeutung hat. Anhand von Gesprächen über das Gedicht *Zirkuskind* von Rose Ausländer soll der Interpretationsprozess zwölfjähriger Schüler und Schülerinnen einer Gymnasialklasse im Raum Frankfurt nachvollzogen werden. Es soll rekonstruiert werden, in welcher Weise sie ihre Deutungsansätze wechselseitig voranbringen. Die Vorgehensweisen und Interpretationsprofile zweier Schüler und einer Schülerin werden im Vordergrund stehen. Mithilfe des Klassifizierungssystems von Jürgen Grzesik soll die Komplexität der Interpretationen beschrieben werden. Die Auswertung befindet sich im Anfangsstadium, so dass im Rahmen dieses Aufsatzes nur erste Linien anhand eines Beispiels entworfen werden können.¹

1 Die Metapher unter der Perspektive des Erwerbs literarischer Rezeptionsfähigkeit

Für die Eigenheit literarischen Lesens ist die Metapher paradigmatisch: Hier verdichten sich Kernmerkmale literarischen Lesens. Die Metapher macht „den Diskurs mehrdeutig und veranlasst den Empfänger, seine Aufmerksamkeit auf den semantischen Kunstgriff zu richten, der diese Polysemie ermöglicht und anregt“; insofern bietet sie poetische Rede in „Minimalform“ (Eco 1999, S. 214).

Metaphern stoßen ihre RezipientInnen gleichsam auf das Problem ihrer Interpretation. Sie lassen aufmerken und können so eine produktive Irritation bewirken: An die Stelle des bei geübten LeserInnen automatisierten Leseprozesses tritt mindestens ein zweiter Blick. Die Abweichung regt die Reflexion der Lesehandlung an (Gross 1994) und führt zum Text zurück. Zwar provozieren Metaphern auch als quasi natürlicher Bestandteil in Alltags- und Wissenschaftssprache (Lakoff; Johnson 2003), doch haben sie eine bedeutende Frequenz und ausgezeichnete Stellung in literarischen Texten. Im ästhetischen Kontext wird ihre poetische Wirkung besonders durch Rhythmus, Reim und Klangstrukturen unterstützt (vgl. Eco 1999, S. 214). Aus der empirischen Leseforschung ist bekannt, dass LeserInnen ihr Vorkommen in literarischen Kontexten daher gleichsam erwarten und ihnen mit einer erhöhten Deutungsbereitschaft begegnen (Steen 1994).

Da Metaphern ihre Deutung in besonderer Weise herausfordern, gelten sie der Semiotik als Extremfälle von Signifikationsprozessen: Sie treiben den Vorgang des Schlussfolgerns voran, der allen Bedeutungsgenerierungen zu Grunde liegt, indem sie eingespielte Regeln zu überschreiten einfordern. Bleibt dieses Überschreiten aus, wird lediglich ein „Regelverstoß“ ohne weitere Verständigungsversuche wahrgenommen und die Kommunikation scheitert.

¹ Für Anregungen danke ich Christoph Bräuer.

Die Interpretation ist in mehrerlei Hinsicht produktiv. Sie kann zur Reflexion des Regelverstößes führen (der ja nur innerhalb bestimmter Kontexte ein Verstoß ist) und sie kann unser Wissen über einen Gegenstand erweitern.

Der charakteristische Prozess des Schließens ist im Falle der Metapher (so sie nicht konventionalisiert ist) die Abduktion: Die Interpretin arbeitet hier mit Hypothesen und kann nicht einfach auf bekannte Regeln zurückgreifen. Da nur so das Wissen erweitert werden kann – alles andere reproduziert ja auf die eine oder andere Weise –, sind die entsprechenden Signifikationsprozesse von erheblichem Erkenntniswert. Eco widmet denn auch der Metapher als einem „zusätzlichen, nicht einem ersatzweisen Instrument des Wissens“ (Eco 1985, S. 135) sein Interesse.

Im Prozess der Bedeutungsgenerierung müssen Ähnlichkeiten und Differenzen realisiert werden. Nicht alle Dimensionen eines Bedeutungsraumes sind indes gleich bedeutsam, vielmehr werden bestimmte Aspekte narkotisiert und andere aufgewertet (Eco 1985, S. 146). Die Deutungsaktivität hängt wesentlich mit dem Novitätsgrad der Metapher zusammen. Erstarrte Metaphern sind allerdings zunächst weniger produktiv als „neue“ oder „kreative“, weil sie den Erkenntnisprozess nur bedingt vorantreiben. Eco hält daher fest, der „ideale Interpret“ solle sich „immer auf den Standpunkt dessen stellen, der eine Metapher zum ersten Mal versteht“ (Eco 1999, S. 191). Grundsätzlich kann aber jede Metapher in einem bestimmten Kontext neu sein. Aus dieser Perspektive heraus sind Kinder im Spracherwerbsprozess den „idealen Interpreten“ nahe.

Die Metapher ist auch insofern ein zusätzliches Instrument des Wissens, als sie kulturell kodiert ist und dabei als „Werkzeug“ zur Erschließung kultureller Kontexte fungieren kann (Eco 1985, S. 191). Mit Vehemenz betont Eco diese Dimension der Metapher gegenüber der Auffassung, dass erst die Kenntnis des jeweiligen kulturellen Codes das Verständnis ermöglicht. In Hinblick auf Lernende müsste diese Annahme allerdings mit Rücksicht auf die kognitive Entwicklung, aber auch auf Sprach- und Weltwissen spezifiziert werden. Darauf deuten spracherwerbsorientierte und psychologische Studien hin.

Unter dem Blickwinkel kognitiver Entwicklung birgt der Umgang mit Metaphern spezifische Probleme. Mit dem Entwicklungsstufenmodell von Piaget argumentierend verweist Gerhard Augst darauf, dass Kinder erst dann Metaphern interpretieren bzw. metasprachlich mit ihnen umgehen können, wenn sie die Stufe der formalen Operation erreichen, also im Alter von 10 bis 11 Jahren (Augst 1978, S. 230). Unabhängig von diesem komplexen Interpretationsvorgang können auch jüngere Kinder Metaphernverstehen aufbauen, indem sie sich beispielsweise besonders stark auf die sinnliche Seite von sprachlichen Bildern – etwa im lyrischen Kontext – einlassen (Spinner 1993). Empirische Studien aus der Psychologie (Winner 1988) weisen darüber hinaus darauf hin, dass die angesprochenen Vorstellungsbereiche die Möglichkeiten des verständigen Umgangs mit Metaphern zumindest mit bedingen: Je differenzierter das Wissen in einem

bestimmten Bereich ist, desto höher ist die Chance des Metaphernverstehens. Wie für die literarische Rezeptionsfähigkeit insgesamt gilt auch für Fähigkeiten im Umgang mit indirektem Sprachgebrauch, dass sich der Erwerb nicht schematisch auf Entwicklungsstufenmodelle zurückführen lässt (Rosebrock 2003), wenngleich er nicht losgelöst von der kognitiven Entwicklung betrachtet werden kann. Dass in fruchtbaren kommunikativen Kontexten ein Sich-Bewegen in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij) möglich ist, wird in Forschungen zur Lesesozialisation seit langem betont. In familiären Vorlesesituationen übernehmen Eltern vielfach die Rolle der kompetenten Anderen und ermöglichen Kindern ein Verstehen, das sie selbständig noch nicht aufbauen können (Wieler 1997; Rosebrock 2003).

Aus den Ausführungen lässt sich folgende Bestimmung von Metaphernverstehen ableiten: Eine Äußerung verdeutlicht, dass die „semantische Unstimmigkeit einer metaphorischen Zeichenfügung“ erkannt und artikuliert wird, es werden aber Analogien hergestellt zu möglichen Referenzen und in explizite Deutungen überführt. Dabei bleibt das Bewusstsein der Differenz der Redeweise zum üblichen Sprachgebrauch wirksam (vgl. Pfeifer 2002, S. 42). Die Interpretation der Metapher schließt also die Vergegenwärtigung etwa des Sinnlich-Ästhetischen ein, da sie Basis der Elaboration von Ähnlichkeiten und Differenzen ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Verstehensproblem der Metapher die Aufmerksamkeit zum einen auf Charakteristika literarischen Verstehens mit den textlichen Anforderungen Ambiguität und Autoreflexivität lenkt, zum anderen auf das Problem der Interpretation von Zeichen, deren Verweisungszusammenhänge Fähigkeiten der Abstraktion und der Herstellung neuer Bezüge erfordern. Der Interpretationsprozess führt dann zu Entdeckungen. Anders ausgedrückt: Metaphern regen zu einem Spiel der Imagination an, das im Problem der Rätselhaftigkeit des Textes, die in Sinnkonstruktion überführt werden soll, seine Rahmung findet. Die Beobachtung von Interpretationsprozessen literarischer Metaphern kann deshalb besonders interessant sein: Anders als bei kontextfernen Tests zum Verstehen von Metaphern beispielsweise in Sprichwörtern erscheinen sie hier im Zusammenhang, das heißt „im Gebrauch“; sie sind insofern zugleich eingebunden in umfassendere ästhetische Strukturen. Wenn im Folgenden also Interpretationsprozesse zu dem Gedicht *Zirkuskind* untersucht werden, steht die poetische Einheit des Gedichtes – und nicht einzelne Metaphern – im Mittelpunkt. Zunächst soll mit Rücksicht auf die Fragestellung dieser Untersuchung das Gedicht selbst genauer betrachtet werden.

2 Das Gedicht *Zirkuskind* als Gegenstand literarischen Verstehens

Rose Ausländer

Zirkuskind

Ich bin ein Zirkuskind
spiele mit Einfällen
Bälle auf – ab

Ich geh auf dem Seil
über die Arena
der Erde

reite auf einem Flügelpferd
über ein Mohnfeld
wo der Traum
wächst

Werfe dir Traumbälle zu
fang sie auf

Das Gedicht evoziert eine Fülle von Bildern, die an Bekanntes und auch Reizvolles anschließen: konkrete Vorstellungen wie der Zirkus (Zirkuskind, Bälle, Arena, Seil), die fantastische oder/und mythologische Vorstellung vom Flügelpferd, die an Pegasus denken lässt, surreal und konkret zugleich die Rede vom Mohnfeld. Ich gehe also – kognitionspsychologisch formuliert – davon aus, dass im Zuge des Rezeptionsprozesses entsprechende Schemata aktiviert und bei der Bildung von Inferenzen und Elaborationen wirksam werden.² Da die Textstruktur allerdings eigenwillige Kontextualisierungen bekannter Konzepte vornimmt, ist weiter davon auszugehen, dass im Sinnerschließungsprozess kreative Schlussfolgerungen notwendig werden.

Bei genauerer Betrachtung stellt sich der Text als vielschichtiges Gewebe dar. Seine Metaphern sind unterschiedlich komplex, insofern sie explizit oder implizit Gegenstandsbereiche in Beziehung setzen und syntaktisch unterschiedlich strukturiert sind. Die zu elaborierenden Beziehungen sind uneindeutig.

Für meine Fragestellung ist das Gedicht gleichwohl deshalb interessant, weil es – als Textum – innertextuell viele Hinweise bietet, die der Rekonstruktion und Interpretation der metaphorischen Dimension dienen und entsprechende Deutungsprozesse gleichsam einfordern.

² Vgl. Viehoff (1988, S. 11): „Schemata werden heute generell betrachtet als durch Erfahrung gebildete Auffassungen von erwartbaren Eigenschaften, Handlungen, Handlungsverläufen und Ereignissen in Situationen. Sie erlauben deshalb bei der Textverarbeitung, Text-Lücken durch Ergänzungen zu überbrücken (Inferenzen) und Text-Strukturen durch vergleichende Vorerwartungen und kreative Erweiterungen (Elaborationen) sinnvoll zu verknüpfen.“

Die Rede vom Spiel mit den Einfällen befindet sich auf der Grenzlinie zum Vergleich. Mit Einfällen „spielen“ kann als beinahe konventionalisierte Metapher betrachtet werden, weil das Verb „spielen“ üblicherweise die Nennung von Spielpartnern, -arten oder -gegenständen nach sich zieht. Die Sprache zu diesen Gegenständen zu zählen ist gewissermaßen eingebürgert, Ideen und Einfälle sind im Kontext des Verbs nur bedingt überraschend. Im Zusammenhang mit dem dritten Vers wird dieses Spiel verglichen mit einem Ballspiel: Einfälle – Bälle. Entscheidend ist die so explizit hergestellte Beziehung zwischen Abstraktum (Einfälle) und Konkretum (Bälle), die dieses Spiel von einem Jonglierspiel abhebt, wie es in einem Zirkus zu erwarten wäre. Ein *Tertium comparationis* ist in der Dynamik gegeben, mit der Einfälle wie Bälle verbunden sind („fallen“). Mit ihnen zu jonglieren wäre als kunstvoller, spielerisch-konzentrierter Umgang mit den Einfällen zu lesen.

Die zweite Strophe knüpft mit der Wendung „Arena der Erde“ an die Welttheatermetaphorik an. Die Erde wird als Arena, als Schauplatz des Wettkampfs und der Vorführung vorgestellt, wobei diese Beziehung in der Genitivkonstruktion explizit hergestellt wird. Vom 3. Vers dieser Strophe her erschließt sich also der Balanceakt des Ich auf dem Seil als ein metaphorisch zu lesender, insofern er einen der Metaphorik eingeschriebenen übergeordneten Standpunkt über der Erde verlangt.

Die dritte Strophe stellt eine Beziehung zwischen Mohn und Traum her: „reite auf einem Flügelpferd / über ein Mohnfeld / wo der Traum wächst.“ Wieder wird ein Bezug zwischen Konkretum (Mohnfeld) und Abstraktum (Traum) hergestellt. Die Verbindung mit dem Lebendigen und Dynamischen wird durch das Verb „wachsen“ intensiviert, das metaphorisch auf „Traum“ bezogen ist. Vergleichspunkte ergeben sich aus der sinnfälligen Vergänglichkeit von Mohnblumen, die nach dem Pflücken ihre Blätter verlieren wie sich der Traum beim Aufwachen auflösen kann, daneben aus der Verweisstruktur Mohn – Rausch – Imagination – Traum. Das im Gesamtbild stimmige Verb „wachsen“ verankert den Traum außerdem in der Erde und stellt so den Konnex zwischen Traum und Leben oder Lebenserfahrungen her.

Die Rede vom Traum knüpft an die erste Strophe an, indem das Thema Fantasie – in den „Einfällen“ angesprochen – fortgeführt wird. Diese Verbindung wird in der letzten Strophe verstärkt: Insbesondere das Kompositum „Traumbälle“ vereinigt die konkrete Rede vom Ballspiel mit der Rede von der Imagination. Abstraktes und Konkretes werden in einem Begriff vereint und fordern eine Explikation, wenn nicht sogar metaphorische Lesart der letzten beiden Verse heraus. Als Textum gelesen verweist das Gedicht hier auf die Weitergabe verdichteter Imaginationen, zum Beispiel in Form von Gedichten, die ihre LeserInnen suchen und finden sollen. Allmählich wird so das Zirkuskind selbst zur Metapher.

In diesem Sinne lässt sich die erste Strophe als Rede vom fantasiebegabten Künstlerkind lesen, eine Spur, die in der zweiten und dritten Strophe weiter verfolgt werden kann, jedoch die Referenz Zirkuskind / Artist regelmäßig überschreitet, insofern ein Balancieren über der „Arena der Erde“ über die Akrobatik in der Manege und über das Menschenmögliche hinausgeht. Ähnliches gilt für den fantastischen Ritt auf dem Flügelpferd über das Mohnfeld, wo der Traum wächst. Die letzte Strophe „Werfe dir Traumbälle zu / fang sie auf“ verlangt der Leserin die Nach-Frage ab, was denn da geworfen wird, und führt zum Tun des Zirkuskindes zurück. Die Strophen zwei bis vier lassen die Rede vom Zirkuskind also mehrdeutig bis rätselhaft erscheinen und können eine Hypothesenbildung anstoßen: jemand mit Fantasie, der/die seine Gedanken auch mitteilt, zum Beispiel die Dichterin. Von dieser Hypothese her liest sich die zweite Strophe nochmals anders, indem sie das Risiko des Balancierens auf dem Seil auf die Tätigkeit der Fantasie und das Imaginieren überträgt.

Die metaphorische Dimension des Textes erschließt sich in seiner Tiefe am ehesten in einer kreisenden Lektüre. Bei der Auswertung der Interpretationsleistungen der Schüler und Schülerinnen wird deswegen darauf zu achten sein, inwiefern sie metaphorische Rede identifizieren und Interpretationen entwickeln können, die die unterschiedlichen Verse und ihr Verständnis im Sinne einer Deutungshypothese für „Zirkuskind“ zusammenführen. Konkret: Wer „spiele mit Einfällen / Bälle auf – ab“ metaphorisch interpretiert und auch das Wachsen des Traumes deuten kann, schließt nicht notwendig darauf, dass auch das „Zirkuskind“ kein Zirkuskind sein muss. Die Voruntersuchungen zeigen, dass die SchülerInnen mehrheitlich Deutungshypothesen für das Zirkuskind entwickeln, diese aber nur teilweise an den gesamten Text zurück binden können oder zurück zu binden versuchen. Zu prüfen wird auch sein, inwiefern die SchülerInnen die sprachliche Gestalt selbst problematisieren und die Arbeit mit Sprache als Eigentümlichkeit wahrnehmen. In der Reflexion über die Sprachgestalt wäre literarisches Verstehen als ästhetisches Verstehen in expliziter Form gegenwärtig. Die besondere Erschließungskraft metaphorischer Sprache wäre dann erfasst, wenn sichtbar würde, dass sie dichte Beschreibungen abstrakter Sachverhalte ermöglicht: Von Fantasie lässt sich kaum anders als bildlich sprechen.

Die Perspektive der Untersuchung gilt dem Interpretationsprozess der Schüler und Schülerinnen. Die Voruntersuchung in je einer fünften und sechsten Gymnasialklasse bestätigte die Hypothese, dass die etwa zwölfjährigen SchülerInnen die übertragene Dimension des Gedichtes in sehr unterschiedlichem Maße zu realisieren vermögen, vielfach den Text auch in der Weise „korrigieren“, dass zum Vorwissen zu oder Vorstellungen von einem Artistenkind kohärente Lesarten möglich werden.

Im Sinne der Zielsetzung des literarischen Gesprächs unter Lernenden, zum Erwerb literarischer Rezeptionsfähigkeit beizutragen und dabei die individuellen Lesarten und Interpretationsansätze zum Ausgangspunkt zu nehmen, ist daher zu fragen, inwiefern die SchülerInnen sich gegenseitig anregen und sich

darüber hinaus wechselseitig im Verstehensprozess fördern. Da davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler entwicklungsbedingt über unterschiedliche kognitive Fähigkeiten verfügen und für die Auslegung der Metaphorik auch abstrakte Denkopoperationen von Bedeutung sind, lässt sich die Frage dahingehend erweitern, ob möglicherweise auch die Schüler und Schülerinnen ohne didaktische Intention füreinander „kompetente Andere“ sein können und ihre Interaktion eine Bewegung in der „Zone der nächsten Entwicklung“ ermöglicht. Vygotskij zufolge sollte die „Zusammenarbeit“ im Unterricht dies ermöglichen, indem der Lernprozess auf die aktuellen Fähigkeiten der Lernenden gezielt abgestimmt wird. Maß ist dabei dasjenige, was sie zu lernen fähig sind (Vygotskij 2002, S. 330f.).

Die Rolle der Lehrperson kann im Sinne der Anwaltschaft für den Verstehensprozess (Härle; Steinbrenner 2003, S. 158) als aktive Moderation beschrieben werden. Sie trägt Sorge dafür, dass das Gespräch an der Textauslegung in Interaktion orientiert bleibt. Da das Interesse der Untersuchung allerdings dem Interpretationsprozess der Schüler und Schülerinnen und ihrer wechselseitigen Anregung gilt, hält sich die/der Lehrende mit eigenen Deutungen zurück und sorgt dafür, dass unterschiedliche Lesarten im Gespräch präsent bleiben. So soll gewährleistet werden, dass die Lehrperson nicht frühzeitig eine Interpretationslinie als die zu verfolgende markiert und durchsetzt (Merkelbach 2002).

Idealerweise kann die Lehrperson ihr eigenes Interesse am Gegenstand verdeutlichen. Sie thematisiert gegebenenfalls Schlüsselmomente des Textes. Eine Schwierigkeit stellt sich in Bezug auf evaluative Beiträge: Schüler und Schülerinnen der fünften und sechsten Klasse reagieren erfahrungsgemäß sehr sensibel auf Verstärkungen oder ihr Ausbleiben durch die Gesprächsleitung. Ein Rückmeldeverhalten, das weiterführende Beiträge besonders hervorhebt, könnte allerdings einen einseitigen Gesprächsgang begünstigen. Umgekehrt können fehlende Verstärkungen demotivieren.

3 Zum Rahmen des Gesprächs

Das Gespräch der Klasse, auf das ich mich im Folgenden beziehe, wurde im Rahmen einer kleinen Unterrichtseinheit zu Lyrik geführt, die ich in insgesamt drei Gymnasialklassen durchgeführt habe. In der Deutschstunde vor der Lektüre des Gedichtes hatten die SchülerInnen Schillers Rätselgedicht *Aus Perlen* kennen gelernt und sehr motiviert an des Rätsels Lösung wie dessen Entschlüsselung mitgewirkt. In diesem Zusammenhang war erarbeitet worden, dass die Verse auf den Regenbogen hinweisen, ohne ihn zu nennen. Auch war thematisiert worden, dass das Rätsel auf gleichsam „mitspielende“ LeserInnen angewiesen ist. Der Gedanke des Eintretens in das Spiel war fortgeführt worden durch die Lektüre von Goethes *Gedichte sind gemalte Fensterscheiben*, das die angemessene Lektüre mit dem Eintreten in eine Kapelle vergleicht und vom „Draußen-Bleiben“ des unverständigen Lesers abhebt. Die Bearbeitung des Schillerschen Gedichtes

war den SchülerInnen mehrheitlich leicht gefallen, während eine Lektüre des Goethe-Gedichtes als Gedicht über das poetische Lesen nur wenigen gelang bzw. einleuchtete. Die Unterrichtsstunde zu Rose Ausländers Gedicht *Zirkuskind* war die dritte Stunde, die ich in der Klasse hielt.

Die Klasse war mir aus dem Vorjahr durch gelegentliche Hospitationen bekannt, eine Gymnasialklasse an einer Gesamtschule mit Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig im Wohlstandsgebiet des Vordertaunus. Zu Beginn des Schuljahres hatte sich die Lerngruppe auf 23 verkleinert, da die leistungsstärksten Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit bekommen hatten, in einen Zug zu wechseln, der das Abitur nach acht Jahren erwirbt. Vier Kinder waren mehrsprachig. Nach anfänglichem Fremdsein gelang meiner Wahrnehmung nach in der zweiten Stunde die Kontaktaufnahme mit der lebendigen Klasse recht gut.

4 Die Auseinandersetzung mit dem Gedicht

Dem Gespräch ging eine etwa zehnminütige Phase der Texteinführung voran. Der Text wurde auf Folie präsentiert. Nach einer Möglichkeit des stillen Lesens lasen einzelne Schülerinnen den Text strophenweise laut vor, wobei ich dem ersten Schüler einen Jonglierball zuwarf, den dieser dann der nächsten Leserin zuspielte. Anschließend bekamen die Schüler und Schülerinnen ein Blatt im Querformat, in dessen Zentrum der Text stand, und erhielten den Auftrag, ihre Einfälle zum Gedicht rund herum zu notieren. Ziel dieses Verfahrens war es, alle Schüler und Schülerinnen zu aktivieren und ihre Textbegegnung zu intensivieren.³ Vor dem eigentlichen Gespräch wurde der Text nochmals laut vorgelesen. Für die Gesprächsphase veranschlagte ich mit Rücksicht auf die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen 15 bis 20 Minuten, anschließend sollte das Gedicht noch einmal individuell an Hand gezielter Fragestellungen bearbeitet werden. Das Gespräch folgte einer Struktur, die es ermöglichen sollte, von Beobachtungen der SchülerInnen auszugehen: Die SchülerInnen wurden zunächst aufgefordert zu benennen, was ihnen am Text aufgefallen war bzw. wo sie Fragen hatten. Ausgehend davon sollte eine genauere Auslegung aller Strophen wie des gesamten Gedichtes versucht werden.

Bei der Untersuchung des Gesprächs interessiert zum einen die Frage, in welcher Weise die SchülerInnen das Gedicht interpretieren und inwiefern sie Metaphernverstehen zeigen. Zudem ist zu fragen, ob oder inwieweit es der Gesprächskontext im jeweiligen Fall ermöglicht, weiterführende Interpretationen im Sinne einer literarischen Lektüre der Metaphorik für die GesprächsteilnehmerInnen fruchtbar zu machen. Basis ist die Transkription des Gesprächs.⁴

³ Das Verfahren war in der ersten Stunde der Einheit eingeführt worden.

⁴ Ich greife auf die Transkriptionsstandards des GAT zurück, wähle allerdings hier eine aus Platzgründen vereinfachte Form der Wiedergabe. Die nonverbale Kommunikation wird ausgeblendet, um die Komplexität des Materials auf ein handhabbares Maß zu reduzieren. Die Zeilenangaben beziehen sich auf die Gesamtzählung des Gesprächs.

Nach einer allgemeinen Betrachtung des Gesprächs werden die Deutungsprofile zweier Schüler und einer Schülerin, die das Gespräch weitgehend dominieren, herausgearbeitet. Dabei soll auch danach gefragt werden, in welcher Weise deren Beiträge die Interaktion und Themenentwicklung bestimmen.

4.1 Allgemeines zum Verlauf des Gesprächs

In Hinblick auf die Zielsetzung, im Gespräch zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Gedicht zu gelangen, erweist sich das Gespräch in dieser Klasse als besonders aufschlussreich. Hier werden im Vergleich zu den beiden anderen Gesprächen weitreichendere Deutungsansätze verfolgt. Unter der Perspektive des Erwerbs literarischer Rezeptionskompetenz ist die Auslegung der Metaphorik aussagekräftig. Zugleich sind die Beiträge durchaus heterogen in Bezug auf Vorgehensweise und Elaboriertheit. Untersucht man den Verlauf in Hinblick auf strukturierende Impulse, so fällt auf, dass von elf Impulsen sechs durch Schülerinnen und Schüler eingebracht werden.⁵ Dieses Indiz deutet darauf hin, dass die GesprächsteilnehmerInnen sich durchaus wechselseitig anregen, worauf noch einzugehen sein wird.

Es gilt zunächst allerdings eine Grenze zu markieren: Nur über den Verstehensprozess derjenigen Schüler und Schülerinnen, die sich äußern, können Aussagen gemacht werden. Von den 23 Schülerinnen der Klasse beteiligen sich 14 mit Redebeiträgen am Gespräch. Zwei Schüler und eine Schülerin prägen den Verlauf weitgehend. Allein die Zahl der Äußerungen hebt sie aus der Gruppe heraus: Jimmy (J1) äußert sich sechzehnmal, Ricki (R1) zehnmal und Verena (V1) zwölfmal, gefolgt von Valerie (V2) mit sechs Äußerungen. Die anderen SchülerInnen äußern sich drei- bis viermal und seltener. Die Entwicklung der Interpretation bewegt sich durchweg auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus und zeigt nicht einfach eine steigende Linie im Sinne eines Herantastens an das Gedicht und einer dichten Interpretation am Schluss. Besonders die Äußerungen der drei genannten SchülerInnen erreichen ein vergleichsweise hohes Niveau. Zur genaueren Bestimmung der Verstehensleistungen greife ich auf das Klassifizierungssystem von Grzesik und Mitarbeitern zurück (Grzesik u. a. 1982; Grzesik 1983).

4.2 Exkurs

Grzesik und Mitarbeiter haben im Rahmen der Analyse von schriftlichen und mündlichen interpretativen Beiträgen im Deutschunterricht ein System von Klassen entwickelt, um die Textverstehensleistungen von SchülerInnen beurteilen und Progression feststellen zu können. Leitende Annahme ist, dass aus Verstehensurteilen über Texte, die schriftlich oder mündlich vorliegen, auf textver-

⁵ Das Gespräch wurde zunächst nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten sequenziert. Die Passagen markieren die strukturierenden Impulse jeweils als Beginn einer neuen Sequenz.

stehende Operationen geschlossen werden kann. Kategorisiert wird „das einzelne *Darstellungsurteil*, das aus der ‘Rede’ des Rezipienten (im Unterrichtsdialog oder im Kurzaufsatz) gesondert werden muss und auch *Sinneinheit* heißt. Es ist bestimmt als ein Urteil der Form ‘Dieses Etwas im Text (Text- oder Darstellungsgegebenheit) ist *Darstellung* von jenem *Dargestellten*’ oder ‘Diese Darstellung bzw. dieses Dargestellte wird von mir so und so beurteilt’. Diese Urteilsform ist Distinktionsbasis für die Abgrenzung von Sinneinheiten, nicht aber die syntaktischen Einheiten der Rede“ (Grzesik u. a. 1982, S. 199; Hervorhebung im Original).

Grzesik stellt acht Klassen zur Messung von Textverstehensleistungen vor, die eine wachsende kognitive Verstehensleistung in Auseinandersetzung mit dem Text anzeigen (vgl. Grzesik 1983, S. 86–89):

- Klasse 0: Äußerungen ohne oder mit unklarem Textbezug sowie nicht anderweitig zuzuordnende Äußerungen;
- Klasse 1: „Wiedergabe von objektiven Textgegebenheiten ohne Bezug auf die spezifische Darstellungsfunktion“;
- Klasse 2: „Urteile über objektive Textgegebenheiten ohne Bezug auf die spezifische Darstellungsfunktion“;
- Klasse 3: „Unspezifische Urteile über Darstellungsgegebenheiten“, d. h. es werden einzelne Bedeutungen generiert;
- Klasse 4: „Spezifische Urteile über Darstellungsgegebenheiten (Darstellungsurteile)“, die einem Sachverhalt eine bestimmte Darstellungszuschreibung zuschreiben;
- Klasse 5: „Verknüpfung von Darstellungsurteilen“. Die Klasse 5 kennt drei Fälle: 1. Darstellungsurteile, die über mehr als eine Darstellungsgegebenheit etwas aussagen; 2. Verknüpfungen von zwei Darstellungsurteilen; 3. Urteile über die Gesamtintention;
- Klasse 6: „Urteile über Darstellungsurteile, Folgerungen aus Darstellungsurteilen (Implikationen)“;
- Klasse 7: „Urteile über mehrere Darstellungsurteile (Synthesen)“ im Sinn eines Urteils, das aus mehreren Urteilen eine punktuelle Synthese herstellt;
- Klasse 8: „Begriffliche Bestimmung bzw. Urteil über mindestens eine Synthese oder mindestens zwei Implikationen“. Hier wiederholen sich die Operationen 5 bis 7 und es werden generelle Synthetisierungen vorgenommen.

Tatsächlich fällt es teilweise schwer, die Grenze zwischen den einzelnen Klassen sauber zu ziehen und die Beiträge der Schüler und Schülerinnen eindeutig zuzuweisen. Vielfach lassen sich Beiträge aber plausibel in Hinblick auf ihre Komplexität einordnen. Das System erfasst freilich nicht die Fragen, die Schüler und

Schülerinnen einbringen, sowie diejenigen Äußerungen, die sie selbst und das Gespräch voranbringen, die gleichzeitig aber keine Textverstehensleistung mit direktem Rekurs auf den Text darstellen. Diese müssen alle der Klasse 0 zugeordnet werden.

Im Allgemeinen argumentieren die Schüler und Schülerinnen textnah. Ihre Assoziationen und Deutungen entwickeln sie im engen Konnex mit den jeweiligen Versen des Gedichtes. Sie benennen die entsprechenden Textstellen. Die Metaphorik des Gedichtes lässt sie nachweislich aufmerken und wird zum Ausgangspunkt von Deutungsversuchen, so bei Verena, die gleich zu Beginn die zweite Strophe als merkwürdig markiert hat und anschließend ausführt:

- V1: ((...)) über ein MOHNFeld wo der TRAUM wächst- da hab ich mir gedacht vielleicht ist das n FELD wo die TRÄUme äm ((...)) äm also über ein mohnfeld wo der traum wächst hab ich mir gedacht – dass es vielleicht ein feld ist wo unsere TRÄUme erschaffen werden; (37–45)

Legt man die Modellierung der acht Klassen von Textverstehensurteilen an, so lässt sich diese Äußerung als Urteil der Klasse 2 kategorisieren: Singuläre Textsachverhalte werden beurteilt, deren Darstellungsintention wird aber nicht berücksichtigt. Die überwiegende Zahl der Beiträge lässt sich dieser Klasse zuordnen, wobei der Übergang zur Klasse 3 des Öfteren problematisch erscheint. Hier wird im Zweifelsfall die niedrigere Stufe angenommen (21 von 34 Urteilen entfallen auf die Klasse 2). Mehrfach artikulieren die SchülerInnen darüber hinaus „spezifische Urteile über Darstellungsgegebenheiten“, die diesen eine bestimmte Darstellungsintention zuschreiben (Klasse 4; sechsmal vertreten). Solche spezifischen Darstellungsgegebenheiten werden in neun Fällen zum Anlass eines Urteils über die Gesamtintention (Klasse 5 und 6). Dabei gelingt es nur zweimal, mehrere Textgegebenheiten im Sinne einer Gesamtintention explizit zu synthetisieren. Die entsprechenden Beiträge stammen beide von Ricki.

4.3 Ricki: „... dass mans so deutet auf einen Schriftsteller hin“

Ricki entwickelt bereits auf dem Assoziationsblatt eine poetologische Deutung des Gedichtes. Er notiert: „Ich glaube, alles deutet auf einen Schriftsteller zu hin.“ In der ersten Phase des Gesprächs, in der zunächst gesammelt werden soll, was die SchülerInnen im Zusammenhang des Gedichtes auffällig finden und besprechen wollen, ist er der dritte Schüler, der zu Wort kommt.

- L: jetzt wär meine erste FRAGE an euch; gibt es etwas in diesem text, was ihr besonders interessant findet – oder wo ihr besonders denkt hm, das ist ja MERKWÜRDIG oder worüber ihr gern sprechen würdet; wer hat da was=verena –
- V1: em em ich em reite auf einem FLÜgelpferd über mohnfeld- wo der traum (.) wächst.
- L: ja. das ist dir aufgefallen?

V1: ja.

L: okay ich mal das mal hier an – ((L *unterstreicht auf der Folie*)) hopsa, em (-) da warn aber eben noch mehr=jimmy-

J1: em, also, das geht ja ums ZIRKuskind – wahrsch also. kinder also das kind das träumt ja wahrscheinlich will es DAS machen und immer DAS machen; aber das ist ja unMÖglich; also man kann ja nicht aufm FLÜgelpferd übern MOHNFeld rei reiten – und deswegen –

L: stopp jimmy, das behalten wir im gedächtnis – da reden wir gleich weiter drüber. also das ZIRKuskind das macht UNmögliche sachen ist jimmy aufgefallen. felix, du hattest dich eben noch gemeldet. nee? gibts noch andere sachen; die euch jetzt (.) wichtig erscheinen, ricki –

R1: ich glaube dass mans so deutet auf einen SCHRIFTsteller hin – weil auch ich reite auf einem flügelpferd über ein mohnfeld wo TRAUM wächst – dadurch weil schriftsteller haben manchmal ideen wie blumen wachsen tun. (1–27)

Mit dieser Äußerung geht Ricki wie zuvor auch Jimmy auf die von Verena angesprochene Textstelle ein und nutzt sie als Beleg für seine Hypothese. Diese führt er als einen Interpretationsansatz für das gesamte Gedicht oder das Zirkuskind ein – impliziert im verschliffenen Pronomen „es“ („mans“). Dabei setzt er keine einfache Identität zwischen Zirkuskind und Schriftsteller, sondern weist diesen Gedanken als Deutung aus, die allerdings einen – im Subjekt „man“ markierten – Allgemeinheitsanspruch hat. Die Begründung „schriftsteller haben manchmal ideen wie blumen wachsen tun“ stellt implizit eine Beziehung zwischen Traum und Ideen her und parallelisiert deren Entwicklung mit dem Wachstum der Blumen. Diese Spur ist offensichtlich in der Ortsbestimmung „über ein Mohnfeld“ begründet. Insofern Ricki hier mit Bezug auf eine Textstelle eine Aussage zur Gesamtdeutung des Gedichtes macht, kann die komplexe Äußerung der Klasse 5 des Grzesiakschen Systems zugewiesen werden. Sie erfüllt außerdem die Bedingung für Metaphernverstehen, denn Analogie und Differenz zwischen Zirkuskind und Schriftsteller werden ausgedrückt. Allerdings wird die bildliche Dimension der Metaphorik nicht ausgeführt. Weder das Flügelpferd noch das Mohnfeld werden konkreter in den Auslegungsprozess einbezogen. Für den Verlauf des Gesprächs birgt der Beitrag nicht unerhebliche Probleme. Einerseits bietet Ricki eine Lösung für unterschiedliche Unbestimmtheitsstellen des Textes an, andererseits bewegt sich diese bereits auf einer reflexiven Distanz zu den Anschauungsbereichen des Gedichtes, die nicht alle Schüler und Schülerinnen teilen dürften und die zudem über die Entfaltung dieser Anschauungsbereiche zunächst hinweg geht. Die Lehrperson wendet sich daher zunächst an Verena, um einzuholen, was diese an der benannten Textstelle merkwürdig fand, und fünf Schüler und Schülerinnen entwickeln eine am Traum orientierte Interpretation des Mohnfeldes. Jimmy macht die Vorstellung eines schlafenden Kindes stark, das weiter träumen möchte, Verena entwickelt eine Parallele zwischen der Mohnblume, die rasch ihre Blätter verliert, und der Flüchtigkeit des Traums.

L: ((...)) robert äh, ricki du guckst so NACHdenklich –

R1: ja, ich weiß nicht. das ist, eh, das ist halt ein komisches gedicht=das KANN alles auf n SCHRIFTsteller hindeuten, Aber das kann auch alles auf n KIND eindeuten, das schläft – aber das KANN auch auf was völlig ANDERes hindeuten. das ist jetzt n gedicht, was nicht KLAR ist, worauf wie der schriftsteller es geMEINThat.

((...))

L: wie machen wir n das jetzt, wie gehen wir da vor?

((...))

R1: ähm, also ich glaube bei SOLchen gedichten, da KANN man gar nicht feststellen JA, DAS ist, was der schriftsteller gemeint hat. Da hat er seine EIgenen ideen, was ER meint und des des, dabei MUSS es dann auch glaub ich bleiben. (122–139)

In diesen Äußerungen nimmt Ricki den Gedanken Jimmys auf, wonach das Gedicht von einem träumenden Kind handelt, und formuliert angesichts der unterschiedlichen Lesarten eine Folgerung (Klasse 6), die die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten integrieren kann. Auffällig ist dabei, dass er im Schriftsteller diejenige Funktion sieht, die allein über die Deutungen entscheiden könnte. Er artikuliert also weniger eine Vorstellung von Polyvalenz im ästhetischen Medium als vielmehr die einer konkreten Instanz, die allein Licht ins Dunkel zu bringen vermag.

Als Valerie entwickelt, das Gedicht könne auch von den Träumen der Schriftstellerin handeln, integriert Ricki diese Auffassung. Er spricht nun nicht mehr – wie in seinem ersten Beitrag – von den Ideen des Schriftstellers und ihrer Dynamik, sondern betrachtet Gedichte als Darstellungen seiner resp. ihrer Träume. Dabei weist er seine Ausführungen explizit als eine Möglichkeit aus:

R1: also, zum beispiel WERfe dir TRAUMBälle zu, das kann ja auch sein, dass das geDICHT hier; das kann zum beispiel wie der traum des schriftstellers oder der schriftstellerIN sein und dass sie das dann AUFGeschrieben hat und uns geGEBen hat. Und das wär dann genauso als hätten wir nen traumball von ihr, traumball von ihr AUFGefangen und dann ABgelesen. (229–235)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs kann Ricki alle angesprochenen Passagen mittels seiner Hypothese interpretieren. Dabei baut er die Vorstellung des Schreibens aus:

R1: also mit dem SCHRIFTsteller (-) die spielen ja AUCH mit EINFällen. alles, was ihnen EINFällt, kritzeln- ähm, kritzeln sie sich dann auf so n MERKzettel eben und wenn ihnen MEHR dazu einfällt, dann SPIElen sie so n bisschen damit, verTAUSchen die einfälle und machen irgendwann so n geDICHT draus oder ne geSCHICHte. (334–340)

R1: also, schriftsteller wenn sie jetzt schreiben, das kann man auch mit SEILTänzern vergleichen, weil wenn schriftsteller erst mal so richtig LOSlegen und so was, dann, glaub ich, denken sie auch nur noch an ihre iDEEN und so was und wie der seiltänzer auf dem seil DENKT ja nicht mal was will ich denn jetzt zum MITTAG-essen essen, sondern eher OH, ich will jetzt besser nicht RUNterfallen, sonst wär er FUTSCH. (374–381)

In diesen letzten Beiträgen zum Gespräch geht Ricki dezidiert auf die Vorstellungsentwicklung des Schriftstellers ein, die er in Beziehung zur Dynamik des Spiels und zur Konzentration des Seiltänzers setzt. Ricki verfolgt seine leitende Hypothese demnach das ganze Gespräch hindurch und integriert kooperativ andere Impulse, ohne von seiner Linie abzuweichen. Diese vermag er immer wieder in den Dialog mit dem Text zu bringen. Dabei führt er ein Konzept des Schriftstellers wie der Schriftstellerin aus, wonach diese Ideen entwickeln und zu Gedichten oder Geschichten verdichten, die wir lesen können. Da es sich um ihre Ideen handelt, können im Zweifelsfall nur sie über ein angemessenes Verstehen entscheiden. Die Metaphorik des Gedichtes kann er im Rahmen seiner These interpretieren, allerdings geht er über einige Anschauungsbereiche hinweg, so dass er Analogien und Differenzen zwischen der Ideenentwicklung des Schriftstellers und dem über ein Mohnfeld reitenden, mit Einfällen spielenden und auf einem Seil tanzenden Zirkuskind nur punktuell ausführt.

4.4 Jimmy: „ich glaub jetzt auch, dass das, ähm, eine kleine autobiographie ist“

Jimmys Zugang zum Gedicht lässt sich als narrativ beschreiben. Dabei verfolgt er nicht nur eine Linie, sondern probiert unter Aufnahme von Impulsen aus dem Gespräch auch andere Deutungen, die sich alle als kleine Geschichten begreifen lassen. Für ihn erzählt das Gedicht zunächst von einem träumenden Kind, das unmögliche Sachen machen will:

J1: em, also, das geht ja ums ZIRkuskind- wahrsch also. kinder also das kind das träumt ja wahrscheinlich will es DAS machen und immer DAS machen; also man kann ja nicht aufm flügelperd übern MOHNFeld reiten. (13–14)

J1: ich GEH auf dem SEIL über die aREna der ERde, also über die aREna der ERde, das ist auch, glaub ich, ein bisschen unmöglich – (172–176)

Im Traum, den Jimmy offenbar auch als Hort der Wünsche begreift, ist dergleichen für ihn unproblematisch. Von dieser Vorstellung gelenkt, nimmt er andere Beiträge auf. Nachdem Robert eine Verbindung zwischen Mohn und Schlafmitteln hergestellt hat, führt er aus:

J1: NOCH ein, also jetzt gibts hier NOCH ein hinweis drauf, dass er ja weiter träumen möchte. also, wenn er – der robert hat ja grad gesagt, dass also man von MOHNblumen äh SCHLAFmittel herstellen kann. [L.: ah] ja und wahrscheinlich gibt es NOCH n hinweis, dass er WEIterschlafen möchte und weiter diese TOLLen sachen in seinem traum machen möchte. (114–121)

Angeichts der Ausführungen von Ricki entwickelt Jimmy allerdings eine neue Hypothese. Für ihn ist hier nicht die Rede von einem abstrakten Schriftsteller, sondern von der Dichterin Rose Ausländer, deren Verse ihre Lebensgeschichte in nuce bieten:

J1: ähm, also ich glaube jetzt AUCH, dass das, ähm, eine kleine autobiographIE ist- weil wahrscheinlich wollte sie n BUCH schreiben, aber in DEM ALter, also siebenundACHtzig glaub ich;

L: achtundsiebzig-

J1: dadurch würde sie (-) äh achtundsiebzig, war die nicht mehr zustande, deswegen hat sie ALles, was sie im BUch schreiben würde, halt auf einem geDICHT geschrieben. also ich denke – (237–245)

Jimmy entwickelt eine anschauliche Vorstellung der Dichterin als einer alten Frau, die aufgrund begrenzter Lebenszeit nicht zum üblichen Mittel der Autobiographie greifen kann. So übersetzt er Rickis abstrahierende Vorlage des Schriftstellers, der Ideen entwickelt und lesbar macht, in die beinahe dramatische Geschichte einer alten, dem Tode nahen Frau. Diese Lesart bindet er nicht explizit an den Text zurück, der diese auch nicht trägt. Nach Grzesik lässt sich die Deutungseinheit folglich der Klasse 0 zuordnen. Von Metaphernverstehen lässt sich nicht sprechen: Analogie und Differenz zwischen der Redeweise des Textes und dem Gemeinten werden nicht ausgeführt, ein Dialog zwischen der Hypothese und dem Gedicht entsteht nicht, der Gedanke wird nicht am Text überprüft.

Kurz darauf probiert Jimmy eine weitere quasi biographische Lesart und assoziiert eine eventuelle griechische Herkunft der Dichterin mit dem Hinweis auf die mythologische Figur des Pegasus. Diese Idee zieht er dann allerdings zurück.

J1: ähm, aus welchem LAND kommt denn die rose ausländer, weil ich hab ne verrückte IDEE und die könnte nur KLAPpen, wenn die aus GRIEchenland kommt.

L: na, ist sie nicht. sie ist nun DEUTSCH, aber vielleicht sagst du deine verrückte Idee trotzdem.

J1: gut also, es steht ja über ein FLÜgelpferd und der robert hat ja grad gesagt also, mit GOTT was zu tun hat und der em es gibt ja geschichten über HERkules, der hat ja angeblich so n FLÜgelpferd gehabt. (297–306)

Jimmy beginnt diesen Beitrag engagiert mit der Ankündigung eines spontanen Einfalls und endet leise mit einem Rückzieher:

J1: ja aber –

L: aber das klappt so nicht?

J1: ja, nee. ich glaub eher nicht. ((leise)) (320–322)

Unterschiedliche Gründe können vermutet werden: Zum einen ist schon seine Voraussetzung – die Dichterin muss Griechin sein – nicht gegeben, zum anderen greifen die SchülerInnen korrigierend und auch leise lachend ein („das ist Disney“) und er könnte deshalb die Spur seines Einfalls verloren haben. Vielleicht sah er auch keinen Anhalt mehr im Text.

Dass er die Vorstellung einer Geschichte aus alter Zeit verinnerlicht hat, geht aus seinem letzten Beitrag hervor, als die SchülerInnen versuchen, die „Arena der Erde“ auszulegen:

- J1: also, wahrscheinlich ähm, das gibts ja HEUTE noch, also war arena der ERde, darunter stell ich mir vor die BESTe arena DAMals, und ähm also das deutet AUCH auf ein ZIRKuskind hin, wenn er halt –, also auf ein ZIRkus, wenn weil er sagt ja ich geh auf dem SEIL; und über die arena der erde – also über den besten ZIRkus. (398–404)

Er setzt hier Heute und Damals ins Verhältnis und gebraucht wie zu Beginn des Gesprächs das Personalpronomen „er“, das er offenbar auf den Schriftsteller resp. die Schriftstellerin bezieht. Demnach hätte er die Autobiographie-Hypothese fallen gelassen. Als Ergebnis des Beitrags formuliert er die Hypothese, es gehe um den besten Zirkus.

Jimmys Beiträge, die er engagiert vorträgt, changieren zwischen Textauslegung, meist mit Bezug auf eine einzelne Gegebenheit, und assoziativer Aufnahme anderer Lesarten aus dem Gespräch. Er begreift sich wohl auch als Mitspieler in der Suche nach Deutungen angesichts der durch Ricki explizit gemachten Schwierigkeit, den Text auszulegen, geht allerdings mehrfach nicht auf den Text zurück. Seine Äußerungen bewegen sich fast durchweg auf Klasse 2 des Systems von Grzesik oder können aufgrund ihrer Textferne nur der Klasse 0 zugewiesen werden. Die Metaphorik des Gedichtes ist für Jimmy Anlass für kohärenzstiftende Elaborationen im Modell des Wunschtraums oder auch des besten Zirkus, die er als Momente einer Geschichte denkt.

4.5 Verena: „aber WARUM denn ausgerechnet der MOHN?“

Verena bewahrt das ganze Gespräch hindurch einen genauen Blick auf den Text, fokussiert immer wieder einzelne Gegebenheiten, bei denen sie verweilt, und überprüft Hypothesen auf ihre Stimmigkeit hin. Dabei verfolgt sie eine eigene Linie und integriert den weitreichenden Interpretationsansatz Rickis nicht. Zweimal lenkt sie fragend die Aufmerksamkeit auf Schlüsselmomente des Textes und versucht, der Metaphorik auf die Spur zu kommen. Nachdem sie erklärt hat, das Mohnfeld könne das Feld sein, wo die Träume erschaffen würden, überlegt sie:

- V1: ((...)) vielleicht hat er es mit dem MOHN verglichen, weil der mohn WÄCHST ja auch.

L: aha.

- V1: aber WARUM denn ausgerechnet der MOHN – (57–60)

Als Valerie dann entwickelt hat, dass der Mohn schnell die Blätter verliert, führt Verena aus:

- V1: also wenn man den MOHN RAUSnimmt aus der erde oder ABreißt halt weil es ne schöne PFLANze ist, hab ichs mal RAUSgeruppt und meiner MUTter geschenkt, da war er nach n paar Minuten kaPUTT ähm und vielleicht ist es im vergleich zum ähm, zum TRAUM, weil wenn man ja AUFwacht, dann ist der traum ja AUCH weg. (104–109)

Verena stellt hier eine Beziehung her zwischen einer Episode aus ihrem Erfahrungsbereich und der metaphorischen Verweisstruktur Mohnfeld – Traum. Anders als Ricki entwickelt sie das Bild des Mohns und füllt es anschaulich aus. So kommt sie über ihre Anfangsdeutung, wonach im Mohnfeld die Träume erschaffen werden, hinaus und erreicht insofern ein spezifisches Darstellungs-urteil (Klasse 4), das Metaphernverstehen zeigt.

Den folgenden Gesprächsgang zum träumenden Kind überprüft sie am Text:

V1: ähm, also die LETzte zeile- werfe dir TRAUMBälle zu FANG sie auf, ähm also da finde ich, KANN es kein Kind sein, was träumt, weil- ähm, ähm (.) es sagt ja, es sagt ja oder also WENNS n kind, also zirkuskind wirklich IST, sagts ja, ähm werf mir die TRAUMBälle zu. also das ist ja so ne art – was weiß ich ((leiser werdend)) sandmann NICH ((etwas Lachen in der Klasse)), aber so n ja, ja so n der uns halt die TRÄUme schenkt. ja, also es kann, also es kann NICH derjenige sein, der SELbst träumt, wenn man SELbst Träume zuwirft. (188–198)

Verena interpretiert die letzten Verse des Gedichtes im Ausschlussverfahren: Das Subjekt des Werfens kann nicht selbst träumen. Die Idee des Sandmanns verwirft sie ohne Begründung und trägt suchend eine wenig konturierte Annahme eines Wesens, das Träume schenkt, vor. Es fällt daher auf, dass sie die Interpretation Rickis nicht aufnimmt, erwägt oder weiterführt. Offenbar steht der im Gedicht angesprochene Zusammenhang mit dem Traum nicht zur Disposition. Rickis Übertragungsvorschlag liegt ihr fern. So bleiben für sie offene Stellen. Auch der letzte Beitrag Verenas im Gespräch sucht nach Auflösung der Text-rätsel:

V1: also ich weiß (--), ich weiß nicht, was die (.) über die arena (.) ist, aber, ähm, auf jeden fall na ja, eigentlich ist es ja unMÖglich mit dem seil über die ERde zu gehen, aber das haben wir ja schon besprochen. dann müssten wir jetzt erstmal herausfinden, was die aREna überhaupt IST. weil die GANze ERde kanns nicht SEIN, weil es heißt ja über DIE arena DER erde. das ist ja nur ein TEIL der erde. (356–363)

Als Genitivus partitivus gelesen bleibt „Arena der Erde“ für Verena unklar. Im Kontext des Gesprächs zeigt sie eine hohe Sensibilität für die auslegungsbedürftigen poetischen Metaphern, gelangt aber nur ansatzweise zu einer integrierenden Gesamtauslegung. Im Anschluss des Gesprächs äußert sie schriftlich, das Gedicht handle von einem „Traumschenker“, der mit einem Zirkuskind verglichen werde.

Für den Verlauf des Gesprächs sind die Beiträge Verenas in besonderer Weise weiterführend. Sie akzentuiert entscheidende Textstellen, bringt Fragen ein und überprüft Deutungen in Hinblick auf ihre Texttreue. Erstaunlich ist allerdings, dass sie sich zwar durchaus auf Gesagtes bezieht, allerdings keine explizite Auseinandersetzung mit Rickis Interpretation vornimmt. Sie bewegt sich vielmehr in Vorstellungsräumen, die der Text explizit anbietet, und kommt auf dieser Ebene zu einem begrenzten Verständnis der Metaphern. Dabei nutzt sie die Vorstellung des Traumes anders als Jimmy nicht, um „unmögliche Sachen“ ins Reich

der Traumlogik aufzulösen. Dass die Träume an die Leser und Leserinnen gerichtet sind und gleichsam übergeben werden, ist ihr deutlich. Die freilich nicht recht klare Gestalt des Traumschenkers ist insofern Rickis Figur des Schriftstellers vergleichbar. Sie erweitert ihre Vorstellung allerdings nicht in Hinblick auf die Entwicklung von Ideen im Spiel mit den Einfällen, die bei Ricki die Spur zum Spiel der Fantasie weist.

5 Ergebnis

Bei der Interpretation des Gedichtes *Zirkuskind* gehen die Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Wege: Ricki entwirft eine Hypothese, die das Gedicht als übertragene Rede über das Schreiben verständlich macht, indem er Vergleiche zwischen Zirkuskind und Schriftsteller herstellt. Dabei entwirft er eine anschauliche Vorstellung von dessen Tun: Der Schriftsteller spielt mit Einfällen, die er auf Zetteln notiert und zu Gedichten oder Geschichten zusammen führt. Jimmy geht zunächst vor allem auf die „unmöglichen“, „tollen“ Sachen ein, die das Kind allein im Traum tun kann, versucht aber auch andere Deutungen. Verena hakt bei konkreten Momenten des Textes ein, die sie zur Grundlage und zum Maß ihrer wie anderer Elaborationen und weiterreichenden Interpretationen macht. Die GesprächsteilnehmerInnen gehen aufeinander ein, wenngleich sie sich nicht konsequent mit allen Deutungsangeboten auseinandersetzen. Besonders auffällig ist, dass Rickis Hypothese nur von Jimmy aufgenommen, aber nicht mehr an den Text zurück gebunden wird. Die abstrahierende Übertragung, die Ricki vornimmt, eröffnet also offenbar keinen Raum im Sinne einer „Zone der nächsten Entwicklung“, in der sich die SchülerInnen nun bewegen könnten.

Aus der Beobachterperspektive ergänzen sich die Zugangsweisen der drei. Zusammen genommen ermöglichen sie eine tiefere Annäherung an den poetisch verdichteten Text, indem sie sowohl die bildliche Seite ausfüllen als auch Übertragungsmöglichkeiten aufzeigen. Im Sinne der Kategorisierung von Metaphernverstehen als Explizieren von Analogie und Differenz sind beide Dimensionen notwendig. Additiv gesehen kommt so eine literarische Lektüre des poetischen Textes zustande.

Mithilfe des Klassifizierungssystems von Grzesik konnten unterschiedliche Komplexitätsniveaus bestimmt werden. Angesichts der Frage des Erwerbs literarischer Rezeptionskompetenz erscheint es darüber hinaus allerdings sinnvoll, die Zugangsweisen der Schüler und Schülerinnen näher zu bestimmen. Die Dominanz von Verstehensurteilen der Klasse 2/3 verweist darauf, dass Elaborationen und Urteile über einzelne Textgegebenheiten den Schülern und Schülerinnen zunächst näher liegen. Impulse wie Verenas Frage „aber warum ausgerechnet der Mohn?“ eröffnen hier Interpretationsgänge, an denen sich mehr Schüler und Schülerinnen beteiligen und die zum Ausfüllen der anschaulichen Dimension der Metaphorik entscheidend beitragen. In Hinblick auf das Ziel, im

literarischen Gespräch die gemeinsame vertiefende Auseinandersetzung mit dem Text zu ermöglichen, sollte die Gesprächsleitung das Gespräch immer wieder für entsprechende Phasen öffnen. So wird einerseits die Basis für eine vertiefende Interpretation der Metaphorik, mithin ihrer literarischen Lektüre, gelegt, andererseits kann das Gespräch vermutlich eher zur Sache einer Lerngruppe werden. Außerdem bieten sich insbesondere vor dem Gespräch produktionsorientierte Methoden an, die die Ausfüllung der anschaulichen Dimension ermöglichen. Eine Progression innerhalb des Gesprächs zu befördern, die eine komplexere Interpretation nicht als Sache einzelner Schüler und Schülerinnen stehen lässt, stellt sich angesichts der Schwierigkeit des Gegenstandes als hohe Anforderung für die Gesprächsleitung dar. Im untersuchten Gespräch ist sehr früh eine komplexe Interpretation gegenwärtig, die nun quasi an den Text zurückgeführt und in kleinere Schritte unterteilt werden muss. Die Vermittlung anschaulicherer Bereiche mit weiterreichenden Interpretationsansätzen gelingt allerdings nur punktuell. Hier bietet sich wohl auch die gezielte Unterstützung der Interpretationswege über Visualisierungen an, die die Bezüge sichtbar machen und gegenwärtig halten. Im Stuhlkreis könnten etwa Wortkarten oder gegenständliche Installationen genutzt werden. Denkbar ist aber auch die gemeinsame Entwicklung eines Tafelbildes mit anschaulichen Elementen als Ergebnis des Gesprächs. Der Vorstellungsraum, den das dichte poetische Gewebe *Zirkuskind* eröffnet, könnte so vergegenwärtigt werden. Weitreichende Interpretationen im Sinne Rickis sollten dabei nicht als Maß der Interpretation erscheinen, aber als Angebot für die Entwicklung einer Deutung verfügbar sein.

Literatur

- Ausländer, Rose (1996): *Zirkuskind*. In: Rose Ausländer: Treffpunkt der Winde. Werke. Hg. von Helmut Braun. Band 9: Gedichte. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 106
- Augst, Gerhard (1978): Zur Ontogenese des Metaphernerwerbs – eine empirische Pilotstudie. In: *Spracherwerb von 6 bis 16*. Linguistische, psychologische, soziologische Grundlagen. Hg. von Gerhard Augst. Düsseldorf: Schwann, S. 220–232
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation*. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer
- Eco, Umberto (1985): *Semiotik und Philosophie der Sprache*. München: Wilhelm Fink
- Eco, Umberto (1999): *Die Grenzen der Interpretation*. München: dtv
- Grzesik, Jürgen (1983): Methoden zur Deskription von Textverstehensleistungen im Verlauf und im Resultat des Unterrichts. In: *SPIEL*. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft, Jg. 2, H. 1, S. 73–99
- Grzesik, Jürgen; Fleischhauer, Peter; Meder, Norbert (1982): *Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht*. Eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Gross, Sabine (1994): *Lese-Zeichen*. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozeß. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003): „Alles *Verstehen* ist ... immer zugleich ein *Nicht-Verstehen*“. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Lakoff, George; Johnson, Mark (2003): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Auer
- Merkelbach, Valentin (2002): Das literarische Gespräch im Unterricht. In: *Interpretationen und Modelle für den Deutschunterricht zu 130 Schulklassikern und Jugendbüchern*. Hg. von Jakob Ossner, Cornelia Rosebrock und Irene Pieper. Berlin: Cornelsen [CD-Rom]
- Pfeifer, Anke (2002): *Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*. Münster: LIT
- Rosebrock, Cornelia (2001): Schritte des Literaturerwerbs. In: *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, H. 10, S. 35–62
- Rosebrock, Cornelia (2003): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Hg. von Michael Kämper-van den Boogaart. Berlin: Cornelsen, S. 153–174
- Selting, Margrit; Auer, Peter; Barden, Birgit u. a. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte*, H. 173, S. 91–122
- Spinner, Kaspar H. (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Hg. von Ortwin Beisbart u. a. Donauwörth: Auer, S. 55–64
- Steen, Gerard (1994): *Understanding metaphor in literature. An empirical approach*. London: Longman
- Viehoff, Reinhold (1988): Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. In: *IASL. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, Bd. 13. Tübingen: Niemeyer, S. 1–39
- Vygotskij, Lev S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hg. und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim; Basel: Beltz
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim; München: Juventa
- Winner, Ellen (1988): *The Point of words. Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Symbolische Textdeutungen entwickeln: Lehrer und Schüler interpretieren Peter Hacks' Geschichte *Der Bär auf dem Försterball* im Unterrichtsgespräch

Die Erarbeitung symbolischer Deutungen literarischer Texte gehört zu den wichtigsten Aufgaben des Gesprächs über Literatur in der Schule. Und wenn die Geschichte *Der Bär auf dem Försterball* von Peter Hacks der Gegenstand ist, könnte es durchaus sein, dass die bekannte Lehrerfrage „Was will uns der Dichter damit sagen?“ so beantwortet wird: „Ja, dass Tiere schlauer sein können als Menschen.“ Die Formulierung dieser – nicht unproblematischen – Frage und ihre Beantwortung stellt eine wichtige Aufgabe für Deutschlehrer dar, für deren Lösung ihm ein in Didaktik und Methodik ausgearbeitetes Verlaufsmodell zur Verfügung steht. Das Standard-Handlungsschema der literarischen Textanalyse und -interpretation vor allem kürzerer Texte sieht vor, dass nach der Rezeptionsphase eine Rekonstruktion des Handlungsablaufs folgt, an die die Erarbeitung möglicher Deutungen anschließt. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die abschließende Interpretationsphase, und zwar in gesprächsanalytischer Perspektive. Dabei wird es um die Beantwortung folgender Fragen gehen: Wie organisieren Lehrer und Lehrerinnen diese Phase im plenaren Literaturgespräch? Welche Arten von Strukturierungen wählen sie, um die Schüler auf einen geeigneten Weg zu führen? Welches Spektrum an Deutungen seitens der Schüler wird so hervorgerufen? Auf der Grundlage von einigen Transkripten, die die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Peter Hacks' *Der Bär auf dem Försterball* dokumentieren, sollen die Möglichkeiten der Erarbeitung symbolischer Deutungen dargestellt und beurteilt werden. Der Vergleich verschiedener Strukturierungsmöglichkeiten erlaubt eine kritische Beurteilung dieses zentralen Bereichs des analytischen Literaturunterrichts.

Der erste Teil beschäftigt sich mit den symbolischen und didaktischen Potentialen des Textes. Im zweiten Teil werden die unterschiedlichen Strukturierungsmöglichkeiten in der Deutungsphase typologisch dargestellt. Vor diesem Hintergrund erfolgt im dritten Abschnitt eine gesprächsanalytische Auswertung zweier Transkripte mit dem Ziel, Strukturierungstaktiken von Lehrern und Aneignungstechniken von Schülern miteinander in Beziehung zu setzen. Abschließend werden zwei Möglichkeiten der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen über Literatur kritisch gewürdigt.

1 *Der Bär auf dem Försterball*: Symbolische Deutungen und didaktisches Potential

In diesem Abschnitt soll es zunächst um die Eigenschaften des im Mittelpunkt stehenden literarischen Textes gehen, dann um ihr didaktisches Potential. Über eine Handlungsbeschreibung gelangen wir zur Unterscheidung von „eigentlicher“ Bedeutung und „uneigentlicher“ Bedeutung und zur Frage, welche symbolischen Deutungen der Text ermöglicht. Schließlich erfährt die reichhaltige Sekundärliteratur speziell zu diesem Text und seinem Einsatz im Unterricht eine ausgiebige Würdigung.

Die Handlung der Geschichte ist schnell erzählt. Ein betrunkenen, verkleideter Bär befindet sich auf dem Weg zu einem Maskenfest, als er im winterlichen Wald auf einen Förster trifft. Dieser spricht ihn als Oberförster an und fragt, ob er auch auf dem Weg zum Försterball sei. Der Bär schließt sich dem Förster an und gelangt so zu der feiernden Försterschar im „Krug zum zwölften Ende“. Auch sie akzeptieren ihn als Oberförster, und er feiert mit ihnen. Im allgemeinen Alkoholrausch schlägt der Bär vor, den Bären zu jagen. Die Förster sind begeistert, sie folgen ihm durch den Wald. Als der Bär Hagebutten frisst, tun ihm die Förster nach. Die Gruppe durchsucht dann das Bärenloch, aber der Bär ist nicht zu finden. So kehren sie in den „Krug“ zurück, um weiter zu feiern. Der Bär spitzt nun die Situation zu, wenn er vermutet, dass der Bär als Förster verkleidet im „Krug“ sein müsse, da man ihn weder im Wald noch in seinem Loch gefunden habe. Die Förster blicken geschlossen auf den jüngsten und unerfahrensten Förster, als der Bär sie darauf hinweist, dass man einen Bär an seinem Fell, an seiner Tatze und seiner Schnauze erkenne. Da fällt den Förstern auf, dass der „Herr Oberförster“ über diese Eigenschaften verfügt. In diesem Augenblick öffnet sich die Tür, die Frau des Bären tritt herein und zieht ihren Mann aus der Gaststube. Auf dem Nachhauseweg seufzt der Bär, dass man ihn fast gefunden hätte, den Bären.

Die Zusammenfassung beschränkt sich auf eine rein deskriptive Ebene – wenn auch manche Reformulierungen eine Sichtweise erkennbar machen. Sie rekonstruiert den Gang der Handlung auf der Textebene und arbeitet so seine wörtliche Bedeutung heraus, indem sie auf weitergehende Deutungen verzichtet. Während die „eigentliche“ Bedeutung eines Textes sich aus seinen sprachlichen Formen und deren Beschreibung gewinnen lässt, ermöglicht eine übergeordnete, symbolische Ebene die Rekonstruktion seiner „uneigentlichen“ Bedeutung, seines Sinns. Unter der symbolischen Deutung eines Textes verstehe ich eine individuelle oder kollektive Anstrengung, in der die Subjekte einem Text einen Sinn zuordnen, der mit dessen sprachlicher Form in Beziehung steht, diese aber auf einer anderen Ebene reformuliert. Diese Sichtweise setzt sich explizit gegen eine Konstruktion ab, die – etwa mit Hilfe der Metaphern Oberfläche und Tiefe – die „wörtliche“ von der „eigentlichen“, richtigen Bedeutung abgrenzt, die es zu erschließen gilt. Denn wenn es die Aufgabe des Literaturunterrichts

sein soll, die unterschiedlichen Möglichkeiten der Sinnzuschreibung zu erarbeiten, dann darf auch das symbolische Textverständnis nicht auf eine Deutung festgelegt sein.

Für die Rekonstruktion des Sinns der Geschichte suchen wir also nach Ansatzpunkten einer symbolischen Deutung: Es wird dabei um die Aspekte des Phantastischen, die Genrezuordnung und die Qualitäten der dargestellten sozialen Prozesse gehen.

Die Zuordnung „Phantasiegeschichte“ begründet sich in der Figur des Bären, die als Tier in eine menschliche Gruppe hineingerät. In dem Maße, in dem er sich dort integriert, erwirbt er zunehmend menschliche Eigenschaften. Das lässt sich an den Stufen seines „Spracherwerbs“ aufzeigen. Während seine erste Reaktion auf einen der Förster durchaus „bärisch“ ausfällt („brumm“), kann er sich im Verlauf der Handlung immer besser artikulieren. Die Ambivalenz der Figur zwischen den Polen „tierisch – menschlich“ macht schon der Anfang des Textes deutlich, der den Bären durchaus menschlich agieren lässt: Kostümiert und angetrunken macht er sich auf den Weg zu einem Maskenfest. Zudem gibt es einen Erzähler, der sich zweimal direkt an seine Leser wendet, die er mit „ihr“ anredet. So wird eine Situation fingiert, in der ein Erzähler ein größeres Publikum unterhält. Nun gerät das Phantastische – die menschlichen Handlungen des Bären – in den Sog des Real-Fiktiven – die feucht-fröhliche Feier der Förster –, das es fast vergessen macht. Erst am Ende, mit dem Eintritt der Bärin in die Försterkneipe, wird die Ausgangskonstellation wieder hergestellt.

Wegen der ambivalenten Strukturierung des Phantastischen erweist sich die Genrezuordnung als schwierig. So legt die Figur des sprechenden Bären die Vermutung nahe, es handle sich hier um eine Fabel. Allerdings fehlen sowohl das tierische Gegenüber als auch eine explizite Lehre. Auch dem Genre Märchen verweigert sich die Geschichte, da der dargestellte soziale Prozess angesichts seiner fatalen Realität nichts spezifisch „Märchenhaftes“ hat. So bleibt der Text auf eigentümliche Art und Weise unentschieden, und genau diese Unentschiedenheit macht seine ästhetische Qualität aus.

Es sind kleine, versteckte Hinweise, die die Gewissheit über die Konstruktion wieder in Zweifel ziehen. So erweist sich die ausgewählte soziale Gruppe der Förster als ambivalent. Denn die Aufgabe von Förstern (zumindest in der Bedeutungsbeschreibung 'Forstbeamter') ist zunächst einmal die Erhaltung des Waldes. Auch wenn aus den Förstern im Verlauf der Geschichte Jäger (,eine Person, die die Berechtigung hat, (beruflich) auf die Jagd zu gehen') werden, impliziert die Wahl der Berufsgruppe Förster keineswegs, dass ihre Vertreter tatsächlich auf die Jagd gehen. Hier tun sie es allerdings, denn der Erzähler resümiert ihr Verhalten bei der Suche nach dem Bären so: „Sie riefen Hussa und Hallihallo und Halali, wovon das eine soviel bedeutet wie das andere, nämlich gar nichts, aber so ist das Jägerleben.“ Die zeitliche Lokalisierung des Geschehens beschränkt sich nicht auf die Jahreszeit („Winter“), sondern wird auch historisch

konkretisiert: Mit der Formulierung „[...] und sein Baß war so tief wie die Schlucht am Weg, in die die Omnibusse fallen“ stellt Hacks beiläufig den Bezug zum 20. Jahrhundert her.

Die Stichworte „Gruppenzwang“, „autoritäre Strukturen“, die fließenden Übergänge zwischen Tier und Mensch im Besonderen sowie die Ambivalenzen des dargestellten Handelns im Allgemeinen sind die vermutlich wichtigen Aspekte, die eine symbolische Deutung des Textes berücksichtigen könnte. Auffällig ist der starke Kontrast zwischen der eigentlichen Bedeutung des Textes und seinem Sinnpotential. Obwohl der Handlungsverlauf und seine Rekonstruktion jüngeren Kindern Vergnügen bereitet, dürften sie nicht zu abstrahierenden Überlegungen zum Thema „autoritäre Strukturen“ gelangen. Das Problem kulminiert in der Frage, in welchem Alter alle Eigenschaften des Textes angemessen erarbeitet und bewusst wahrgenommen werden können. Kreft (1987, S. 17) hat die Antwort darauf gegeben: Erst in der Oberstufe, wenn die Schüler sich auf der post-konventionellen Stufe ihrer Moral-Entwicklung befinden, sind sie in der Lage, alle Dimensionen zu erkennen und zu reflektieren. Und Fritzsche gibt zu bedenken, dass bei der Auswahl eines Textes das Kriterium der vollständigen Erschließbarkeit durch die Schüler heranzuziehen sei (1994, S. 95). Seine Verweise auf die „naiven“ Rezeptionsformen vor allem von Grundschulern pointieren das Problem, dass die ästhetischen, sozialen und sprachlichen Eigenschaften des Textes sehr komplex sind. Aber warum sollte der Deutschunterricht denjenigen den Text vorenthalten, die doch eigentlich seine Adressaten sind? Schließlich ist der Text zunächst in einem Sammelband unter dem Titel „Dichter erzählen Kindern“ erschienen, dann auch als Bilderbuch – und zwar in der Rotfuchs-Reihe des Rowohlt-Verlages mit der Angabe „empfohlen ab 4 Jahren“. Der Textrahmen „Bilderbuch“ erzeugt die textuellen Probleme, die in der Bestimmung der „richtigen Altersstufe“ zum Ausdruck kommen. Denn das Bilderbuch ist das klassische Medium für Kinder zwischen 3 und 9 Jahren, also für die Kindergarten- und Grundschulzeit. Es setzt – zumindest für viele Rezeptionsmöglichkeiten – die Beteiligung eines vorlesenden Erwachsenen voraus. Die Situation „Vorlesen“ erzeugt so Texte, die notwendig mehrfach adressiert sind, weil das ästhetische Vergnügen nicht nur dem zuhörenden Kind bereitet wird, sondern auch dem laut lesenden Erwachsenen. Die von Fritzsche in einer genauen Sachanalyse aufgezeigte Vielschichtigkeit des Textes (1994, S. 76–83) reflektiert diese Rahmung.

Allerdings verliert dieser Rahmen seine soziale Geltung, wenn der Text dieses Zusammenhangs beraubt wird, und bilderlos älteren Schülerinnen und Schülern gegenüber tritt, im Lesebuch oder auf einem kopierten Blatt Papier. Die Transformation vom Bilderbuch in eine Schullektüre macht aus einem generationenübergreifenden Vergnügen eine erzwungene interpretatorische Anstrengung der kollektiven Rezipienten, die in unterschiedlicher Weise auf den Lehrstoff reagieren: Während Grundschüler den Text meist interessiert und amüsiert lesen, wird

er von Schülern der Sekundarstufe I eher gelangweilt und abwehrend rezipiert; Schülern der oberen Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II schließlich bietet er eine geeignete Folie, die in der Schullaufbahn erworbenen Fähigkeiten zur symbolischen Interpretation anzuwenden. Dies ist jedenfalls in Kürze das Fazit, das aus den empirisch fundierten Untersuchungen zu Interpretationsprozessen im Literaturunterricht zu ziehen ist.

Die Geschichte *Der Bär auf dem Försterball* von Peter Hacks ist wohl der Text, dessen literarische Rezeption unter den Bedingungen von Schule empirisch am breitesten dokumentiert ist. Bei der Sichtung der Arbeiten entsteht eine Revue der literatur- und sprachdidaktischen Positionen seit den 80er Jahren. Während der Sammelband von Willenberg u. a. (1987) vor allem die Text-Aneignungsleistungen der Schüler – dokumentiert in Teiltranskriptionen von vier Unterrichtsstunden – in psychologischer Perspektive thematisiert, rekonstruiert Wieler (1989) den Zusammenhang von besonderen verbalen Interaktionsformen im Literaturunterricht auf gesprächsanalytischer Basis: Mit Hilfe der genauen Analyse einer Unterrichtsstunde gelingt es ihr, die kommunikativen Bedingungen des kollektiven Rezeptionsprozesses offen zu legen. Die Auseinandersetzung Fritzsches mit dem Text (1994) entfaltet zentrale didaktische und methodische Fragen des Literaturunterrichts an Hand von Unterrichtsbeschreibungen. Bei Becker-Mrotzek; Vogt (2001) und Vogt (2002) liefern dokumentierte Unterrichtsstunden über den Text Material zur gesprächsanalytischen Reflexion des literarischen Unterrichtsgesprächs.

Alle aufgeführten Arbeiten berücksichtigen ebenfalls Aspekte der symbolischen Deutung. So entwickelt Spinner (1987) bei der Analyse von Schüleraneignungsformen vor einem entwicklungspsychologischen Hintergrund altersabhängige Stationen auf dem Weg zum Textverständnis. Schüler der fünften Jahrgangsstufe lesen nach seiner Einschätzung den Text wörtlich, sie beziehen sich gleichsam auf die Oberfläche der erzählten Handlung, deren Zusammenhänge sie schon kausal rekonstruieren (S. 33f.). Ein beginnendes psychologisches Interesse stellt Spinner bei Achtklässlern fest, da sie in ihren Beiträgen auf die Intentionen und Motive der Handelnden eingehen. Zudem entwickelten sie auch hypothetisch andere Verhaltensweisen, um damit zu argumentieren. Jene in solchen Beiträgen deutlich werdenden Fähigkeiten zeigten erste Ansätze zum parabolischen Verstehen ebenso wie solche Beiträge, in denen sie den Text als sprachliches Gebilde thematisieren (S. 35ff.). Diese Fähigkeiten sieht Spinner am Ende der Sekundarstufe I deutlich weiter entwickelt. Im Mittelpunkt der Aneignungstechniken stehe jedoch der Bezug zum Identitätsproblem, als „*Lesen im Horizont der Selbstfindungsproblematik*“ (S. 38). Auf der Sekundarstufe II schließlich würden die Schüler Textstrukturen klarer erkennen, so dass sie auch die Erzählperspektive stärker akzentuierten. Zudem seien sie in der Lage, „*situationsübergreifende Bewusstseinsstrukturen* für einzelne Verhaltensweisen zu erkennen“ (S. 39). Mit der zunehmenden Distanz werde auch eine reflektierte Fremdwahrnehmung möglich.

So überzeugend hier die Grundlinien der psychischen Entwicklung auf die Fähigkeiten literarischen Verstehens abgebildet werden, die Analysen haben ein entscheidendes Manko, weil sie den Beitrag des Lehrers für die dokumentierten Unterrichtsstunden ausblenden. Denn die aufgewiesenen Fähigkeiten können sich nur in der verbalen Interaktion des Klassenzimmers entfalten, und an diesem Prozess ist der Lehrer maßgeblich beteiligt. Dieses Defizit überwindet die Arbeit Wieler (1989), die das sprachliche Handeln im Literaturunterricht am Beispiel einer transkriptförmig dokumentierten Stunde verdeutlicht. Wieler zeigt nämlich nicht nur, dass der Lehrer negative Evaluationsschritte weitgehend vermeidet, sondern auch, dass dessen Unterrichtsinszenierung den Verlauf wesentlich bestimmt, sowohl global in Hinblick auf die Phasenseinteilung als auch lokal in Hinblick auf die Hegemonie seiner Interpretation (vgl. Wieler 1989, S. 80ff.). So rücken die institutionellen Bedingungen in den Blick, die Wieler zum Teil unter Rückgriff auf die Explikation des Aufgabe-Lösungs-Musters durch Ehlich und Rehbein (1986) einholt. Für die Interpretationsphase gilt, dass der Lehrer mit den auf die Sinnfrage zielenden Impulsen die Ernte der vorangegangenen Textarbeit einführt (S. 69f.): Alle Schülerbeiträge haben ihre Verankerung in der interaktiv hergestellten Gesprächssituation.

Die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern stellen auch die Berichte Fritzsches vom „tatsächlichen Unterricht über ‘Der Bär auf dem Försterball’“ (1994, S. 37–73) in den Mittelpunkt, die zwar auf Transkriptionen beruhen, diese aber nur zusammenfassend referieren. Er arbeitet überzeugend verschiedene Lehrerstrategien heraus, die sich nach dem Kriterium der Lenkung voneinander unterscheiden lassen. So birgt der durch Leitfragen gesteuerte Unterricht die Gefahr in sich, dass der Lehrer den Schülern nahe legt, seine Sichtweise als die gültige zu übernehmen (S. 48). Der Lehrer, der gründliche Textarbeit betreibt, kann in der Phase der symbolischen Interpretation zurückhaltend bleiben, wenn die Schüler eigenständige Auseinandersetzungsformen praktizieren (S. 51). Ein Lehrer, der sich inhaltlich zu stark zurückhält, kann so ein für alle Beteiligten unbefriedigendes kleinschrittiges Gespräch erzeugen, obwohl er die Inhalte der Schülerbeiträge durch Paraphrasen immer wieder thematisch macht (S. 55). Fritzsche zeigt darüber hinaus, wie wichtig Routinen und Rituale in diesem Zusammenhang einzustufen sind, die zwar einerseits den Beteiligten eine gewisse Handlungsentlastung brächten, andererseits aber auch Probleme von Schülern beim Textverstehen verdecken könnten (S. 72f.).

Die Lehrer-Schüler-Interaktion im Literaturunterricht steht auch im Zentrum meiner gesprächsanalytischen Untersuchungen der Unterrichtskommunikation (Vogt 2002). Hier werden Transkripte genutzt, um sowohl thematische Strukturierungstaktiken von Lehrern als auch Aneignungstechniken von Schülern zu beschreiben. Die Transkripte von literarischen Unterrichtsgesprächen zu *Der Bär auf dem Försterball* zeigten einerseits Lehrer, die zurückhaltend einen Rahmen setzten, innerhalb dessen die Schüler ihre interpretatorischen Fähigkeiten

entfalten konnten, während andere die einzelnen Schritte genau kontrollierten. In diesem Fall fügten sich die Schüler in das fürsorgliche Lehrerangebot: Sie vertrauten sich der Kontrolle des Lehrers weitgehend an (S. 298f.). Wenn Lehrer allerdings die Technik des „Lehrervortrags mit verteilten Rollen“ praktizieren, degradieren sie die Schüler zu Stichwortgebern in einem ihnen unbekannten Gesamtplan (Becker-Mrotzek; Vogt 2001, S. 67ff.).

Die Arbeit an der symbolischen Deutung des Textes im Unterrichtsgespräch vollzieht sich im Rahmen von Unterrichtskommunikation und den in diesem Kontext maßgeblichen Bedingungen. Die Beurteilung von Schülerfähigkeiten muss deshalb immer den kommunikativen Rahmen mitberücksichtigen: Schülerbeiträge verweisen auf die Bedingungen, denen sie ihre Entstehung verdanken. Nur wenn Lehrer- und Schülerhandlungen als aufeinander bezogene verbale Interaktionen verstanden werden, können ihre Qualitäten hinreichend gewürdigt werden. Dabei fällt dem Lehrer als Institutionsagenten die Aufgabe der kommunikativen Organisation und der thematischen Strukturierung zu. Im folgenden Abschnitt sollen deshalb die inhaltlich orientierten Handlungen von Lehrern in der Deutungsphase näher beleuchtet werden: die Strukturierungen.

2 Strukturierungen in der Deutungsphase

Das zentrale Steuerungsmittel für die Herstellung, Aufrechterhaltung und Beendigung von thematischen Ordnungen in Unterrichtsphasen stellen Strukturierungen dar, also solche Äußerungen des Lehrers oder auch von Schülern, die geeignet sind, Einfluss auf die Entfaltung der thematischen Ordnung zu nehmen (vgl. für diesen Zusammenhang Vogt 2002, S. 170ff.). Intern lassen sich Strukturierungen nach ihrer sequenziellen Position unterscheiden – sie können einleitend, begleitend und abschließend sein – und nach ihrer Richtung: sie können prospektiv oder retrospektiv sein. Im Folgenden sollen die Besonderheiten von Strukturierungen in der Deutungsphase des Literaturunterrichts typologisch erfasst werden. Dazu werden die veröffentlichten Transkripte bei Willenberg u. a. (1987) und Wieler (1989) ebenso genutzt wie die aus meinem Korpus *Im Deutschunterricht diskutieren* (Vogt 2002).

Einleitende Strukturierungen haben die Aufgabe, den thematischen Fokus des folgenden Unterrichtsgeschehens festzulegen. Dies geschieht regelmäßig zu Beginn einer Phase; aber auch innerhalb einer Phase sind solche Formen feststellbar, nämlich dann, wenn ein thematischer Schwerpunkt „abgearbeitet“ ist und ein neuer Aspekt fokussiert werden soll. Die ausgewählten Beispiele repräsentieren charakteristische Gestaltungsmöglichkeiten.

(1) Einleitende Strukturierungen

- (1a) L: Wenn wir so etwas von einer Geschichte / von einem Tier hören, ja was machen wir denn nun mit so einer Geschichte? Sagen wir nun: Naja, mein Gott, Tiere oder so // Worum geht es denn wohl so? Wird uns hier einfach eine Tiergeschichte erzählt? Oder was meint ihr? (Willenberg u. a. 1987, S. 22)

- (1b) L: Wenn ihr jetzt überlegt, dass die Geschichte ja von jemandem geschrieben worden ist, von Peter Hacks, könnt ihr euch vorstellen, warum jemand so 'ne Geschichte schreibt? / / / Kai? (Willenberg u. a. 1987, S. 26)
- (1c) L: Gut. Vielleicht fass ich mal zusammen und frag euch nach 'ner anderen Ebene: Könnt ihr euch vorstellen, dass es Menschen gibt, die vielleicht aus Spaß, oder, weil sie in eine andere Maske schlüpfen, ihre Identität wechseln und plötzlich merken: Mit meinen tierischen Eigenschaften, die ich habe, wie wir das hier auch haben, mit den bärischen Eigenschaften, komme ich bärenstark an [...], und das Ganze dann soweit geht, dass man sich hineinsteigert in diese Vorstellung, in diese neue Identität, bis zu einem Punkt, wo es tatsächlich um die eigene Existenz geht. Dass man sich selbst damit im Wege steht plötzlich. Könnt ihr euch so eine Situation vorstellen? Vielleicht aus eigenem Erleben oder aus Anschauung? (Wieler 1989, S. 66)

Eine Möglichkeit, Deutungsphasen einzuleiten, besteht in der Gegenüberstellung von Bedeutung und Sinn. (1a) greift die eigentliche Bedeutung (*Geschichte von einem Tier*) auf und weist dem Sinn eine Leerstelle zu, die es zu füllen gilt (*ja was machen wir denn nun mit so einer Geschichte?*). Die erweiternde Erläuterung dieser Orientierung weist darauf hin, dass gerade an Phasenübergängen der Explikationsbedarf groß ist. Eine andere Variante stellt die Orientierung auf die Autorintentionen dar: In (1b) stellt die Genrebezeichnung „Geschichte“ den Bezug zur Bedeutung her und ermöglicht so eine Einbeziehung des Autors. Die Orientierung auf diese Sinnzuschreibung nutzt den Topos von einem Erzähler, der mit einem Text weitergehende Ziele verfolgt. (1c) dagegen verzichtet auf die Gegenüberstellung, indem der Lehrer gleich die Sinn-Ebene etabliert (*ich frag euch nach 'ner anderen Ebene*). Die Explikation setzt bereits voraus, dass die Übertragung Tier – Mensch möglich ist, und fokussiert auf dieser Grundlage das Problem der Rollenübernahme. Der Aufforderung zum Vergleich mit eigenen Erfahrungen nutzt die sozialen Strukturen inhärente Ausbildung von Vergleichen. Ob Leerstellenformulierung oder genaue Orientierung: Solche einleitenden Strukturierungen haben die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das symbolische Potential des Textes zu orientieren.

Begleitende Strukturierungen sollen dagegen die thematische Entfaltung steuern. Sie können entweder retrospektiv den Wert eines Schülerbeitrags einschätzen oder aber weiterführende Orientierungen vermitteln. Wir befinden uns damit auf der elementaren Ebene, auf der jeder einzelne Beitrag in den Blick gerät. Betrachten wir zunächst die retrospektiven Strukturierungen:

- (2) Begleitende Strukturierungen (retrospektiv)
- (2a) L: Ja (Willenberg u. a. 1987, S. 23)
- (2b) L: Naja, was willst du damit sagen? Was? (Willenberg u. a. 1987, S. 22)
- (2c) S: Ja, also, sie nehmen den Bär als, äh, einen Führer an, also als Oberförster, ohne dass sie ihn, äh, auf den Namen nach durchschauen.
 L: Sie schauen nur auf seine Stärke und nicht auf sein Aussehen –
 S: Nicht direkt, aber, äh, sie schauen, schauen ihm nicht hinter die Maske.

L: Ja, sie schauen ihm nicht hinter die Maske, ja – ja – mhm – / / Maria?
(Willenberg u. a. 1987, S. 25)

(2d) L: Ja, das ist jetzt noch ein neuer Gedanke, nicht? (Willenberg u. a. 1987, S. 25)

Oft finden sich Äußerungen wie in (2a), in der die Evaluationsposition im dreigliedrigen Elizitationsschema (Elizitierung – Antwort – Evaluation) durch ein Hörsignal besetzt wird. Damit zeigt der Lehrer, dass er nicht weiter auf den Beitrag einzugehen gedenkt. Oft sind Schülerbeiträge nach Einschätzung des Lehrers defizitär (2b), insofern sie nicht hinreichend die Bedingungen des Standardformats Behauptung und Begründung erfüllen. Die Szene (2c) zeigt zwei Möglichkeiten, wie ein Lehrer sich inhaltlich auf einen Schülerbeitrag beziehen kann, nämlich durch eine Reformulierung und eine Paraphrase. Während die erläuternde Reformulierung dem Lehrer die Möglichkeit bietet, dem Schülerbeitrag die von ihm anvisierten Begriffe anzuheften, eröffnet ihm die Paraphrase einen Ansatz, den Inhalt des Schülerbeitrags durch eine Wiederholung zu akzentuieren. Schließlich kann er den vorangegangenen Beitrag positiv (oder negativ) kommentieren und seinen Wert in der Interaktion kennzeichnen (2d).

Weiterführende Strukturierungen haben die Aufgabe, nach einem Beitrag die Richtung der weiteren thematischen Auseinandersetzung festzulegen.

(3) Begleitende Strukturierungen (prospektiv)

(3a) L: Mhm, Janna, was meinst du? (Willenberg u. a. 1987, S. 23)

(3b) L: Also es gibt schon gute Gründe, warum man den Bären nicht erkannt hat. Aber das wollen wir uns jetzt mal angucken: Also er hat eine tiefe Stimme, er kennt sich gut (im Wald) aus, er ist stark und groß, er hat die Kleidung an. Ha, es gibt vielleicht noch eins, weshalb er als Oberförster eingeschätzt wird, einen Punkt noch. (Willenberg u. a. 1987, S. 20)

(3c) L: Mhm – / / Mich würd' interessieren: Diejenigen, die so dran denken, es könnte eine Fabel sein, sehen die eventuell so etwas wie eine äh, wie eine Lehre in der Geschichte drin? / / Ja – (Willenberg u. a. 1987, S. 23)

(3d) L: Ja – / / Noch etwas zu den Förstern und wie sie sich verhalten und was sie tun? / / Volker? (Willenberg u. a. 1987, S. 25)

Mit (3a) elizitiert der Lehrer eine weitere Deutungsmöglichkeit, ohne dass der angesprochene Schüler sich gemeldet haben muss. In (3b) arbeitet der Lehrer auf die Ausfüllung einer Lücke hin, die in den vorangegangenen Beiträgen wohl übergangen worden war. Einen bestimmten Aspekt, der sich aus der Genrezuordnung ergibt, fokussiert (3c), während (3d) den thematischen Aspekt verschiebt. Solche weiterführenden Strukturierungen operieren weitgehend im überschaubaren Rahmen zwischen einzelnen Zügen; sie regulieren auf der elementaren Ebene die thematische Entfaltung.

Abschließende Strukturierungen schließlich beenden entweder thematische Abschnitte innerhalb einer Phase oder stehen am Ende einer Phase. Sie resümieren retrospektiv den Gang der thematischen Entfaltung.

(4) Abschließende Strukturierungen

- (4a) L: SA marschiert und so weiter ja auch da denk ich könnten wir morgen noch ein bisschen nachhaken (Korpus Vogt: 10-Bär-Gy. In: Becker-Mrotzek; Vogt 2001, S. 69)
- (4b) L: Gut, Brenda, lass ich dir das Schlusswort jetzt, äh, das hab ich dir damit gelassen. (Wieler 1989, S. 78)
- (4c) L2: kurz aufhören · zuhörn bitte / eh da steckte eigentlich ne Menge drin in dem was ihr einzelnen unter euch erzählt hattet / die Gedanken die ihr euch darüber gemacht hattet zum Beispiel / dass wir angefangen zu überlegen wenn die beiden sich begegnen der Förster wieso das so ist dass die ihm einfach abnehmen dass er n Förster is / dann wieder was der dazu sagt / ja auch einige sich darüber geäußert mit dem jungen Förster ja / warum der als Bär ausgeguckt wurde / so Sachen die komisch sind / warum der Bär da immer mehr sich da reinsteigert / was der Lutz auch so sagte / er geht immer mehr in diese Rolle rein / die anderen akzeptieren ihn auch / es kam aber auch schon sowas dass die Angst haben auch dass sie also schon gemerkt haben das is der Bär / ja und das sind so lauter Punkte die wir hatten / ich glaub das führt jetzt zu weit darüber noch mehr weiter noch mehr und länger zu reden / aber das was wir mal gelernt hatten / in der Fabel dass in einer Fabel . (...) in einer Fabel was versteckt wird von demjenigen der sie schreibt / was er euch sozusagen auch n Stück weit beibringen möchte / oder n Stück weit da drüber nachdenken soll wie das vielleicht für die Menschen sein könnte / ja diese Gedanken stecken da drin / das wäre etwas was man in den nächsten Deutschstunden weiter arbeiten könnte / und ich denk wir haben ne ganze Menge Ideen im Kopf an denen man ansetzen könnte. (Korpus Vogt: 06-Bär-OS. Unveröffentlicht. In diesen Transkriptauszug wurden die Schrägstriche der besseren Lesbarkeit wegen eingefügt.)

Häufig finden sich in Transkripten abrupte Beendigungen wie in (4a) und (4b), in denen der Lehrer durch das Klingeln veranlasst wird, noch kurz auf den vorangegangenen Beitrag einzugehen oder aber den Abschluss direkt zu verkünden. Dagegen kommt es eher selten zu einer so ausführlichen Zusammenfassung eines relativ komplexen Auseinandersetzungsprozesses wie in (4c), in der die Lehrerin sehr differenziert unterschiedliche Aspekte resümiert.

Mit den Strukturierungen sind die zentralen sprachlichen Handlungen von Lehrern in der Gestaltung von Unterrichtsphasen erarbeitet. Das spezifische literarische Profil der vorgestellten Belege ergibt sich vor allem aus dem Wechsel von der Bedeutungs- zur Sinnenebene. So zählt etwa die Markierung einer Leerstelle zu den charakteristischen Formen. Die begleitenden Strukturierungen sind nicht ganz so spezifisch, aber in ihrer Orientierung auf einen Text haben sie charakteristische Eigenschaften. Das vom Lehrer genutzte Ensemble von Strukturierungen, seine spezifische Strukturierungstaktik, und die so erzeugten Aneignungstechniken der Schüler stehen im Mittelpunkt der Mikroanalysen von Unterrichtsszenen im folgenden Abschnitt.

3 Symbolische Deutungen erarbeiten: Strukturierungstaktiken und Aneignungstechniken

Dieser Teil konzentriert sich auf die Lehrer-Schüler-Interaktion in der Deutungsphase des Literaturunterrichts. Die Strukturierungstaktiken des Lehrers werden anhand der von ihm praktizierten thematischen Entfaltung rekonstruiert, während die Aneignungstechniken der Schüler in ihren formellen Beiträgen und in ihren informellen Äußerungen zum Ausdruck kommen. Im Mittelpunkt steht also die thematische Ordnung des Unterrichts. Die Strukturierungstaktik des Lehrers, also die Art und Weise, wie dieser die thematische Entwicklung auf ein Ziel hin vorantreibt, ist rekonstruierbar anhand des Ensembles an Strukturierungsformen innerhalb einer Unterrichtsphase (vgl. Vogt 2002, S. 183f.). Auf diese Weise werden den Schülern Handlungsräume eröffnet, die sie durch ihre Beiträge und sonstigen Äußerungsformen nutzen. Dieser Zusammenhang lässt sich mit dem Begriff der Aneignungstechnik fassen, der die Art und Weise bezeichnet, wie Schülerinnen und Schüler den jeweils gegebenen thematischen Rahmen aufgreifen und ihn sich zu eigen machen (vgl. Vogt 2002, S. 257f.).

Zwei Unterrichtsdokumentationen stehen im Mittelpunkt der nun folgenden qualitativen Rekonstruktion von Strukturierungstaktiken und Aneignungstechniken: In einer 4. Klasse haben die Schüler viel Raum, eigene Ideen zum Text einzubringen, während in einer 8. Klasse der Lehrer der Herr des Verfahrens ist. Da eine Detailanalyse der vollständigen Phasen nicht möglich ist, konzentriere ich mich auf drei Aspekte: erstens die phaseneinleitenden Strukturierungen des Lehrers, weil sie den Schüler auf den antizipierten thematischen Prozess orientieren; zweitens jeweils exemplarische Unterrichtsszenen, die die interaktive Struktur verdeutlichen, und drittens die phasenabschließenden Strukturierungen des Lehrers, die eine Einschätzung des zuvor Besprochenen reflektiert.

3.1 Wörtliche Textzugänge (Jg. 4)

Die Doppelstunde, in der sich eine 4. Klasse mit der Geschichte *Der Bär auf dem Försterball* beschäftigt, weist die charakteristischen Phasen des Handlungsplans Literaturunterricht auf: Einer Rezeptionsphase folgen die beiden Phasen „Arbeit am Text“ und „Problematisierung“. In der zuletzt genannten Phase haben die Schüler, unterstützt durch entsprechende strukturierende Interventionen der beteiligten zwei Lehrer (eine Lehrerin, ein Lehrer), drei mögliche Lesarten der Geschichte – bezogen auf die Konstellation „verkleideter Bär“ und „Förstergruppe“ – entwickelt: erstens die wörtliche Lesart (a), zweitens die Variante, hier treffe ein verkleideter Bär auf als Förster verkleidete Menschen (b), und schließlich drittens die Möglichkeit, es handle sich bei der Förstergruppe um verkleidete Tiere (c). In einer Einzelarbeitsphase haben die Schüler jeweils ein Bild zu einer Szene aus der Geschichte gemalt und dieses mit einer Sprechblase oder einem kurzen Text versehen. Nach der Präsentation dieser Bilder eröffnet der Lehrer wieder das Unterrichtsgespräch.

(5a) Phaseneinleitende Strukturierung¹

L2: mich würde jetzt noch mal interessieren wir haben ja verschiedene Ideen gehabt . ob wir das entscheiden können oder ob wir das so offen lassen also wir hatten die Idee . eh das sind das is n Bär und das sind die Förster . das war die erste Idee . die zweite Idee war das is n Bär . und es sind Menschen die sich als Förster verkleidet habn . und die dritte Idee war es sind . der Bär geht zu einem Ball der Tiere . die sich als Förster die sich alle als Förster verkleidet haben . // jetzt habn wir unsere drei . Vorstellungen welche .. welche ist die beste oder welches ist die . überzeugendste

Diese Lehrerphasierung trägt alle Züge einer thematischen Wiederaufnahme. Explizit bündelt sie die im Zuge der Textarbeit artikulierten Deutungen. Die Zielsetzung bleibt offen, eine eigene Präferenz macht der Lehrer nicht deutlich, vielmehr stellt er die Entscheidung den möglichen Argumenten anheim. Entsprechend orientiert sich auch die anschließende Strukturierung auf eine Auswahl unter den genannten Alternativen. So ist das Feld für Schülerbeiträge eröffnet.

(5b) Beginn der Evaluationsphase (L1: Lehrerin, L2: Lehrer, Kl: Klaus)

Kl: also die überzeugendste wär für mich jetzt da is ein Bär und der Rest halt Menschen

L2: hm . und warum

Kl: ei doch weil es is einfach um hier am besten gemacht .. ja weils jetzt alle . Menschen /wär ja hm . wenn alles Tiere wärn und nur n paar hätten sich dann als richtige Menschen verk/leidet (6 sec) (das is dann alles anders)

L2: /ja

L1: >die andern könn sich auch äußern

Der erste Schülerbeitrag von Klaus steckt den Rahmen der Auseinandersetzung mit der Entscheidungsfrage ab. Der Schüler akzentuiert seine Entscheidung, indem er zunächst anaphorisch die Lehrerformulierung aufgreift, um dann explizit die Formulierung eines eigenen Standpunkts anzukündigen. Er entscheidet sich für die Lösung (a), wenn er die Personenkonstellation so bestimmt *da is ein Bär und der Rest halt Menschen*. Allerdings fehlt diesem Beitrag die seine Entscheidung stützende Begründung, die der Lehrer mit einer auf ein bestätigendes *hm* folgenden Frage *und warum* einfordert. Die Begründung selbst besteht aus mehreren Teilen, zunächst aus einem erweiterten Operator sowie der vorangestellten Konjunktion *weil*, die hier einerseits das vom Lehrer eingeforderte Begründungsgebot übernimmt, andererseits die Modalität der folgenden Beitragsabschnitte markiert. Diese lassen sich in vier Teile segmentieren: Einer ers-

¹ Die im HIAT-Format (Halb-interpretative Arbeitstranskription) vorliegenden Transkripte wurden zum Zweck der platzsparenden Präsentation bearbeitet: Von der Partiturnotation bleibt nur die Textzeile übrig. Um jedoch auch weitere Informationen zu vermitteln, wurden die folgenden ergänzenden Notationen aus der Intonationszeile übernommen: . = kurze Pause, .. = längere Pause, (...) = Auslassung, vorgemacht = betonte Silbe, + = lauter, - = leiser, > = schneller, < = langsamer, / = steigende Intonation, \ = fallende Intonation.

ten Begründung seiner Präferenzkundgabe folgt zunächst ein auf einem Vergleich beruhender Begründungsversuch, der vermutlich auf Variante (b) Bezug nimmt. Im dritten Abschnitt bezieht er die Variante (c) mit ein und weist diese Lesart, wenn auch nicht explizit, als nicht überzeugend aus. Nach einer längeren Pause schließlich führt er die Konsequenz dieser Deutung ins Feld, dass dann alles anders wäre. Der vom Lehrer eingeforderte Begründungsteil seines Beitrags macht dem Schüler einige Schwierigkeiten, die sich vor allem in den Abbrüchen, Pausen, Korrekturen und Formulierungsversuchen manifestieren. Die eingebrachte Begründung bleibt deshalb fragmentarisch, weil das durch die Konjunktion *wenn* initiierte Konditionalgefüge erst nach einer langen Pause inhaltlich unspezifisch weiter bearbeitet wird, dazu noch sehr leise und mit großer Geschwindigkeit. Eine verdeutlichende Paraphrase dieses Beitrags könnte so formuliert sein:

(5b') Ich bin für die Lösung (a), weil sie am besten gemacht ist. Lösung (c) überzeugt mich nicht, weil dann die Handlung anders verlaufen würde.

Auch in dieser Formulierung treten die propositionalen Defizite der Äußerung zu Tage, denn der Schüler macht weder den Maßstab des einen Vergleich implizierenden Superlativs deutlich noch präzisiert er den möglichen anderen Handlungsverlauf. Sowohl propositional als auch syntaktisch erscheint der Beitrag als problematisch. Dennoch liefert er einen Rahmen, auf den sich die anderen beziehen können.

Den durch (5a) aufgebauten Rahmen nutzen nun andere Schüler, um ihre Entscheidung für die Variante (a) einzubringen. Stützend stellen sie in den folgenden Beiträgen einige Argumente zusammen:

- (5c) Stützungen der wörtlichen Deutung (a)
- (a) Tiere können nicht einfach in die Hütte gehen
 - (b) Sie würden auch gar keine bauen
 - (c) Bären können nicht so aussehen wie Menschen

Diese Argumente stützen die Präferenz für ein wörtliches Verständnis des Geschehens, wenngleich über ihre Geltung gestritten werden könnte. Offenbar kommen hier auch Phänomene in den Blick, die Spinner als „normorientierte Argumentation“ bezeichnet hat (1987, S. 33), eine thematische Annäherung, die ihre Geltung aus der Macht des Faktischen bezieht. Die Tiere in der Geschichte sollen sich so verhalten wie wirkliche Tiere, so dass das von der Lehrerin erarbeitete Deutungsangebot des Textes im Sinne einer symbolischen Interpretation nicht übernommen wird. Gleichwohl bestehen die Schüler auf der Figur des Bären, thematisieren nicht dessen von der Norm abweichendes Verhalten. Mit (5d) kommt ein neuer Gesichtspunkt ins Spiel, nämlich der stützende Verweis auf die eigene ikonische Auseinandersetzung mit dem Textinhalt in der Phase der Gruppenarbeit:

(5d) wir haben ja alle die Menschen gemalt vielleicht jeder mal n Bär oder so

Mit dieser Wendung spricht die Schülerin ein Problem an, das in der Entfaltung der Textauseinandersetzung hin zu einer symbolischen Deutung der Figurenkonstellation seinen Ausgang genommen hat. Dieser Horizont bleibt den Schülern offenbar äußerlich, da sie in ihren Bildern diese Variante nicht aufgegriffen haben. Insofern erscheint dieser Hinweis als geeignet, die vom Lehrer formulierte Entscheidungsfrage zu beantworten: Der gleichsam hypothetisch aufgespannte Rahmen der Alternativen hat nicht überzeugt, die Schüler selbst haben schon längst eine Entscheidung getroffen. Zwar erscheint in dieser Aneignungsweise der Wille zum „wörtlichen Verständnis“, aber anders als Spinner (1987, S. 33f.) dies formuliert, der von einer „Gleichsetzung von Fiktion und Alltagswirklichkeit“ spricht. Als Beleg für diesen Zugang führt er etwa an, dass die Schüler die Referenz zu den Text-Figuren über Personalpronomina und nicht über Nomen herstellten, sie sagten nicht „der Bär“ oder „die Förster“, sondern nur „sie“ und „er“. Die Beobachtungen in der hier untersuchten Sequenz bestätigen diesen Befund nicht, vielmehr verwenden die Schüler im Wesentlichen die Nomen, um auf die Text-Figuren zu referieren. Nicht nur diese Beobachtung stützt die These, dass die Schüler durchaus ein Bewusstsein über den Unterschied von Realität und Fiktion entwickelt haben. So deutet beispielsweise Klaus in seiner Formulierung *es ist einfach hier am besten gemacht* an, dass er von einer Textkonstruktion ausgeht. Und Carola weist in ihrem Beitrag darauf hin, dass über *eine Geschichte* verhandelt wird, in der *echte Förster* auftreten – und nicht etwa verkleidete (vgl. Beleg 5f weiter unten).

Welchen Beitrag zu dieser Themenentfaltung liefern nun die beiden Lehrer? Betrachten wir zu diesem Zweck einmal die von ihnen artikulierten Strukturierungen – und ignorieren die Äußerungen, die der kommunikativen Ordnung gelten. Schon der einleitenden Strukturierung fehlte die inhaltliche Orientierung, und auch im weiteren Verlauf dokumentiert das Transkript hauptsächlich die zur Kenntnis nehmenden Evaluationen in Form des *hm*, sei es in einfacher oder in reduplizierter Form. Erst nachdem deutlich wurde, dass die Schüler der Deutungsarbeit nichts mehr hinzufügen wollten, erfolgt eine resümierende Strukturierung des Lehrers, die in einer Aufforderung mündet, die anderen vorgetragenen Deutungen zu verteidigen. Aber dieses Angebot greifen die Schüler nicht auf, vielmehr beschäftigen sie sich mit den textinternen Ambivalenzen von echten Förstern und falschen Bären. Zugespitzt bearbeiten Carola und Hans das Problem:

- (5f) Problematisierung (Ca: Carola, Ha: Hans, S2, S3: nicht identifizierbare Schüler, mS: mehrere Schüler)

L2: den andern wissen wir das nich

S2: vielleicht war der Bär war der Bär so besoffen dass der Förster ihn nich kannt hat . >dass es ein Bär is weil der so hintorkelte (...)

S3: ja ja umgekehrt ja umgekehrt dass der Förster besoffen war und er hat ihn net erkannt (also)

S2: > + oder vielleicht war der Bär so gut verkleidet dass man ihn net erkannt hat

L1: /hm

Ca: aber (es is) irgendwie seltsam dass n die Bärn sich so wie Menschen verhalten verhalten könnten

Ha: is ja auch nur ne Geschichte (3 sec)

Ca: ja vielleicht war er der em (im Geld) vielleicht war er schon der Förster hatte Notfall hatte hat vielleicht (auch gesehn) dass eh noch einer kommt beim Begrüßen kann ja auch sein

Carola formuliert noch mal den Zweifel, der die Differenz zwischen Realität und Text charakterisiert. Beruhigend verweist Hans darauf, dass dies ja nur eine Geschichte sei, mithin nicht mit der Realität zu verwechseln.

Zwar dominiert auch in dieser Sequenz jene gegenständliche Aneignungsform, von der Spinner schreibt – es scheint jedoch auch jene Differenz zwischen Text und Inhalt auf, die Spinner erst auf der 8. Jahrgangsstufe konstatieren kann (1987, S. 36). Die Mehrzahl der Beiträge in dieser Phase allerdings stellt den Wortlaut des Textes nicht in Frage; die darin deutlich werdende Aneignungstechnik der Schüler ist die eines „wörtlichen Textbezugs“, in der sie den vom Text gestalteten Wirklichkeitsausschnitt – trotz einiger Bedenken und Relativierungen – akzeptieren und zum Ausgangspunkt ihrer Fragen und Deutungen machen.

Und die Lehrer? Zurückhaltend registrieren sie in ihren Strukturierungen die Schüleransätze, greifen sie auf, warten ab. Zum Schluss geht es um die Frage, warum der Bär sich selbst in Gefahr bringt, indem er die anderen Förster auf die tierischen Eigenschaften hinweist. Die Schüler arbeiten heraus, dass er es für den kleinen Förster getan hat, damit er nicht Schuld daran ist, dass dieser umgebracht wird. An dieser Stelle merkt ein Schüler an: *vielleicht waren die ja gar nicht so besoffen* – und relativiert so das bevorzugte Erklärungsmodell. Schließlich verweist eine Schülerin darauf, dass auch der Bär Glück gehabt habe, weil seine Frau ihn gerettet habe. Diese Äußerung paraphrasiert die Lehrerin und leitet so die phasenschließenden Strukturierungsaktivitäten der beiden Lehrer ein:

(5g) Phasenabschluss

L1: also haben beide Glück gehabt der kleine und der große Bär . dann auch der kleine Mensch und der große Bär

S1: hmhm (5 sec)

L2: ja . Glück gehabt . ich mein jetzt (das) gibt es ja häufig ich finde wir sollten das dann . eh .. das so offen lassen ...

Beide verzichten auf ein breites Resümee, ein Ergebnis wird nicht formuliert. Vielmehr beschränken sie sich darauf, die Offenheit der Textaneignung zu akzentuieren. Diese abschließende Sequenz zeigt exemplarisch die wesentlichen Eigenschaften ihrer Strukturierungstaktik: Sie arbeiten nicht auf ein Ergebnis hin, sondern schaffen Schülern den Raum, Ideen zu entwickeln. Die konzentrierte Stimmung, die die auditive Dokumentation vermittelt, zeigt, dass sie damit die Schüler zu einer intensiven Mitarbeit veranlasst haben. Die Taktik ließe sich beschreiben als „den Schülern Deutungsmöglichkeiten eröffnen“; ihre

wesentliche Eigenschaft besteht darin, die Entwicklung eines Textverständnisses in der Abfolge der Schülerbeiträge unevaluiert zu lassen und nur bisweilen weiterführende Strukturierungen zu formulieren, die die Schüler zu neuen Deutungsversuchen animieren.

3.2 Autoritäre Strukturen offen legen

Die folgende Szene zeigt exemplarisch einen Lehrer, der nicht nur in der Reflexionsphase die Entwicklung des Unterrichtsgesprächs in der Hand hat (vgl. auch Vogt 2002, S. 293 ff.). Zwar waren – in der Rezeptionsphase – alle Schüler in einer „Blitzlicht“-Runde zu Wort gekommen, in der anschließenden Phase der Textrekonstruktion strukturierte der Lehrer aber zentral den Unterrichtsprozess. Obwohl das Tableau „Stuhlkreis“ sicher auch andere Unterrichtsformen zugelassen hätte, blieb der Lehrer bei der gewählten Form, um innerhalb einer lehrerzentrierten kommunikativen Ordnung symbolische Deutungen des Textes zu entfalten. Schon die einleitende Phasierung gibt den Schülern erste Hinweise auf die vom Lehrer antizipierte Deutung. Ausgehend von einem Resümee der Szene „der jüngste Förster“ orientiert er die Schüler auf eine symbolische Deutung des Textes.

(6a) Phaseneinleitende Strukturierung

L: also die lassen sich ja auch jeden . dann nich passiert ein Mord weil weil die Gewehre so weit oben hängen . diesen Mordbefehl . (...) ja \ die habn richtig Spaß dran . wird das / wird das nicht plötzlich doch fatal realistisch, was da beschrieben is/ ... was was . was wird denn beschrieben Ensa und was wird beschrieben . eh was was in dieser Gruppe in dieser Rangordnung passiert \, es es geht ja von von ganz harmlosen Geschichten die dieser Bär anordnet . und es ist bis fast zu nem Mord . und die gehorchen . die Uniformierten

Der einleitenden Zusammenfassung des Abschlusses der vorangegangenen Phase folgt die als Frage formulierte These, dass die Geschichte hier eine durchaus realistische Wendung nimmt. Das Schlüsselwort *realistisch* gibt die Richtung der nun folgenden Beiträge vor. Im zweiten Teil schließlich folgen dann die Stichwörter, die die symbolische Auseinandersetzung bestimmen werden: Eine Gruppe, in der eine Rangordnung besteht, lässt sich zu ethisch nicht vertretbaren Handlungen führen. Nur latent verdeutlicht der Lehrer die entscheidenden Hinweise auf die Aspekte „Gehorsam“ (*und die gehorchen*) und „Hierarchie“ (*die Uniformierten*).

Vor dem Hintergrund dieser Strukturierung bemühen sich die Schüler um Vergleiche aus dem realen Leben. So stellt ein Schüler über das Stichwort „Uniform“ den Bezug zum Militär her, während ein anderer auf einen aktuell diskutierten Kriminalfall verweist. Den in diesem Beitrag verwendeten Ausdruck „Zwang“ akzentuiert die Lehrerevaluation: *das Stichwort Zwang ist wichtig*. Ein anderer Erfahrungsbereich der Schüler findet keine Beachtung durch den Lehrer: Der von einer Schülerin eingebrachte Vergleich mit familiären Verhältnis-

sen, in denen oft auch bei den Schwächeren nach dem Schuldigen gesucht werde, veranlasst den Lehrer zu einer weiterführenden Strukturierung, die auf die zentralen Stichworte „Befehl“, „Gehorsam“ und „Zwang“ orientiert (*hm also die Abteilung Befehl und Gehorsam war noch nicht so richtig abgearbeitet eh habt ihr denn den Eindruck dass diese Förster hier unter Zwang handeln*).

Allerdings bleibt diese Strukturierung zunächst folgenlos. Der anschließende Beitrag ignoriert die Anregungen, indem er noch einmal den Handlungsablauf in der Geschichte unter dem Aspekt der Gruppenzugehörigkeit rekonstruiert. Erst der zweite Beitrag thematisiert die genannten Aspekte in der Perspektive möglicher Intentionen der Förster, die sich Vorteile in der Behandlung durch den Oberförster versprechen könnten und deshalb mitmachen (*die machen das alle um die Gunst des Oberförsters zu bekommen*). Die nächste Strukturierung macht deutlich, dass der Lehrer seine Schüler auf eine genauere Deutung orientiert: Er spricht einen Aspekt der textuellen Ambivalenzen an, die Trunkenheit der dargestellten Personen, um daran die Probleme der wörtlichen Lesart deutlich zu machen.

(6b) Handlungsmotive (L: Lehrer, Sw: Swantje, Hi: Hinni)

- L: ihr hattet vorhin das Verhalten der Förster ausschließlich darauf reduziert dass die eh alle betrunken sind aber ich . denke das is nicht der einzige Grund dafür dass die wirklich diesen Befehlen gehorchen wenn die so betrunken wären dass sie das nicht mehr könnten würden sie's ja auch nicht tun (...) Swantje
- Sw: vielleicht is es ja auch n Gruppenzwang also wenn wenn die jetzt zum Beispiel in einer Gruppe/ sind und der eh dieser Bär hat es jetzt halt befohlen und wenn er jetzt (ein paar sagen) nö machen wir nicht warum sollten wir es machen hätten sie es gar nicht auf so was (abgesehn)
- L: \hmhm/ . -hmhm interessant +also Zwang wird da keiner ausgeübt sie gehorchen freiwillig ne .. ja Hinni
- Hi: müssen sie ja also sie denken von sich aus dass das der Oberförster is (L: \hmhm/) wenn er es wirklich gewesen wäre und sie hätten nicht gemacht hätten sie einen aufn Hut eh Hut bekommen . (wie war das jetzt wieder)
- L: hmhm .. wie würdet ihr das denn persönlich beurteilen gibt es denn gibt es denn sowas wie absolutes absoluten Gehorsam sollte es das geben oder ist das vielleicht sogar eher schädlich wenn es das gibt

Der Lehrer greift eine Vermutung der Schüler aus der Texterarbeitungsphase auf hinsichtlich der Motivation der Förster, dem Bären zu gehorchen. Diese problematisiert er, indem er sie als *reduziert* einstuft und die Vermutung artikuliert, dass es für das Handeln der Förster noch andere Gründe geben müsse. Die Begründung für diese Einschätzung folgt schlüssig aus den impliziten Voraussetzungen des betrunkenen Handelns. So eröffnet er den Raum für eine vertiefende interpretatorische Anstrengung der Schüler. Wie nutzen diese seine Anregung und wie steuert er die Fortsetzung?

Swantje bringt den Aspekt „Gruppenzwang“ als Vermutung ins Gespräch. Dies entspricht durchaus den Intentionen des Lehrers, denn er belässt es in seiner Evaluation nicht nur bei einem bestätigenden *hm*, sondern nutzt eine pointierende Reformulierung, die den Aspekt „Zwang“ durch sein Gegenteil „Freiwilligkeit“ ersetzt. Die Frage allerdings, ob so der Inhalt des Schülerbeitrags angemessen aufgegriffen wurde, kann nur dann positiv beantwortet werden, wenn der Modalität *freiwillig* die Ergänzung ‘ohne Gewaltandrohung’ als Implikatur hinzugefügt wird. Dennoch bleibt es erstaunlich, dass das Stichwort *Gruppenzwang* nicht explizit wieder aufgegriffen wird. Das mag auch daran liegen, dass der Lehrer auf die bereits eingeführten Antonyme „Befehl und Gehorsam“ hinsteuert, wie die folgende Fortsetzung der Szene zeigt.

Hinni thematisiert die für autoritäre Strukturen implizite Sanktionsandrohung gegenüber den Untergebenen, allerdings ohne die vom Lehrer angestrebte Begrifflichkeit zu nutzen. Diesem bleibt es dann vorbehalten, die längst vorbereitete Rahmung resümierend zu formulieren, indem er Schülermeinungen zum Thema „absoluter Gehorsam“ einfordert. Diese Orientierung strukturiert weitgehend erfolgreich den Rest dieser Phase, in der Aspekte dieser zugespitzten Rahmung wie „Pflicht zum Widerstand gegen verbrecherische Befehle“ von den Schülern eingebracht werden. Und schließlich wendet ein Schüler die erarbeitete Deutung auf die Verhältnisse in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern an. Die abschließende Zusammenfassung fällt sehr knapp aus:

(6c) Abschließende Phasierung

- L: ja das is richtig aber das is ja auch nur wieder n Beispiel dafür dass es nicht nur verbrecherische Befehle gibt sondern Leute die ihnen gehorchen okay machen wir hier mal’n Schnitt wir lassen die Stühle so stehn ich komm nach der Pause n bisschen später (...)

Der auf die Evaluation folgende Kommentar bezieht sich einerseits auf den Inhalt des zuvor artikulierten Schülerbeitrags, andererseits resümiert er das angestrebte Fazit der Interpretationsphase – unter dem Druck des die Stunde beschließenden Klingelns eine durchaus ökonomische Variante des Phasenabschlusses.

Insgesamt strukturiert der Lehrer in diesem Beispiel dominant und ersichtlich zielorientiert die Interpretationsphase; er führt sie auf diese Weise auch zu einem symbolischen Textverständnis, indem die Mechanismen von Machtausübung herausgearbeitet und auf gesellschaftliche Bereiche bezogen werden. Diese Strukturierungstaktik soll bezeichnet werden als „Zu einer bestimmten Deutung hinführen“. Die Qualität in der Realisierung dieser Taktik besteht darin, dass der Lehrer keinen Zweifel daran lässt, dass er diesen Weg zu gehen beabsichtigt. Das gegen den lehrerzentrierten Unterricht oft eingebrachte Argument, dass die Ziele vor den Schülern verborgen seien, trifft in diesem Falle nicht. So greifen denn auch die Schüler seine Anregungen dankbar auf: Ihre Aneignungstechnik kann als „Sich dem Lehrer anvertrauen“ charakterisiert werden (vgl. auch Vogt

2002, S. 298). Allerdings ist der Preis dieser Taktik hoch, denn vom Lehrer nicht ins Auge gefasste Bezüge bleiben unbearbeitet. Das gilt in dieser Sequenz etwa für den Verweis auf die Familie sowie den Aspekt Rollenzwang: Zielgerichtet spitzt der Lehrer das Unterrichtsgespräch auf die Bearbeitung des Gegensatzpaares „Befehl – Gehorsam“ zu.

3.3 Diskussion

Die abschließende Diskussion konzentriert sich auf die Frage nach den Aufgaben des Lehrers im literarischen Unterrichtsgespräch und den daraus resultierenden Strukturierungstaktiken. In den beiden ausführlich dargestellten Unterrichtsszenen aus der Interpretationsphase sind zwei unterschiedliche Taktiken herausgearbeitet worden. Der Vergleich soll nun auf der Grundlage der Fragen vorgenommen werden, die in gesprächsanalytischer Perspektive zur Beurteilung von verbaler Interaktion gestellt werden können. Sie betreffen im Wesentlichen den ersten Eindruck, die institutionellen Vorgaben, das Problempotential und die Zweckmäßigkeit (vgl. Fiehler 1998, S. 61).

3.3.1 Wie ist der erste Eindruck des Gesprächsverhaltens?

Die Deutungsphase der 4. Jahrgangsstufe ist gekennzeichnet durch einen zurückhaltenden Strukturierungsstil der beiden Lehrkräfte bei einer gleichzeitigen, konzentrierten Auseinandersetzung der Schüler mit dem Text. Mit den sparsam gestreuten Kommentaren, Paraphrasen und Evaluationen werden die Schüler angeregt, eigene Ideen zu entwickeln, die weitgehend im Spektrum der altersgemäßen Erwartungen bleiben, zum Teil aber auch darüber hinaus weisen: Beiträge zur Gestaltetheit des Textes oder zur Relativierung eigener Deutungshypothesen entsprechen nicht der Vorstellung von einem wörtlichen Textverständnis. Insofern lässt sich hier ein weitgehend gelungenes Zusammenspiel von Lehrer- und Schülerhandlungen konstatieren. Das gilt durchaus auch in der zweiten dokumentierten Deutungsphase auf der 8. Jahrgangsstufe, obwohl hier ein zielorientiert arbeitender Lehrer seine Schüler zu einer symbolischen Textdeutung führt. Dabei ist er sich des Interesses und der Aufmerksamkeit seiner Schüler gewiss, allerdings um den Preis, dass andere interessante Deutungspfade nicht weiter verfolgt werden. Gerade die Ausblendung von möglichen anderen Lesarten macht diese Lehrertaktik auf den ersten Blick problematisch.

3.3.2 Entspricht das Gesprächsverhalten den institutionellen Vorgaben?

Die Lehrer-Schüler-Interaktion in der 4. Jahrgangsstufe (Belege 5) erscheint als relativ ruhig. Die Schüler entwickeln auf der Grundlage von zurückhaltenden Impulsen der Lehrer einen eigenständigen Zugang zum Text. Die Lehrer steuern nicht auf ein bestimmtes Ergebnis hin, vielmehr scheint es ihnen darum zu gehen, Schüler-Perspektiven zu evozieren. Das gelingt ihnen auch; wenngleich sie darauf verzichten, eine bestimmte Deutung anzusteuern. Sie erreichen durch diese Taktik, dass sich die Schüler zumindest teilweise der Ungewissheit ihrer

wörtlichen Deutungen bewusst werden, ohne dies jedoch durch weiterführende Strukturierungen zu festigen. Im Mittelpunkt des Lehrerinteresses steht offenbar eher die Absicht, die gesprächsförmige Auseinandersetzung mit dem literarischen Text als lohnende Aneignungsform zu vermitteln. Die Schüler gehen darauf ein, indem sie anfangen, an ihren Sichtweisen zu arbeiten. Dagegen arbeitet der Lehrer in der 8. Jahrgangsstufe auf eine spezifische Deutung hin. Seine Strukturierungen bleiben unmissverständlich, er insistiert kontinuierlich darauf, die Geschichte als Folie für die Befehl-Gehorsam-Problematik zu nutzen. Die Schüler arbeiten durchaus angeregt die ihnen auf diese Weise nahegelegten Deutungsmöglichkeiten heraus und auch das „Ergebnis“ – Bewusstheit für die Darstellung autoritärer Strukturen schaffen – bewegt sich durchaus im möglichen Horizont. Insofern er diese Deutung anstrebt, sind seine Strukturierungstaktiken durchaus funktional – aber eben auch explizit direktiv.

3.3.3 Führt das Gesprächsverhalten zu Kommunikationsproblemen?

Im Gespräch über Literatur in der 4. Klasse kommt es insoweit zu Problemen, als bestimmte Impulse der Lehrer von den Schülern nicht aufgenommen werden. Allerdings führt dies nicht dazu, dass sie darauf insistieren: Sie scheinen sich mit den interpretatorischen Grenzen der Viertklässler abzufinden. Die Schüler dagegen bleiben konzentriert beim Thema und entwickeln eigene Ideen. Das oben aufgewiesene Problem in der 8. Klasse, dass Schüleranregungen nicht verfolgt werden, scheint die Schüler nicht zu beeindrucken, vielmehr passen sie sich in die Inszenierungsstrategie ihres Lehrers ein. Und in einem Auswertungsgespräch – nach der Vorführung der audio-visuellen Dokumentation – werden sie darauf hinweisen, dass sie der konzentrierten Führung des Lehrers ihre interpretativen Erkenntnisse verdanken. Die in der Beobachtungsperspektive deutlich werdenden Probleme werden also in der Form nicht von den Beteiligten wahrgenommen.

3.3.4 Ist das Gesprächsverhalten zweckmäßig?

In beiden Fällen erweist es sich als zweckmäßig, obwohl sehr unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Während die Lehrer der 4. Klasse eine Bereitschaft zur verbalen Beschäftigung mit einem kinderliterarischen Text erzeugen wollen, geht es dem Lehrer der 8. Klasse um die Vermittlung des Befehl-Gehorsam-Verhältnisses in autoritären Strukturen. Dies hat er zeitökonomisch umgesetzt, dabei aber die Chancen der Schüler beeinträchtigt, selbst auf diese Deutung zu kommen. Aber die in der Planung antizipierten Ergebnisse hat er durchaus erreicht.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass die herausgearbeiteten Unterschiede beider Gesprächsszenen auf unterschiedliche Zielsetzungen zurückzuführen sind; dass sie aber beide funktional durchaus den Ansprüchen von schulischer Interaktion genügen. Während die Strukturierungstaktik der Lehrer in der 4. Klasse den interaktiven Prozess als solchen in den Vordergrund stellten, arbei-

tete der Lehrer in der 8. Klasse auf ein Ergebnis hin. Das hat er zweifellos erreicht, wenngleich zu einem Preis, der aus einer externen Perspektive oft nicht nachzuvollziehen war.

4 Schluss

In der Rezeption der PISA-Studie hat Karlheinz Fingerhut (2002) als Aufgabe des Literaturunterrichts die Entwicklung eines symbolischen Textverständnisses charakterisiert und das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler darauf zurückgeführt, dass sich die Schüler auf die Strukturierungstechniken des Lehrers verlassen können:

Wenn gerade hier überraschend viele deutsche SchülerInnen „versagen“, so ist das möglicherweise auf die Art und Weise zurückzuführen, wie sie gelernt haben, gerade in schulischen Lernsituationen auf diese Anforderungen zu reagieren. Sie haben gelernt, an solchen Reflexionsstellen auf Impulse der Lehrperson zu warten. Der gesprächsführende Lehrer, das wissen die SchülerInnen, verfolgt bei der Besprechung einen Plan, er „weiß“, zu welcher Einsicht oder Erkenntnis er seine SchülerInnen führen möchte, und sie wissen, dass sie gut daran tun, sich auf die Rolle des gedanklich (und manchmal auch emotional) Geführtwerdens einzulassen. (Fingerhut 2004, S. 4)

So sind die sich bedingenden Handlungskonzepte von Schülern und Lehrern im lehrerzentrierten Literaturunterricht treffend beschrieben: Die Strukturierungstaktik „Zu einer bestimmten Deutung hinführen“ korrespondiert mit der Aneignungstechnik „Sich auf die Lehrerinszenierung verlassen“. Das Ziel wird erreicht, allerdings um den Preis, dass die Eigenständigkeit der Schüler so nicht hinreichend gefördert wird. Zudem werden kreative Deutungspotentiale nicht ausgeschöpft, wenn überraschende Analogiebildungen nicht weiter verfolgt werden. Das Bild vom Schüler als Junkie, der an der „Verstehensnadel“ des „Bildungsdealers“ Lehrer hängt, kann einige Plausibilität beanspruchen (vgl. Fingerhut u. a. 2002, S. 54). Der Lehrer bietet den Weg zum Erfolg an – und die Schüler spielen mit, unter anderem, weil die ständige Evaluation ihrer Beiträge ihnen die Erwartungen des Lehrers verdeutlicht, die sie nachzuvollziehen haben. Am Ende steht dann die optimale „Informationsentnahme“, die „richtige Textdeutung“, die gültige Lesart des Textes.

Eine Alternative bietet ein prozessorientierter Literaturunterricht. Nicht mehr das vorgeplante Ergebnis soll den Gang des Unterrichts prägen, sondern der Prozess, in dem die Beteiligten gemeinsam an der Deutung eines Textes arbeiten. Das bedeutet eine Erweiterung der Handlungsspielräume von Schülerinnen und Schülern. Moderierende Lehrer und Lehrerinnen werden ihre einleitenden Strukturierungen offen formulieren, und sie werden die Schülerbeiträge nicht evaluieren. Vielmehr beschränken sie sich darauf, in den weiterführenden Strukturierungen bereits geäußerte Sichtweisen zu bündeln und zur weiteren Auseinandersetzung anzubieten. So entsteht ein kommunikativer Rahmen, der eine Pluralität von Sichtweisen zulässt. Dass ein solches kommunikatives Arrange-

ment nicht unproblematisch ist, zeigt sich in der qualitativen Auswertung solcher Unterrichtsstunden. Es fehlt eine gewisse thematische Stringenz, stattdessen überlagern sich die Argumentationsstränge, es kommt zu inhaltlichen Schleifen und Wiederholungen. Allerdings gibt ein solches Arrangement den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, Verantwortung für den kommunikativen Prozess zu übernehmen – und dies tun sie auch. Gerade wenn die Pluralität von Deutungen angestrebt wird, dürfte ein solches Modell der lehrerzentrierten Erarbeitung überlegen sein.

In der Gegenüberstellung wird der Zielkonflikt des plenaren Literaturunterrichts deutlich: Eine Strukturierungstaktik, die für alle Schüler nachvollziehbare Ergebnisse anstrebt, läuft Gefahr, die Schüler zu bloßen Stichwortgebern zu degradieren. Und eine Strukturierungstaktik, die das Schülerinteresse für literarische Texte wecken soll, bleibt möglicherweise vom Ergebnis her unbefriedigend. Vor diesem Hintergrund bleibt zu hoffen, dass es den Lehrerinnen und Lehrern gelingen wird, beide Orientierungen sinnvoll, also schülerorientiert, miteinander zu verbinden.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 53–64
- Fingerhut, Karlheinz (2002): Die Evaluation des Leseverständnisses durch die PISA-Studie und der Arbeitsbereich 'Umgang mit Texten' im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. [Compuskript] Auch veröffentlicht in: Deutschunterricht, Jg. 55, H. 3, S. 39–45
- Fingerhut, Karlheinz u. a. (2002): Perspektiven der Sprach- und Literaturdidaktik nach der PISA-Studie. Acht Thesen. In: Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen. Hg. von Hartmut Melenk u. a. Freiburg: Fillibach, S. 45–56
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart u. a.: Klett
- Hacks, Peter; Schmögner, Walter (1975): Der Bär auf dem Försterball. Reinbek: Rowohlt
- Hölsken, Hans-Georg (1987): Der Text als Problem. Kognitive Textverarbeitung im Literaturunterricht. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg u. a. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 62–87
- Kreft, Jürgen (1987): Interpretation 'Der Bär auf dem Försterball' von Peter Hacks. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg u. a. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 13–17
- Merkelbach, Valentin (1995): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Christ, Hannelore u. a.: „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang, S. 12–52

- Merkelbach, Valentin (1998): Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 74–82
- Spinner, Kaspar H. (1986): Wie Schüler kurze Geschichten verstehen und was daraus zu folgern ist. In: Praxis Deutsch, Jg. 13, H. 75, S. 9–14
- Spinner, Kaspar H. (1987): Entwicklungspsychologische Interpretation der Unterrichtsprotokolle. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg u. a. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 32–41
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Lang
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, Jg. 50, H. 1, S. 26–38
- Willenberg, Heiner (1987): Textstruktur und Rezeption. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg u. a. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 41–54
- Willenberg, Heiner u. a. (Hrsg.) (1987): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt a. M.: Diesterweg

Anhang

Peter Hacks

Der Bär auf dem Försterball

Der Bär schwankte durch den Wald, es war übrigens Winter, er ging zum Maskenfest. Er war von der besten Laune. Er hatte schon ein paar Kübel Bärenschnaps getrunken, – den mischt man aus Honig, Wodka und vielen schwierigen Gewürzen. Des Bären Maske war sehr komisch. Er trug einen grünen Rock, fabelhafte Stiefel und eine Flinte auf der Schulter, ihr merkt schon, er ging als Förster. Da kam ihm, quer über den knarrenden Schnee, einer entgegen: auch im grünen Rock, auch mit fabelhaften Stiefeln und auch die Flinte geschultert. Ihr merkt schon, das war der Förster. Der Förster sagte mit einer tiefen Baßstimme: „Gute Nacht, Herr Kollege, auch zum Försterball?“

„Brumm“, sagte der Bär, und sein Baß war so tief wie die Schlucht am Weg, in die die Omnibusse fallen. „Um Vergebung“, sagte der Förster erschrocken, „ich wußte ja nicht, daß Sie der Oberförster sind.“ „Macht nichts“, sagte der Bär leutselig. Er faßte den Förster unterm Arm, um sich an ihm festzuhalten, und so schwankten sie beide in den Krug zum zwölften Ende, wo der Försterball stattfand. Die Förster waren alle versammelt. Manche Förster hatten Geweihe, die sie vorzeigten, und manche Hörner, auf denen sie bliesen. Sie hatten alle lange Bärte und geschwungene Schnurrbärte, aber die meisten Haare im Gesicht hatte der Bär.

„Juhu“, riefen die Förster und hieben den Bären kräftig auf den Rücken. „Stimmung“, erwiderte der Bär und hieb die Förster auf den Rücken, und es war wie ein ganzer Stein-schlag.

„Um Vergebung“, sagten die Förster erschrocken, „wir wußten ja nicht, daß Sie der Oberförster sind.“

„Weitermachen“ sagte der Bär. Und sie tanzten und tranken und lachten; sie sangen, sie hätten so viel Durst im grünen Forst. Ich weiß nicht, ob ihr es schon erlebt habt, in welchen Zustand man gerät, wenn man so viel tanzt und trinkt, lacht und singt. Die Förster gerieten in einen Tatendrang und der Bär mit ihnen; der Bär sagte: „Wir wollen jetzt ausgehn, den Bären schießen.“

Da streiften sich die Förster ihre Pelzhandschuhe über und schnallten sich ihre Lederriemen fest um den Bauch, so strömten sie in die kalte Nacht. Sie stapften durchs Gehölz. Sie schossen mit ihren Flinten in die Luft. Sie riefen Hussa und Hallihallo und Halali, wovon das eine soviel bedeutet wie das andere, nämlich gar nichts, aber so ist das Jägerleben. Der Bär riß im Vorübergehen eine Handvoll trockener Hagebutten vom Strauch und fraß sie. Die Förster riefen: „Seht den Oberförster, den Schelm“, und fraßen auch Hagebutten und wollten sich ausschütten vor Spaß. Nach einer Weile jedoch merkten sie, daß sie den Bären nicht fanden.

„Warum finden wir ihn nicht?“ sagte der Bär, „er sitzt in seinem Loch, ihr Schafsköpfe.“ Er ging zum Bärenloch, die Förster hintendrein. Er zog den Hausschlüssel aus dem Fell, schloß den Deckel auf und stieg hinunter, die Förster hinterdrein.

„Der Bär ist ausgegangen“, sagte der Bär schnüffelnd, „aber es kann noch nicht lange her sein, es riecht stark nach ihm.“ Dann torkelte er zurück in den Krug zum zwölften Ende und die Förster hintendrein. Sie tranken gewaltig nach der Anstrengung, aber die Menge, die der Bär trank, war wie ein Schmelzwasser, das die Brücken fortreißt.

„Um Vergebung“, sagten die Förster erschrocken. „Sie sind ein großartiger Oberförster.“ Der Bär sagte: „Der Bär steckt nicht im Walde, und der Bär steckt nicht in seinem Loch; es bleibt nur eins, er steckt unter uns und hat sich als Förster verkleidet.“

„Das muß es sein“, riefen die Förster, und sie blickten einander mißtrauisch und scheel an. Es war aber ein ganz junger Förster dabei, der einen verhältnismäßig kleinen Bart hatte und nur wenige Geweihe und überhaupt der Schwächste und Schüchternste war von allen. So beschlossen sie, dieser sei der Bär. Sie krochen mühsam auf die Bänke, stützten ihre Bärte auf die Tische und langten mit den Händen an der Wand empor.

„Was sucht ihr denn?“ rief der junge Förster.

„Unsere Flinten“ sagten sie, „sie hängen leider an den Haken.“

„Wozu die Flinten?“ rief der junge Förster.

„Wir wollen dich doch schießen“, antworteten sie, „du bist doch der Bär.“

„Ihr versteht überhaupt nichts von Bären“, sagte der Bär. „Man muß untersuchen, ob er einen Schwanz hat und Krallen an den Tätzen“, sagte der Bär.

„Die hat er nicht“, sagten die Förster, „aber, Potz Wetter! Sie selbst haben einen Schwanz und Krallen an den Tätzen, Herr Oberförster.“

Die Frau des Bären kam zur Tür herein und war zornig. „Pfui Teufel“, rief sie, „in was für Gesellschaft du dich herumtreibst.“

Sie biß den Bären in den Nacken, damit er nüchterner würde, und ging mit ihm weg.

„Schade, daß du so früh kamst“ sagte der Bär im Walde zu ihr, „eben hatten wir ihn gefunden, den Bären. Na, macht nichts. Andermal ist auch ein Tag.“

Quelle: Hacks, Peter (1975): Der Bär auf dem Försterball. Mit Bildern von Walter Schmögner. Reinbek: Rowohlt.

Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und andere Medien

Auch wenn mit Blick auf die letzten 15 Jahre deutschdidaktischer Diskussion eine verstärkte Aufmerksamkeit für das literarische Gespräch in der Schule konstatiert werden kann, so gilt das Forschungsinteresse doch vornehmlich weiter fortgeschrittenen Klassenstufen als der im Titel dieses Beitrags angesprochenen Altersgruppe der Grundschul Kinder mit ihren spezifischen Sozialisationserfahrungen im Kontext Medienkindheit. Inzwischen liegt eine beträchtliche Reihe von Forschungsprojekten vor, in denen die Handlungsbedingungen für die Etablierung einer alternativen Gesprächskultur im Literaturunterricht erkundet wurden – nicht zuletzt orientiert an einer Praxis der Verständigung über literarische Verstehensinteressen und -probleme der Schüler/innen, wie sie auch außerhalb der Schule anzutreffen ist. Auch dieser Beitrag versteht das Zur-Sprache-Bringen von Literatur- und Medienerfahrungen als ein entscheidendes Antriebsmoment literarischen wie auch medienbezogenen Lernens und zugleich als Anknüpfung an diejenigen Strukturen, wie sie schon in den Anfängen der sprachlich-narrativen Entwicklung des Kindes angelegt sind. Der Versuch, die frühen Erfahrungen von Kindern im Umgang mit Literatur und anderen Medien im Horizont einer übergreifenden sprachlerntheoretisch fundierten Konzeption des ‘Lernens in und mit Geschichten’ miteinander in Beziehung zu setzen, zielt zugleich auf die Einlösung eines weiteren Anspruch (deutsch-)didaktischer Forschung, dem gemäß die Konstitution von Lerngegenständen im Unterricht im Rückgriff auf Wissensstrukturen und deren Ontogenese zu konzipieren ist (Hau-eis 1985, S. 59; vgl. auch Andresen 1998, S. 21).

Gemäß diesen Prämissen genauer zu berücksichtigen ist jedoch auch, dass die Medien in der Rezeptionserfahrung auch schon jüngerer Kinder ein deutliches Gewicht besitzen. In der didaktischen Konsequenz werden Konzepte zur Leseförderung sowie Zugänge zur Schriftkultur verstärkt in Relation zu den Medienerfahrungen der Kinder entworfen; die mögliche Mittler-Funktion auditiver, audiovisueller und multimedialer Angebote (Hörkassetten, Film, Fernsehen, CD-ROM, DVD, Internet) rückt ins Zentrum didaktischer Aufmerksamkeit. Zugleich aber stößt die Realisierung von Konzepten zur integrierten Medienerziehung auf erhebliche Schwierigkeiten. In eingeschränktem Maße gilt dies auch für Grundschulunterricht bezogen auf das Fach Deutsch, zumal die dafür verantwortlichen Lehrkräfte Medienerziehung zwar für wichtig halten, bezüglich der Umsetzung entsprechender Konzepte und der Bewertung ihrer Lernförderlichkeit jedoch eher zurückhaltend reagieren. Zur Realisierung eines Konzepts inte-

grierter Medienerziehung im Deutschunterricht der Grundschule (Wermke 1997) bedarf es nicht zuletzt genauerer Einsichten in die spezifische sprachlich-narrative Struktur unterschiedlicher Medienangebote, aber auch in die Struktur ihrer jeweiligen Rezeption durch Grundschul Kinder.

Auf genau diese Fragestellung versucht ein an der Freien Universität Berlin durchgeführtes DFG-Projekt „Medienrezeption und Narration“ zu reagieren. Untersucht wird, welche Erfahrungen 7-8jährige Kinder im Unterricht des zweiten Grundschuljahrs und in der Familie im Umgang mit ausgewählten Buch- und anderen Mediengeschichten machen und wie sich diese Erfahrungen in Unterrichtsgesprächen, in Texten und Erzählungen der Kinder, in ihren Gesprächen untereinander und in familialen Dialogen niederschlagen. Die Aufmerksamkeit gilt dabei insbesondere der Reaktion der Kinder auf die Auflösung traditioneller Erzählweisen in den neuen gegenüber den alten Medien und der Wahrnehmung potentieller Möglichkeiten zur 'interaktiven Rezeption'. Theoretischer Bezugspunkt dieses Projekts sind verschiedene Studien, die die Integration dialogischer, narrativer und literarischer Strukturen im Prozess der Lese- und Mediensozialisation untersuchen, dies nicht zuletzt im Hinblick auf die für das Verstehen von Geschichten unverzichtbare Fähigkeit zur mentalen Repräsentation (Perner 1991). Es geht im vorgestellten Projekt also wesentlich um die Frage, wie diese Fähigkeit in Familiendialogen und Unterrichtsgesprächen angestoßen wird, wie sie durch Lese- und Medienerfahrungen, aber auch Aufgabenstellungen weiterentwickelt wird und schließlich die Erfahrung neuer Medien prägt.

1 Lernen in und mit Geschichten: Zur Ausbildung der kindlichen Vorstellungsfähigkeit in Vorlesegesprächen und Erzählsituationen

Bis ins Kleinkindalter zurück reichen die Versuche des Kindes, sich der Wahrnehmung vertrauter Ereignisse und Handlungssituationen sprachlich zu vergegenwärtigen und dabei auch Probleme zu lösen. Zunehmend bezieht das Kind erfundene und fiktive Wirklichkeit in seine Überlegungen mit ein, es erzählt Geschichten (Bruner; Lucariello 1989; Lucariello 1990; Nelson 1989; 1993). Im Zuge dieses Zusammenspiels von Problemlösung und Phantasie bildet sich eine Erzählform heraus, die Aufschluss bietet über die zunehmende Fähigkeit des Kindes, alltäglichen ebenso wie fiktionalen Erfahrungen gegenüber eine bestimmte Perspektive einzunehmen und ihnen in dieser Sicht Bedeutung zu verleihen.

Das Wissen des Kindes um den typischen Verlauf von Ereignissen wird zugleich aber durch die von kompetenten Erwachsenen vorgegebenen Narrationsrahmen geprägt, die Art und Weise also, in der die Erziehenden ein Ereignis, bevor, während oder nachdem es erlebt worden ist, 'framen'. Wenn Eltern ihren Kindern zum Beispiel etwas vorlesen, so versuchen sie immer wieder, Bezüge zwischen

der fiktiven Wirklichkeit einer in Bildern und Text erzählten *Geschichte* und den alltäglichen Erfahrungen des Kindes herzustellen; sie bahnen solchermassen den Weg zu einer wechselseitigen Verankerung von alltäglicher und literarischer Erfahrung in der Lebenswelt des Kindes (vgl. Wieler 1997, S. 262).

Generell legt eine Auseinandersetzung, die das Gespräch, genauer: das Prinzip der Dialogizität in seiner konstitutiven Bedeutung für literarische ebenso wie für medienbezogene Lehr- und Lernsituationen auch in der Schule anschaulich machen möchte, es nahe, auf die zunehmende Zahl empirischer Untersuchungen zu den Anfängen literarischer Sozialisation zurückzugreifen (Feneberg 1994; 1997; Braun 1995; Wieler 1997). Denn diese Studien dokumentieren übereinstimmend die dialogische Struktur, den Gesprächscharakter schon des Vorlesens für kleine Kinder. Einen gemeinsamen theoretischen Bezugspunkt bildet dabei das Konzept der 'Formate', welches Bruner im Rahmen seiner Studien zum primären Spracherwerb des Kindes entwickelt hat. Bei einem Format handelt es sich um ein „standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher 'Mikrokosmos' feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden“ (Bruner 1987, S. 103). Anschaulich wird ein solches Interaktionsmuster etwa an der folgenden Gesprächssequenz zur gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption von Eltern und Kind; darin geht es um die Erläuterungen der Mutter zu einer einzelnen Illustration aus einem Janosch-Bilderbuch. Das Bild zeigt die beiden Tier-Freunde der Geschichte, Tiger und Bär, beim Besuch im Haus ihrer Reisebekannten, Hase und Igel; in dem mit einem Sofa ausgestatteten 'Wohnraum' hängt eine Obstbirne als 'Beleuchtung' von der Decke.

M: Bist du müde? [...] Was ist das denn?

K: Ne Birne.

M: [Lachen] Ne Birne am/eh/von oben, ne? Weißte wieso ne Birne? Mir ham doch auch immer Birnen in den Lampen.

K: Nööö.

M: Nööö? [leises Lachen] Aber andere, ne? (vgl. Wieler 1997, S. 247).

Das Beispiel dokumentiert den Versuch der Mutter, dem vierjährigen Kind die Einsicht in die metaphorische Struktur eines Bildsymbols zu vermitteln. Zu diesem Zweck greift sie auf eine beiden gleichermaßen vertraute Interaktionsroutine zurück, welche eine spezifische Abfolge von Gesprächsschritten umfasst. Bruners Studien zufolge kennzeichnet dieses Gesprächsritual schon die Interaktion von Eltern mit ihrem noch nicht sprechenden Kleinkind, wenn diese gemeinsam ein Bilderbuch betrachten (vgl. dazu auch Braun 1995). Noch im Gesprächsbeispiel mit dem Vierjährigen ist deutlich zu erkennen, wie marginal die Beiträge des Kindes zur hier geleisteten, relativ komplexen Bedeutungskonstruktion sind. Ganz ähnlich aber wie in zahlreichen verwandten Sprachverwendungsformen des Erzählens von Kindern und für Kinder dokumentiert sich das Bemühen um Systematisierung und Übersichtlichkeit, d.h. der Versuch, die

Komplexität zu bewältigender Verstehensanforderungen durch die Anwendung spezifischer sprachlich-narrativer Handlungsmuster in der Weise einzugrenzen, dass sie dem gegenwärtig für das Kind Verkraftbaren entspricht und gleichzeitig die Option einer Überschreitung dieser Grenzen in die 'Zone der nächsten Entwicklung' (Vygotsky 1978) bewahrt. Als Frage stellt sich nun, ob und in welcher Form sich die aufgezeigten Formate, die für die Anfänge und Vorläufer der literarisch-kulturellen Sozialisation nachweislich eine konstitutive Rolle spielen, weiterentwickeln, wie sich der Prozess gestaltet, den Bruner selbst wie folgt beschreibt:

'Wo ein Zuschauer ist, soll ein Teilnehmer werden'. Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, daß die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur 'auf der anderen Seite' selber stehen kann. (Bruner 1987, S. 51)

Erfolgreiches Lernen müsste sich also als Autonomiezuwachs auf Seiten des Kindes dokumentieren, als Umgewichtung von einer eher beobachtenden zu einer zunehmend mitbestimmenden, sinnstiftenden Teilhabe.

Bevor ich auf den Fortgang der Entwicklung von Literatur-Gesprächen mit Kindern anhand konkreter empirischer Dokumente aus dem Unterricht der Grundschule näher eingehe, möchte ich noch einmal zentrale Ergebnisse der angeführten Vorlesestudie knapp skizzieren:

Dort wurde festgestellt, dass eine Vorlesepraxis, die sich auf das monologisierende Mitteilen eines Bilderbuchtextes beschränkt und darauf verzichtet, das Kind in der Rolle eines mit eigenen Beiträgen 'aktiven Rezeptions- und Gesprächspartners' zu bestärken, Kinder nicht zu erreichen vermag. Erst Gesprächssequenzen wie zum Beispiel die oben wiedergegebene, in denen eine besondere Verstehensanforderung des Buches zum Anlass genommen wird, 'geteilte Bedeutung' zwischen Erwachsenem und Kind herzustellen, erst Fragen und Kommentare der Vorlesenden, die darauf ausgerichtet sind, die Wahrnehmung einer Geschichte in der Perspektive des Kindes in Erfahrung zu bringen, gewährleisten anhaltendes Vorleseinteresse auf Seiten der Kinder. Die in der deutschdidaktischen Diskussion nicht selten erörterte Frage, ob das Gespräch über literarische Texte in der Schule überhaupt noch sinnvoll oder doch eher durch andere produktivere Umgangsformen zu ersetzen sei, stellt sich mit Blick auf die Anfänge der Lesesozialisation von Kindern also gar nicht erst.

Die besondere Bedeutung des Umgehens mit Geschichten für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ist nicht zuletzt darin begründet, dass diese das Spiel mit dem 'Als-ob', somit eine besondere Form der Imaginationsfähigkeit, das Denken in „Entwürfen“, erlauben (Ulich; Ulich 1994). Sie eröffnen zugleich die Möglichkeit des stellvertretenden Erlebens von Gefühlen und Sinnentwürfen, d. h. die Vergegenwärtigung eines Geschehens in seiner Relation zu Denken und Fühlen, der psychischen Perspektive seiner Protagonisten. Die Ausbildung entsprechender kognitiver Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und zur

Empathie dürfte zu einem guten Teil von narrativen und dialogischen Strukturkomponenten, nicht zuletzt von der erfahrenen Atmosphäre des Rezeptionsgeschehens selbst abhängig sein (Wieler 2002a). Zahlreiche didaktische Studien zum literarischen Lesen und Schreiben (auch) in der Schule bieten Anhaltspunkte dafür, dass die narrative Gestaltung von Erlebnissen, wie sie häufig bezogen auf oder im Anschluss an literarische Rezeptionssituationen in mündlichen oder schriftlichen Erzählungen hervorgebracht wird, Kindern erweiterte Möglichkeiten zur Sinnkonstruktion, zur Strukturierung von Erfahrungen sowie zur Wahrnehmung und Vermittlung eigener und fremder Perspektiven eröffnet und – wie aus den Textproduktionen und Redebeiträgen der Kinder zu ersehen – zu einer elaborierten Form eigenen Handelns führt (Bambach 1989; Andresen 1993; Dehn 1993; 1999; 2000; Christ u. a. 1995; Bertschi-Kaufmann 2000; Wieler 2002b). Übereinstimmend zeigen aber auch die Fallbeispiele aus diesen Studien das spezifische Zusammenspiel musterhafter narrativer Strukturen von Texten mit sozial-interaktiven Formen des Sprachgebrauchs und weisen die so entstehende reflexive Beziehung zwischen Texten und Rezeptionskontexten als entscheidendes Handlungsgerüst für die Ausbildung narrativen Bewusstseins in der Sicht der Lernenden aus.

Ähnlich wie für Buchgeschichten kann auch mit Blick auf Spiel-Geschichten oder literarische Erzählungen auf CD-ROM unterstellt werden, dass sie für Kinder als Anregung zu subjektiv relevanter Sinnkonstruktion und Artikulation eigener Erfahrungen wirksam werden (vgl. Hurrelmann 2001, S. 60). Zugleich aber unterscheiden sich Medien in ihrer „Erzähltransparenz“, d. h. durch die Art ihrer Wahrnehmungsmöglichkeiten und medienspezifischen Angebotsweisen, durch ihre perspektivischen Betonungen, vor allem aber durch den Anteil ihrer verbalen und nonverbalen Symbolsysteme (vgl. Böhme-Dürr 2000, S. 28). Entsprechend muss die didaktische Aufmerksamkeit insbesondere auf die Anregung und den Erwerb potentieller Sprachlernerfahrungen ausgerichtet sein, wie sie sich vor allem in dialogisch strukturierten Kontexten vor, nach oder auch während der Rezeption selbst dokumentieren (vgl. Sutter 2002; Sutter; Charlton 2002).

2 Unterrichtsbeispiele zum Umgang mit Buch- und Spielgeschichten

Das Berliner Projekt arbeitet mit bestimmten Medienvorgaben, über deren Verwendung im Unterricht des zweiten Grundschuljahrs die Lehrenden frei entscheiden. Zum ‘Medienpaket’ zählen neben literarischen Erzählungen auf CD-ROM und Multimedia-Spielgeschichten auch Kinderbücher, so zum Beispiel der Bestseller *Eine Woche voller Samstage* von Paul Maar, ferner ein Kinderroman von Jutta Richter. Richters Buch erzählt die Geschichte von Prinz Neumann, der zusammen mit König Schröder und Oma Trese, aber ohne Mutter in einem ver-

fallenen Wasserschloss wohnt und nach einer Auseinandersetzung mit dem Vater von zu Hause ausreißt. Auf einer Autobahnreise per Anhalter trifft der Junge auf eine Frau namens Vicky, was zu Spekulationen über deren Identität Anlass gibt, zumal der Junge seine eigene Mutter, Victoria Neumann, nur von einem verblichenen Photo her kennt. Die junge Frau nimmt den Jungen mit zu sich nach Bremen, wohin sich schließlich auch König Schröder, inzwischen längst auf der Suche nach dem Jungen, aufmacht. Die Geschichte endet damit, dass der Schlosshof gefegt und dort eine Nacht durchtanzt wird. Der folgende Gesprächsauszug bezieht sich auf die Einführungsstunde zur entsprechenden Vorlesereihe, in diesem Fall mit Zweitklässlern einer Grundschule in einem bürgerlich-mittelständischen Stadtbezirk von Berlin:

Beispiel 1: Auftakt einer Vorlesereihe zu Prinz Neumann von Jutta Richter¹

<...>

- 5 L: Und ich glaube, wir werden uns heute ein bisschen verwöhnen. So, ich möchte euch heute, oder ich möchte anfangen, euch ein Buch vorzulesen, und das Buch heißt: Prinz Neumann.
- 6 Mehrere: [Gekicher].
- 7 Sm: Prinz Neumann.
- 8 L: Habt ihr so einen Namen schon mal gehört?
- 9 Mehrere: Nein. [Gemurmel]
- 10 L: Prinz Neumann.
- 11 S: Niemals hab ich dies gehört (()).
- 12 L: So, Andreas, du hast gerade was dazu gesagt, was erscheint euch denn ungewöhnlich an dem Namen? ++ Gar nichts? Mirko!
- 13 Mirko: Also, erst mal so was Feines irgendwie und dann so'n Prinz, also erst so was Feines und dann so etwas Unfeines.
- 14 L: So etwas Normales?
- 15 Mirko: Ja.
- 16 L: Toll! Klasse. Wo wird denn Prinz Neumann wohnen, was stellt ihr euch denn da im Augenblick vor?
- 17 S: Ich weiß es.
- 18 L: ++ Mirko!

¹ Legende der Transkriptionsauszeichnungen:

- Unterstrichen: lautes, betontes Sprechen
Kursiv: literarischer Text, vorgelesen durch den Lehrer/die Lehrerin
 < : gleichzeitige Äußerungen
 (Dienst): schwer verständliche Äußerung
 (()): unverständliche Äußerung
 <...>: Auslassung P.W.
 /: Unterbrechung im Redefluss
 +/+ +/+ +/+ : kürzere bzw. längere Pausen
 [Kommentar]: Beschreibung, Kommentar

- 19 Mirko: Im Schloss?
- 20 L: [lobend] Mmhh. Marischka!
- 21 Marischka: Em, vielleicht ist er auch neu.
- 22 Mehrere: [Lachen]
- 23 M: Vielleicht ist ja
- 24 L: Warte mal einen Augenblick.
- 25 S: Vielleicht ist ja eine Seite schön und die andere Seite nicht so schön.
- 26 L: Oh, das hört sich gut an, das wollen wir dann aber mal uns genau anhören, mal untersuchen ja? Jannis, hast du das mitgekriegt? + Ronald, was stellst du dir da vor?
- 27 Ronald: 'N Steinhaus + innen drinnen is es schön und außen is es hässlich.
- 28 L: Aha!
- 29 M: Mit so'm Garten.
- 30 L: Ah, ja! Na, stellt euch mal was dazu vor!
- 31 S: 'Ne alte Villa.
- 32 L: *Was für eine Nacht. Der Wind heulte und tobte <...>.*
<...>
- 39 L: *Aber so schlimm wie heute war es noch nie, murmelte König Schröder, wo soll das bloß hinführen, wer soll das bloß bezahlen. <...> Klirr, schlepp/schepperte es im Schlosshof, der 28. Dachziegel war heruntergefliegen. <...> Peng, knallte die Fensterlade vom Flurfenster, peng, peng. So, Martin, ich glaube, du kannst dir jetzt das Schloss schon ein bisschen besser vorstellen. Beschreib es mal!*
- 40 Martin: +++ Das Schloss is ++ em, verfallen, also recht zerfallen, ganz alt.
- 41 L: Jannis, was für ein Schloss siehst du vor dir?
- 42 Jannis: Na, dass da ganz viele Löcher sind, dass es da zerrissen is und dass es da ganz luftig ist und ganz kalt.
- 43 L: Marischka!
- 44 Marischka: Em, ich stell mir dis Schloss so, also so grau und so 'ne und so 'ne, em, und dass da so 'ne Steine fehlen.
- 45 L: Yasin!
- 46 Yasin: Dis is so'n bisschen so gerostet und so weiter, da sind so viele Löcher.
<...>
- 153 L: <...> *König Schröder war wütend. Nichts als Ärger hatte man mit diesem Kind. Als ob es nicht Ärger genug gäbe. Nein, an die/Nein, diesem Kind fiel jeden Tag etwas Neues ein. Andere Kinder waren still, folgsam und wohlgeraten, andere Kinder bemerkte man gar nicht. Andere Kinder gingen abends ins Bett und blieben auch dort. Andere Kinder gingen nach dem Mittagessen in ihr Zimmer, machten Hausaufgaben und lasen anschließend ein gutes Buch. Warum war dieses Kind nicht so wie andere Kinder!? Prinz Neumann stand mit dem Rücken an der Küchenwand und fürchtete sich. +++ Hoffentlich schlägt er mich nicht wieder. Warum er bloß gleich immer so wütend wird? Andere Väter sind anders. Andere Väter sind nett zu*

ihren Kindern. Andere Väter werden nie wütend, die sagen zu ihren Kindern: „Komm her, ich erzähl dir eine Geschichte“, wenn der Sturm heult und die Kinder nicht schlafen können. Sie kochen ihren Kindern mitten in der Nacht Kakao. Die sagen: „Heute ist eine Nacht zum Kronenputzen“ und suchen selbst die Putzmittelflasche. <...> Ein Streichholz flammte auf und dann brannte die Kerze und König Schröder sagte: „Und jetzt, marsch, ab ins Bett!“ und zeigte auf die Küchentür. +++ Wir haben jetzt die beiden Personen kennen gelernt, die in diesem Schloss wohnen. + Eigentlich finde ich das, nun ja, etwas ungewöhnlich. + Was ist euch da aufgefallen (())? Tim!

- 154 < Tim: Na, zum Beispiel der em, König Schröder, der em, der meckert irgendwie. Der is <: der ist irgendwie so doll empfindlich.
- 155 < S: <: Meckerliese.
- 156 L: Jonas!
- 157 Jonas: Beide denken was, also em König Schröder, Prinz Neumann denkt andere Väter sind besser und em Prinz/König Schröder denkt, andere Kinder wären anständiger, also beide haben was daran.
- 158 L: Was ist denn mit den beiden? Thomas!
- 159 Thomas: Die streiten sich.
- 160 L: Mirko!
- 161 Mirko: Wollt' ich auch sagen.
- 162 L: Merle!
- 163 Merle: Die können sich nicht leiden.
- 164 L: Vergleicht das mal mit euch zu Hause, was habt ihr denn da für eine Familie, ist das nicht ein bisschen ungewöhnlich, wer da in dem Schloss wohnt? +++ Ronald!
- 165 Ronald: Der hat ja gar keine Mutter, der Junge + Prinz Neumann.

Die wiedergegebenen Gesprächssequenzen dokumentieren verschiedene Phasen einer Unterrichtsstunde, in der den Zweitklässlern bereits als Einstieg in die Lektüre eines zwischen (märchenhafter) Phantasie und Realität angesiedelten Kinderromans ganze anderthalb Kapitel (ca. 13 Buchseiten) und damit ein perspektivisch dicht gestalteter Erzähltext von nicht unerheblichem Umfang vorgelesen wird. Auffälligstes Merkmal dieser Einführung in ein schulisches Leseprojekt, das als ein insgesamt längerfristiges Vorhaben mit zu erwartender Gratifikation des 'Sich-Verwöhnens' in Aussicht gestellt wird <5>, ist die enge Verschränkung von Vorlese- und Gesprächsaktivitäten, ferner das Bemühen der Lehrerin, die Schüler/innen noch vor jedem (Vor-)Lesen dazu anzuregen, erste Vorstellungen bezüglich der zu erwartenden Buchgeschichte zu entwickeln. Sowohl in seiner inhaltlichen Ausrichtung – der konsequenten Bezugnahme auf die sprachlichen Alltagserfahrungen der Schüler/innen – als auch in der musterhaften Strukturierung der einzelnen Gesprächssequenzen zeigt das Unterrichtsgespräch deutliche Übereinstimmungen mit dem eingangs angeführten Interaktionsbeispiel zur frühen Bilderbuch-Rezeption durch Mutter und Kind, im

Unterschied zu diesem aber auch die erheblich weiterentwickelte Teilhabe der Sieben- bis Achtjährigen am Prozess literarischer Bedeutungskonstruktion. Die Nennung des Buchtitels, *Prinz Neumann*, wird mit allgemeinem Kichern <6> der Klasse quittiert, eine Reaktion, die die Lehrerin wiederum in eine Aufforderung an die Schüler/innen wendet, die Ungewöhnlichkeit dieses Namens im Rückgriff auf eigene sprachliche Alltagserfahrungen zu erläutern <8: Habt ihr so einen Namen schon mal gehört?>. Der nachfolgende Umschreibungsversuch eines Schülers <13: Also, erst mal so was Feines irgendwie und dann so'n Prinz, also erst so was Feines und dann so etwas Unfeines> wird in leicht abgewandelter Formulierung durch die Lehrerin <14: So etwas Normales?> ausdrücklich gelobt; vergleichbare Wertschätzung findet die Vielzahl von Vermutungen und Assoziationen der Schüler/innen bezüglich der Wohnumstände des Buchhelden:

- 25 S. Vielleicht ist ja eine Seite schön und die andere Seite nicht so schön.
 26 L: Oh, das hört sich gut an, das wollen wir dann aber mal uns genau anhören [...].
 39 L: So, Martin, ich glaube, du kannst dir jetzt das Schloss schon ein bisschen besser vorstellen. Beschreib es mal!
 40 Martin: +++ Das Schloss is ++ em, verfallen, also recht zerfallen, ganz alt.
 41 L: Jannis, was für ein Schloss siehst du vor dir?
 42 Jannis: Na, dass da ganz viele Löcher sind, dass es da zerrissen is und dass es da ganz luftig [statt 'zugig'] ist und ganz kalt.

Das von der Lehrerin angeregte Wechselspiel von Äußerungen, die zuvor Gehörtes oder potentiell zu Erwartendes in eigener Formulierung deuten/vorwegnehmen und nicht zuletzt im Fortgang der Lektüre selbst ihre Bestätigung finden, bestimmt den spezifischen Charakter dieses einführenden 'Vorlesegesprächs' und weist die Schüler/innengruppe insgesamt als sprachlich kreatives, auch leseerfahrenes Publikum aus.

Eine später vorgelesene Textpassage thematisiert den Vater-Sohn-Konflikt zwischen Prinz Neumann und König Schröder, dies jeweils in der Form eines 'inneren Monologs' und aus der je spezifischen Perspektive beider Protagonisten. Die von der Lehrerin als „ungewöhnlich“ umschriebene Art des „Kennenlernens“ der „beiden Personen [...], die in diesem Schloss wohnen [...]“ (153) verbinden die Schüler/innen nach einer Frage der Lehrerin <153: Was ist euch da aufgefallen (())?> vornehmlich mit auffälligen Charaktereigenschaften von König Schröder <154: irgendwie so doll empfindlich> und der von beiden Buchhelden geäußerten komplementär-idealtypischen Verklärung 'anderer' Kinder bzw. Väter. Wie aus der Aufforderung hervorgeht, die geschilderten Wohnverhältnisse auf dem Schloss mit der eigenen Familiensituation zu vergleichen, zielt jedoch bereits die erste Frage der Lehrerin zur vorgelesenen Buchpassage auf die unvollständige Familiensituation des Jungen Prinz Neumann. Das entsprechende von Ronald hervorgehobene Moment <165: Der hat ja gar keine Mutter, der Junge + Prinz Neumann> entspricht inhaltlich nicht nur dem kurz darauf vorgelesenen Aus-

schnitt des zweiten Buchkapitels – darin erzählt Oma Trese von der (unglücklichen) Liebesgeschichte zwischen König Schröder und Victoria Neumann –, sondern berührt zugleich ein zentrales Handlungsmotiv des gesamten Kinderromans.

Zusammenfassend festhalten lässt sich bezogen auf dieses Vorlesegespräch und die darin vollzogene komplexe Weiterentwicklung elementarer Formate der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption: Die das Vorlesen ergänzenden Gesprächsaktivitäten erfüllen in dieser Einführungsstunde offenbar vor allem die Funktion, die Schüler/innen zur Versprachlichung ihrer je individuellen mentalen Repräsentation der äußeren Umstände des fiktiven Handlungsgeschehens und der psychischen Situation seiner Protagonisten anzuregen; sie dienen darüber hinaus dazu, von entsprechenden Sinnzuschreibungen und Deutungen ausgehend auch auf den Erzählzusammenhang der gesamten Romanhandlung zu schließen. Indem jede neu vorgelesene Textpassage die von den Schüler/innen zuvor geäußerten Vermutungen und Assoziationen gewissermaßen bestätigt, findet das eingangs formulierte Gratifikationsversprechen der Lehrerin bereits in dieser Einführungsstunde eine erste Einlösung.

Ein Erzählzusammenhang anderer Art steht im Mittelpunkt des folgenden Einführungsgesprächs zu einer Vorlesereihe. Im Zuge des Projekts erstmalig wurde im Unterricht einer zweiten Grundschulklasse mit einem hohen Anteil an Migrantenkinder parallel zur Beschäftigung mit der Sams-CD-ROM auch der zugehörige Kinderbuch-Bestseller von Paul Maar, *Eine Woche voller Samstage*, vollständig vorgelesen. Nur in dieser Klasse war das Kinderbuch einem Großteil der Schüler/innen allerdings auch noch nicht bekannt. Bei der Sams-CD-ROM handelt es sich um eine Spiel-Geschichte, d. h. der Spieler wird zum Eingreifen aufgefordert. Die Spielabschnitte orientieren sich an den Wochentagen, folgen damit demselben Prinzip der Episodenreihung, die auch das Kinderbuch strukturiert.

Der nachfolgende Gesprächsausschnitt bildet den Auftakt zur Vorlesereihe mit dem Kinderbuch:

Beispiel 2: Auftakt einer Vorlesereihe zu *Eine Woche voller Samstage* von Paul Maar

<...>

- 174 L: Ja, ich seh es. Wir haben uns jetzt überlegt, äh mit euch in der nächsten Zeit, wenn unsere Gäste da sind, uns mit dem Buch zu beschäftigen *Eine Woche voller Samstage*.
- 175 S: Ja.
- 176 L: Und die Kinder, die das schon kennen, unterstützen uns. (()) . Bülent! Woll'n wir aber gucken, da is gleich große Pause um zehn, dass wir aber das Buch vielleicht schon mal anfangen zu lesen. Ich lese euch den ersten Teil vor. Leon! Christian! <...> *Es heißt Samstag, der fünfte Mai. <...> Probieren wir das mal aus. Es war Samstagmorgen*

und Herr Taschenbier saß im Zimmer und wartete. Worauf er wartete, das wusste Herr Taschenbier selber nicht genau. Warum er denn wartete, das lässt sich schon eher erklären. Allerdings müsste man da mit dem Sonntag beginnen. (Auf) welchen Tag wartete denn Herr Taschenbier in seinem Zimmer? Tatjana?

- 177 Tatjana: Sonntag? [leiser] Samstag.
 178 L: Zeyneb!
 179 Zeyneb: Samstag.
 180 L: Welcher Tag kommt nach dem Samstag? Ali! Nach Samstag kommt?
 181 S: Freitag.
 182 S: Freitag.
 183 L: Metin! Nee, em, Bülent!
 184 Bülent: Sonntag?
 185 L: Samstag und Sonntag, richtig. *Warum er denn wartete, das lässt sich eher erklären. Allerdings schon, allerdings muss man da mit dem Sonntag beginnen. Am Sonntag schien die Sonne, das kam öfters mal vor. Am Montag + klopfte es. Frau Rotkohl steckte den Kopf durch die Tür und sagte: „Da ist ein Mensch für Sie, Herr Taschen/ Herr Flaschenbier. Dass er mir ja nicht im Zimmer raucht, das schadet den Gardinen! Und dass er sich nicht aufs Bett setzt! Wozu haben wir denn auch einen Stuhl?!“ Frau Rotkohl war die Zimmerwirtin. Zimmerwirtin? Was ist denn wohl ‘ne Zimmerwirtin? Patrick!*
- <...>
- 249 L: Nach Montag kommt?
 250 Ferda: Dienstag.
 251 L: Ja. Hatten wir über den Dienstag auch schon was gehört? Is ganz schön anstrengend, wenn man das nich (kennt). <...> Was war am Dienstag? + Hm? Clara!
 252 Clara: Am Dienstag hatte er Dienst.
 253 L: [leise] Dienstag hatte er Dienst. *Das war nichts Besonderes. Am Mittwoch war gerade Mitte der Woche. Auch das machte Herrn Taschenbier noch nicht stutzig. Erst am Donnerstag machte ein mächtiges Gewitter, das aufzog und es gewaltig donnerte, machte ihn aufmerksam.² Am Freitag/der Freitag kam. Und siehe da: Herr Taschenbier bekam frei. ++ Freitag frei, Mittwoch Mitte der Woche?*
- 254 S: [leise] Dienstag (Dienst).
 255 L: Was war Dienstag?
 256 S: Dienstag (()).
 257 L: Melden. Nee. Ich kann ja nicht immer nur Marcel drannehmen. Gerard, wo sind deine Gedanken heute? Was war Dienstag? Bülent! Zeki!
 258 Zeki: [leise] Dienst.

² Wiedergegeben ist die von der Lehrerin gewählte Wortstellung.

- 259 L: Dienst, mhm. Welchen Tag ham wir noch? Was war am Donnerstag?
- 260 S: [Geräusch beim Melden] Ha.
- 261 L: Bülent!
- 262 Bülent: Donner.
- 263 <: L: Bitte? Laut. + Was is am Donners<tag? ++ Wer kann helfen?
Gerard!
- 264 <: Einige: <: Donner.
- 265 Gerard: Dienst.
- 266 L: Donnerstag war nicht der Dienst, der war am Dienstag.
- 267 S: [leise] Ja, Donner, Donner. Ja, Donner.
- 268 L: Marle/Clara!
- 269 Clara: Da war der Donner am Donnerstag.
- 270 Einige: Donner.
- 271 L: [leise] Der Donner.
- 272 Leon: Alle, alle Tage, da gehört auch (der Mittwoch) dazu.
- 273 L: Bitte?
- 274 Leon: Alle, alle Tage, da gehört auch (der Mittwoch) dazu.
- 275 L: Toll. Leon is schon was aufgefallen.
- 276 Leon: Dienstag Dienst. [stockend] Reimt sich. Dienstag ist Dienst,
Donnerstag Donner, Freitag frei.
- 277 L: Hm. Wem is noch was aufgefallen? Wer kann noch was zu sagen?
Das war ganz toll, Leon. + Patrick!
- 278 Patrick: Reimwörter.
- 279 L: Bitte?
- 280 Patrick: Reimwörter.
- 281 L: Reimwörter. [bestätigend] Hm. Ayse!
- 282 Ayse: Freitag war frei.
- 283 L: Freitag war frei, sagst du. [bestätigend] Hm. Ist den andern das auch
schon aufgefallen? Woll'n wir mal/Kalina?
- 284 Kalina: Ja, zum Beispiel jetzt Freitag, und zum Beispiel jetzt frei, das ist die
Hälfte von zum Beispiel Freitag.

Die gesamte Handlungsorganisation des hier nur in Auszügen wiedergegebenen Einstiegs in das Lese-/Medienprojekt ist nur unter Berücksichtigung der Vielsprachigkeit bzw. sprachlichen Heterogenität in dieser Schulklasse angemessen zu betrachten. Nachdem den Kindern im morgendlichen Erzählkreis zunächst einmal zur Ansicht und zu ersten Stellungnahmen [hier nicht wiedergegeben] das gesamte und recht 'bunte' Angebot des Medienpakets (verschiedene Kinder-[Sach-]Bücher, Video-Bänder, CD-ROMs) präsentiert worden war und sie auch sich selbst der teilnehmenden Beobachtergruppe mit ihren Hobbys und Lieblingstätigkeiten vorstellen konnten, setzt der Einstieg in die Lektüre des Kinderbuchs erst zu einem relativ spät gelegenen Zeitpunkt innerhalb der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ein. Im Unterschied zum zuvor analy-

sierten Unterrichtstranskript umfasst der in der Einführungsstunde zur Sams-Lektüre insgesamt vorgelesene Text lediglich eine einzige, die erste Seite des Buches. Der Text setzt an mit einer eher kryptisch anmutenden 'Erläuterung' zum Warten von Herrn Taschenbier (176):

Es war Samstagmorgen und Herr Taschenbier saß im Zimmer und wartete. Worauf er wartete, das wusste Herr Taschenbier selber nicht genau. Warum er denn [Orig.: 'dann'] wartete, das lässt sich schon eher erklären. Allerdings müsste [Orig.: muss] man da mit dem Sonntag beginnen.

Die (mündlichkeitsorientierten) Abweichungen vom literarischen Originaltext, die die Lehrerin in ihrem Vorlesevortrag vornimmt, sowie die frühe Unterbrechung des Vorlesens schon an dieser Stelle sind kaum unabhängig von den (unterstellten) Verstehensschwierigkeiten zu betrachten, mit denen bereits der Einstieg in die Lektüre zahlreiche beteiligte Schüler/innen konfrontiert. Entsprechend, nämlich als unverzichtbare Vereinfachung für speziell dieses Zuhörerpublikum, ist auch zu werten, dass die ersten Fragen der Lehrerin <176: (Auf) welchen Tag wartete denn Herr Taschenbier in seinem Zimmer?>, <180: Welcher Tag kommt nach dem Samstag?> zwar indirekt hinleiten zum maßgeblichen Strukturierungsprinzip der Buchgeschichte, nämlich dem an den Wochentagen orientierten Prinzip der episodischen Reihung <185: Am Sonntag schien die Sonne>, <252: Am Dienstag hatte er Dienst>, <253: Am Mittwoch war gerade Mitte der Woche>, die retrospektive Erzählweise des literarischen Textes, d. h. der Blick auf den zurückliegenden Sonntag, damit jedoch unberücksichtigt bleibt. Das Verständnis des Clous des Eingangskapitels setzt sowohl die sichere Kenntnis der Abfolge der Wochentage als auch das Gespür für die semantische Übereinstimmung zwischen der jeweiligen Bezeichnung eines Wochentags und dem ihm zugeordneten Ereignis voraus. Der Erarbeitung dieser beiden Verstehensvoraussetzungen, ergänzt durch zusätzliche Worterklärungen, z. B. <185: 'Was ist denn wohl 'ne Zimmerwirtin?'>, ist das gesamte einführende Vorlesegespräch verpflichtet, welches in seinen zyklisch wiederkehrenden Erläuterungen zu den einzelnen Wochentagepisoden über den wiedergegebenen Auszug weit hinausreicht. In seiner zyklischen Struktur weist das dokumentierte Unterrichtsgespräch deutliche Übereinstimmungen mit den frühen Formaten des Vorlesens in der Phase des primären Spracherwerbs auf. Ähnlich wie bei dem eingangs angeführten Beispiel der Bilderbuch-Rezeption mit einem vierjährigen Kind dient auch im Kontext des schulischen Vorlesegesprächs mit einer vielsprachigen Schulklasse die Realisierung eines allen Schülern bekannten Interaktionsmusters der (Selbst-)Vergewisserung und Sicherung bereits vorhandener sprachlicher Erfahrungen und Erkenntnisse. Mit diesem Rückgriff auf *gemeinsam* Bekanntes wird ein Fragehorizont eröffnet, der es *allen* Beteiligten überhaupt erst erlaubt, dem Verstehensanspruch des literarischen Textes zu begegnen. Die überaus heterogenen sprachlichen Voraussetzungen in dieser Klasse zeigen sich u. a. darin, dass die Äußerungen einzelner Schüler/innen Unsicherheiten bereits

bezüglich der kanonischen Abfolge der Wochentage erkennen lassen (181), andere Schüler/innen wiederum (leise vor sich hin sprechend) der Wortbildungs-idee – einem weiteren Konstruktionsprinzip der Buchgeschichte – nachspüren <276: Dienstag Dienst [...] Donnerstag Donner, Freitag frei> und dieses Prinzip auch begrifflich abstrakt zu umschreiben versuchen <278: Reimwörter>, <284: Ja, zum Beispiel jetzt Freitag, und zum Beispiel jetzt frei, das ist die Hälfte von zum Beispiel Freitag>.

Trotz der nicht unerheblichen Unterschiede zwischen den beiden (literarischen) Unterrichtsgesprächen zu den Kinderbüchern *Prinz Neumann* und *Eine Woche voller Samstage* lassen sich zugleich doch musterhafte Übereinstimmungen bezogen auf den Prozess der literarischen Bedeutungskonstruktion ausmachen. In beiden Fällen werden – wenn auch auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus – interaktiv strukturierte Handlungskontexte errichtet, in denen auf (sprachliche) Alltagserfahrungen der Schüler/innen Bezug genommen wird:

Bsp. 1:

- 5 L: [...] wir werden uns heute ein bisschen verwöhnen. [...] ich möchte anfangen, euch ein Buch vorzulesen [...].
- 41 L: Jannis, was für ein Schloss siehst du vor dir?
- 153 L: [bezogen auf die Vater-Sohn-Beziehung] Was ist Euch da aufgefallen (())?
- 164 L: Vergleicht das mal mit euch zu Hause, was habt ihr denn da für eine Familie [...]?

Bsp. 2:

- 174 L: [...] Wir haben uns jetzt überlegt, äh mit euch in der nächsten Zeit [...] uns mit dem Buch zu beschäftigen *Eine Woche voller Samstage*.
- 180 L: Welcher Tag kommt nach Samstag?

Diese Kontexte bilden, jeweils angepasst und darin ähnlich den frühen 'Formaten' der Bilderbuch-Rezeption, den Rahmen für die Bewältigung zunehmend komplexerer Anforderungen der literarischen Bedeutungskonstruktion, angefangen beim Erschließen einzelner Textaussagen im Rückgriff auf eigenes Alltagswissen (zum Beispiel bezogen auf Wochentage) über das selbständige Umschreiben einer durch den literarischen Text evozierten bildlichen Vorstellung <40: +++ Das Schloss ist +++ em, verfallen, also recht zerfallen, ganz alt> bis hin zur psychologisierenden Rekonstruktion des komplexen Ineinandergreifens verschiedener Perspektiven innerhalb des fiktiven Handlungsgeschehens. Analog zu den fortgeschrittenen sprachlichen Fähigkeiten der Schüler/innen gewinnen die (auch in ihrem Umfang) dargebotene kinderliterarische Geschichte und deren vielschichtiges Bedeutungsspektrum als ein weiterer, unabhängiger (fiktiver) Handlungskontext an Gewicht. Grundsätzlich aber gilt die Aufmerksamkeit beider Vorlesegespräche zunächst einmal den ästhetisch-stilistischen Besonderheiten des literarischen Textes und ihrer möglichen inhaltlichen Bedeutung innerhalb eines unterstellten bzw. erwarteten Erzählzusammenhangs.

In keinem der Gesprächstranskripte zur Schüler/innen-Interaktion im Umgang mit literarischen Erzählungen oder sogenannten Spielgeschichten auf CD-ROM findet sich ein vergleichbares Phänomen. Vielmehr scheint die Aufmerksamkeit der Schüler/innen bei dieser Art von Interaktion vornehmlich darauf ausgerichtet zu sein, möglichst viele Spielabschnitte in der zumeist knapp bemessenen Unterrichtszeit zu bewältigen. Die literarischen Komponenten entsprechender Multimedia-Angebote werden unseren Beobachtungen zufolge grundsätzlich ignoriert, der ursprüngliche thematische Erzählzusammenhang der Geschichte gerät somit aus dem Blickfeld. Aber auch die Aktualisierung entsprechender (Vor-)Leseerfahrungen erübrigt sich gewissermaßen, zumal der programmierte Spielablauf es in der Regel nicht zulässt, bereits vorhandene Textkenntnisse im Sinne des rascheren oder differenzierteren Fortschreitens fruchtbar zu machen.

Voraussetzung für eine produktivere Beschäftigung wäre also, dass die inhaltliche Dimension des in Bildern, Szenen und Texten 'Erzählten' durch entsprechende Aufgabenstellungen überhaupt erst einmal wieder in den Aufmerksamkeitshorizont der Schüler/innen gerückt wird, um auf dieser Basis Überlegungen zu seiner spezifischen ästhetischen Gestaltung – in diesem Fall der Hypertext-Struktur der Spiel-Geschichte – anstellen zu können.

Im Folgenden möchte ich das Beispiel eines Unterrichtsgesprächs vorstellen, in dem die Lehrerin dies zumindest in Ansätzen versucht. Es geht im ersten Teil des Gesprächs um die Kaufhaus-Szene, in der das Sams verschiedene angebotene Kleidungsstücke durch tiefes Einatmen platzen lässt und damit den Verkäufer zur Verzweiflung, aber auch Herrn Taschenbier in einige Verlegenheit bringt.

**Beispiel 3: Klassengespräch zu der CD-ROM Eine Woche voller Samstage
(Abschnitt: Taucheranzug)**

<...>

- 42 L: So, äh, (()). Uns interessiert jetzt oder mich besonders, ich war ja nicht mit im Computerraum, was ihr da gemacht habt. Gesehen habt, gehört habt, gesprochen habt, und damit wir nicht alle durcheinander reden, melden wir uns, sonst wird das zu anstrengend, für mich und für die anderen auch und wir können uns nicht mehr zuhören.

<...>

- 70 S: Mir hat dis gefallen, wo Herr Taschenbier also dis / die Hose suchte.

<...>

- 82 Gerard: Und dann, wo man Klamotten kaufen muss, beim ersten Stock kann man Klamotten kaufen, beim zweiten Stock is so'n Tiger, beim dritten Stock weiß ich nicht, und wenn man so, wenn man die Klamotten dem Sams anzieht und dann explodiert dis immer. Wenn dis einatmen muss.

- 83 L: Versteh ich auch überhaupt nicht. Wieso explodiert dis denn, wenn man Sachen anzieht?

- 84 Gerard: Wenn er atmet.
85 L: Wenn das Sams atmet?
86 Mehrere: (())
87 L: Gerard! Und dann/
88 Gerard: Aber eine Klamotten, der / das dis passt ihm. Wenn er einatmet, dann geht das nicht kaputt.
89 L: Hat das Sams zu enge Klam / eh Kleidung angezogen?
90 Mehrere: Nein!
91 L: Pscht! Wir müssen leider so streng sein, sonst verstehn wir kein Wort. Clara!
92 Clara: Na, dann hat dis Sams so 'ne Klamotten sich angezogen, dann hat er den Verkäu / dann hat es den Verkäufer gefragt, ob es / einatmen darf, dann dis es immer kaputtgegangen, und beim Taucheranzug ist es nicht kaputtgegangen.
93 L: Warum denn das nicht, Tatjana? Warst du dabei? Weißt du, warum es beim Taucheranzug nicht kaputtgegangen ist?
94 Gerard: Ich weiß es.
95 L: Psch! Ferda! + Emel! + Oder warst du nicht dabei? Warum ist das denn beim Taucheranzug nicht kaputtgegangen und bei allen anderen Kleidungsstücken doch? Zeyneb!
96 Zeyneb: Wegen Wasser?
97 L: Wegen Wasser?
98 S: Nein.
99 L: Da werden doch die Kleidungsstücke nur nass.
100 S: Hm.
101 L: Hm? Keine Idee?
102 Gerard: Doch.
103 L: Gerard!
104 Gerard: Die.
105 L: Die haben 'ne Idee?
106 Gerard: Ja.
107 L: Patrick!
108 Patrick: Vielleicht, weil dis, der Taucheranzug so groß ist, vielleicht darum, dass der nich (platzt).
109 L: Der eine meint, zu nass, zu groß. Emel!
110 S: Is nich zu groß.
111 Emel: Aus Gummi?
112 L: Richtig, das könnte ich mir vorstellen. Weil der Taucheranzug aus Gummi ist. Was ist denn mit Gummi? Leon!
113 Leon: Der Taucheranzug ist aus Gummi, und deswegen, wenn er einatmet, geht er nicht kaputt.

Schon dieser erste Teil des Unterrichtsgesprächs veranschaulicht – und zwar unabhängig davon, ob die Frage nach der Widerstandsfähigkeit des Taucheran-

zugs eine hinreichende Klärung erfährt –, wie sehr die Schüler/innen auf Anregungen zum kommunikativen Austausch über ihre Spielerfahrungen und damit zugleich auf Möglichkeiten zu deren rekonstruktiver Deutung *durch die Sprache* angewiesen sind. Die Nachfragen der Lehrerin gelten einem für die erörterte Spielszene zentralen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang. Sie stiften zugleich den Rahmen für die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtsgesprächs, indem sie die von den Schüler/innen geschilderten Spielerfahrungen in einen neuen, nur mit sprachlich-argumentativen Mitteln zu bewältigenden Handlungszusammenhang des Problemlösens einbetten:

- 83 L: Versteh ich auch überhaupt nicht. Wieso explodiert dis denn, wenn man Sachen anzieht?
- 95 L: Warum ist das denn beim Taucheranzug nicht kaputtgegangen und bei allen anderen Kleidungsstücken doch?
- 112 L: Was ist denn mit Gummi?

Die Schüler/innen beteiligen sich durchaus engagiert an der Suche nach Lösungsvorschlägen. Sie werden dabei u.a. schrittweise an eine elaborierte Begrifflichkeit (Klamotten – Sachen – Kleidungsstücke) herangeführt, zeigen sich aber auch selbst um Anpassung an die sprachlichen Konventionen des



Abb. 1 Luftballonzerstörmaschine: Startbild

Unterrichts bemüht; dies dokumentiert nicht zuletzt der Versuch, das erörterte Spielerlebnis im Sinne einer kausal-logisch strukturierten Sequenz zu repräsentieren ‹113: Der Taucheranzug ist aus Gummi, und deswegen, wenn er einatmet, geht er nicht kaputt›.

Im zweiten Teil des Unterrichtsgesprächs schildern die Schüler/innen ihre Erfahrungen mit einem Spiel, bei dem es um die Konstruktion einer Luftballonzerstörmaschine (vgl. Rank 1999, S. 202) geht. Kurz zur Erläuterung des Spiels und seiner Integration in den Erzählzusammenhang: Herr Taschenbier erhält von seinem Chef den Auftrag, einen Schlüssel zu suchen, den dieser für die Beschaffung seiner Mittagsmahlzeit benötigt. Der Bildschirm zeigt einen Büroraum mit einem frei schwebenden Luftballon, an dem ein Schlüssel hängt, im Bildvordergrund einen Schreibtisch, rechts davon, auf dem Boden liegend, eine Papp- oder Blech-Rolle; am unteren (rahmenden) Rand der Bildfläche sind unterschiedliche Gegenstände, auch kleinere Tiere zu sehen, u. a. ein Käfer, Gewichte in Flaschenform, zwei Aktenordner, verschiedene Reißbrettstifte, eine Schreibmaschine, ein Holzbrett.



Abb. 2 Luftballonzerstörmaschine: fertiger Zustand

Das Spiel nun zielt auf das Zerstören des Luftballons. Zu diesem Zweck müssen die genannten Gegenstände mit Hilfe der Maus in spezifischer Weise auf und

neben dem Schreibtisch aufgebaut werden, und zwar im Sinne einer zu antizipierenden Ereigniskette, bei der der ausfahrende Wagen der Schreibmaschine das (rechts davon) auf die beiden gestapelten Ordner gestellte Gewicht zum Kippen bringt, dieses wiederum auf die hochstehende Seite einer eigens aus Rolle und Holzbrett zu konstruierenden Wippe fällt und den auf der anderen Seite zu platzierenden Reißbrettnagel in spielerfolgsversprechender Weise in Richtung Luftballon befördert. In Gang zu setzen ist die Maschine durch Anklicken eines blauen Hebels am rechten Bildrand.

**Beispiel 4: Klassengespräch zu der CD-ROM Eine Woche voller Samstage
(Abschnitt: Luftballonzerstörmaschine)**

<...>

- 215 L: War'n wir, glaub' ich, beim Donnerstag, welcher Tag kommt dann? Bülent!
- 216 Bülent: Dienstag.
- 217 L: Nein, nach Donnerstag kommt? + Nee, lass mal Bülent. Weißt du nicht mehr? Zeki, hilf mal bitte. Ja?
- 218 Zeki: Donnerstag.
- 219 L: Wir hatten gesagt, nach dem Donnerstag? Tatjana!
- 220 S: (())
- 221 Tatjana: Freitag.
- 222 L: Und was war am Freitag los? Bülent, kannst du dich vielleicht dadran erinnern?
- 223 Bülent: Is frei.
- 224 L: Und wie sah das aus, dis frei? Wer war denn jetzt noch lange nicht dran? Zeki!
- 225 Zeki: (()) (Sachen), die mussten an die richtige Stelle, (()) und danach war ein Karton, lag da ein Ballon, da war der Schlüssel, aber Faruk und ich konnten da nicht weiter.
- 226 S: Hey, dis is voll einfach.
- 227 Mehrere: (())
- 228 L: [ermahnend] Eh, eh, eh! Nachenander! Nee, + du solltest dich melden, wenn du was sagen willst. Sonst können wir das nicht raus(kriegen), wenn alle durcheinanderreden. Ja, Leon kriegt gleich die gelbe Karte. Ich seh' das schon. So, wer war jetzt? Marlene, meldest du dich? Clara!
- 229 Clara: Na, da musste man so eine Schreibmaschine hinstellen, so was bauen, damit es runterfällt, der Schlüssel, da musste man so eine Schreibmaschine nehmen, die hinstellen, und dann/
- 230 L: [unterbricht] an einen anderen Platz stellen?
- 231 S: Nein!
- 232 L: Lasst mal Clara erstmal zu Ende erzählen, ich darf doch wohl mal ne Frage stellen.

- 233 Clara: Dann lag da so ein Brett, da war'n ganz viele Sachen, die man sich nehmen konnte + mit der Maus.
- 234 S: Hmhm.
- 235 Clara: Dann musste man das Brett auf die Dose legen, die da einfach so lag, dann musste man so zwei Ordner übereinander legen.
- 236 S: [bestätigend] Hmhm.
- 237 Clara: Dann musste man da drauf so / so was stellen, so was ganz Schweres.
- 238 S: Ich weiß es!
- 239 Clara: Und dann musste man auf das Brett die Nadel legen. Dann musste man einen blauen Knopf drücken, und dann ist die hochgefliegen und der Schlüssel war da.
- 240 L: Da hat man sich eine Hilfsmaschine gebaut. Oder wie ist das zu verstehen? Zeyneb!
- 241 Zeyneb: Die Schreibmaschine musste man auf den Schreibtisch stellen.
- 242 L: Das hat ja schon Clara erzählt. Jetzt sind wir bei der Maschine, die da gebaut wurde. Ayse?
- 243 Ayse: Also, da war da so ein blauer Knopf, da musste man raufdrücken (und da is dis dann)
- 244 L: [ermahnend] Leon, das hilft mir nicht.
- 245 S: Was da oben so (übereinander). (()) Dann also ist es irgendwann runtergefallen, und dann also ist dis dann auf diesem Brett gefallen und die Nadel ist hochgefliegen und auf den Ballon, dann ist das / der Schlüssel runtergefallen.
- 246 L: Kalina möchte noch etwas ergänzen.
- 247 Kalina: Dis ist eine Falle gewesen.
- 248 L: [interessiert] 'Ne Falle?
- 249 Kalina: Ja, damit man den Schlüssel kriegt, weil es war an einem Ballon und, also mit dem Schlüssel, er ist geflogen.
- <...>
- 256 L: Der Luftballon, wie ist der denn geplatzt? Ferda!
- 257 Ferda: Der Nagel ist geflogen.
- 258 L: Wo war denn der Nagel?
- 259 S: Ah! Auf'm Schreibtisch.
- 260 L: Ferda. Weißt du, wie das heißt?
- 261 Ferda: Auf dem Brett.
- 262 L: Auf dem Brett lag der Nagel. Wie konnte der Nagel denn zu dem Luftballon gelangen?
- 263 Einzelne: [murmelnd] Das ist doch kein Nagel.
- 264 L: Das hab ich noch nicht richtig verstanden.
- 265 Einige: Ahhhh. Aua.
- 266 S: Da war Schreibmaschine, und an dieser / neben Schreibmaschine war eine Flasche, so, und dann ehm, dis is so'n
- 267 L: Das Brett?

- 268 S: Ja. Und wenn man schreibt, dann geht das immer so.
269 L: Ach so, der/
270 S: Nein, mit 'nem blauen Hebel immer.
271 L: Ach, ich glaube, ich hab's (immer noch nicht) verstanden.
272 S: Wenn man schreibt, dann zieht man doch dann
273 L: Geht der Wagen
274 S: Immer nach hinten.
275 Einige: [reden durcheinander]
276 L: Und wo stand denn die Flasche? Marcel?
277 Marcel: Hm, auf den zwei Ordnern.
278 L: Die Flasche stand auf den zwei Ordnern, die Ordner standen?
Patrick!
279 Patrick: Und, weißt du was, da konnte man nicht schreiben, da konnte man
nur den blauen Hebel nach unten machen, und dann ist diese große
Flasche runtergeknallt, und dann ist der Nagel geflogen.
280 S: Nach oben geflogen.
281 Viele: [reden durcheinander]
282 L: Kalina noch mal.
283 Kalina: Und dann hat Herr Taschenbier gesagt zu sei'm, zu sei'm
284 S: Boss
285 Kalina: zu seinem Boss
286 L: zu seinem Chef
287 Kalina: also zu dem Chef gesagt: „Es is frei“, und dann hat er gesagt:
„Nein“, ehm [5 s] hab' ich vergessen.
288 L: Wie war das denn? Beim Freitag war ja frei. Ferda!
289 Ferda: Hat ihm einen Hamburger gegeben.
290 L: Wer hat ihm einen Hamburger gegeben?
291 S: Nein, der Chef hat den Hamburger gegessen <...>.
292 S: (den Tresor auf)
293 L: Ach, so, der Schlüssel gehörte zu einem Tresor und im Tresor war
kein Geld, sondern?
294 Mehrere: [reden durcheinander]
295 Einige: Weil da war der Hamburger drin.
296 L: Ja. + So, jetzt geht's wieder ganz durcheinander und ich versteh gar
nichts. Das ist ja ganz schwer, wenn man das nicht gesehen hat, das
zu verstehen. Marcel!

Auch dieses umfangreiche Gesprächsbeispiel veranschaulicht einmal mehr, wie aufwendig sich der Versuch gestaltet, Erfahrungen der Schüler/innen mit einer Computer-Spielszene in einen narrativ strukturierten Gesprächszusammenhang zu überführen. Hervorzuheben ist auch, dass das erörterte Spielszenario in seiner keineswegs zwingend anmutenden Handlungslogik einen solchen Versuch nicht unbedingt nahe legt. Zugleich aber führt dieses Unterrichtsdokument un-

abweisbar vor Augen, wie sehr die Schüler/innen auf entsprechende Hilfestellungen angewiesen sind, um von ihren (nicht selten sprachlosen) Medienerfahrungen in *sinn-strukturierender* Weise profitieren zu können. Ihre engagierte Beteiligung an dem Versuch, eine bereits erfolgreich vollzogene Spielhandlung in ihren Einzelschritten zu rekonstruieren, zeigt große Nähe zur Funktion des Geschichten-Erzählens, wie sie sich bis zu den Anfängen der Sprachentwicklung des (Klein-)Kindes zurückverfolgen lässt (Nelson 1989). Denn schon in den allerersten (häufig monologischen) Erzählversuchen des Kindes dokumentiert sich das Bemühen, Erfahrungen und Erlebnisse in temporal und kausal-logisch strukturierten Sequenzen zu repräsentieren; dies wiederum ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür, Erlebnissen gegenüber eine bestimmte Perspektive einzunehmen und ihnen in dieser Sicht Bedeutung zu verleihen (Bruner; Lucairiello 1989; Wieler 1997, S. 57 ff.). Auch das vorgestellte Unterrichtsgespräch in seinen zahlreichen Rekonstruktionsschritten illustriert genau diesen Zusammenhang – nicht zuletzt durch die erst recht spät erfolgenden meta-narrativen Kommentare von Kalina (245 und 283 ff.), die auf eine Deutung des Spiels im Kontext des übergreifenden fiktiven Handlungsgeschehens ausgerichtet scheinen. Die (insgesamt eher gefährdete) inhaltlich kohärente Entwicklung des Unterrichtsgesprächs wird vor allem durch die interessierten Nachfragen und sprachlichen Hilfestellungen der vermeintlich ahnungslosen Lehrerin gewährleistet (240, 256, 262, 293), die nicht zuletzt in schier ausweglos anmutenden Situationen der Verständigung *Verstehen* (273 und 293) signalisieren. Sie stiften (ähnlich wie im Unterrichtsgespräch über die Kaufhausszene) auch hier wieder den stützenden Rahmen für eine problemorientierte Auseinandersetzung, in der die handlungslogische Struktur des Spielgeschehens schrittweise aufgedeckt wird, aber auch dessen inhaltliche Einbindung in den übergreifenden Erzählzusammenhang der Spielgeschichte erkennbar bleibt.

3 Ausblick

Die angeführten Fallbeispiele dokumentieren Formen des Umgangs mit Kinderbüchern und anderen Medien im Kontext des Grundschulunterrichts, und sie zeigen Kinder einer Jahrgangsstufe mit zugleich ganz unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen. Gemeinsam ist allen Gesprächsbeispielen der Versuch, die Wahrnehmung von (Vor-)Lese- oder Medienerlebnissen in der Perspektive der beteiligten Kinder in Erfahrung zu bringen. Dabei scheint es so zu sein, dass insbesondere das Lesen, zurückreichend bis zu den Anfängen der gemeinsamen Bilderbuch-Rezeption mit dem kleinen Kind, die vertiefende Auseinandersetzung und Verarbeitung in Gesprächen besonders nahe legt. So veranschaulichen auch die beiden Rezeptionsdokumente zum Einstieg in eine Klassenlektüre übereinstimmend den Gesprächscharakter des Vorlesens bis in die ersten Jahre des Grundschulunterrichts und unterstreichen solchermaßen die Annahme einer

möglichen Modellfunktion der Anfänge sprachlich-narrativer Entwicklung auch für die Konzeptualisierung schulischer Formen des Umgangs mit Literatur und anderen Medien.

Gemeinsam nämlich ist allen dokumentierten Formen des Gesprächs über literarische ebenso wie über medienbezogene Erfahrungen der Kinder der Rückgriff auf immer schon beherrschte Formate, verbunden mit der zunehmenden Übernahme neuer Handlungsschritte durch die Lernenden selbst. Hinsichtlich der Anleitung und Weiterentwicklung solcher Lernschritte kommt den dokumentierten Vorlese- und Mediengesprächen eine wichtige Orientierungsfunktion zu. Sie veranschaulichen, wie sich (Handlungs-)Kontexte errichten lassen, die die Schüler/innen mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen und in die sie Lese- und Medienerlebnisse einordnen können. Sie lenken damit zugleich die Aufmerksamkeit auf die zunehmend von den Schüler/innen selbst zu leistende (Re-)Konstruktion von Erzählszusammenhängen im Umgang mit Buch- und anderen Mediengeschichten.

Literatur

- Eine Woche voller Samstage. Multimedia-Ausgabe (CD-ROM für PC, 1998). Hamburg: Terzio, Friedrich Oetinger
- Maar, Paul (1973): Eine Woche voller Samstage. Hamburg: Friedrich Oetinger
- Richter, Jutta (1996): Prinz Neumann. München: tabu
- Andresen, Helga (1998): Spiel, Zeichen, Kontext. Zur Ontogenese dekontextualisierten Zeichengebrauchs. In: Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Hg. von Heinz Giese und Jakob Ossner. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 21–41
- Andresen, Ute (1993): Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim: Beltz
- Astington, Janet W. (1990): Narrative and the Child's Theory of Mind. In: Narrative Thought and Narrative Language. Hg. von Bruce K. Britton und Anthony Pellegrini. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 151–171
- Bambach, Heide (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz: Libelle
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer
- Böhme-Dürr, Karin (2000): 'Jenseits von Harrycane'. In: *Television*, Jg. 13., H. 1, S. 25–31
- Braun, Barbara (1995): Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit – eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern: Peter Lang
- Britton, Bruce K.; Pellegrini, Anthony D. (Hrsg.) (1990): *Narrative Thought and Narrative Language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press

- Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern; Stuttgart; Toronto: Hans Huber. Engl. Original 1983: *Child's Talk: Learning to use Language*. New York; London: Norton and Company Inc.
- Bruner, Jerome S.; Lucariello, Joan (1989): *Monologue as Narrative Recreation of the World*. In: *Narratives from the Crib*. Hg. von Katherine Nelson. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, S. 73–97
- Christ, Hannelore; Fischer, Eva; Fuchs, Claudia; Merkelbach, Valentin; Reuschling, Gisela (1995): „Ja, aber es kann doch sein ...“. In: *der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Dehn, Mechthild (1993): *Lernprozesse beim Textschreiben – Prozesse ästhetischer Erfahrung?* In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 45, H. 6, S. 78–93
- Dehn, Mechthild (1999): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen
- Dehn, Mechthild (2000): *Geschichten erzählen*. In: *Die Grundschulzeitschrift*, Jg. 14, H. 132, S. 6–11
- Feneberg, Sabine (1994): *Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern*. Neuried: ars una
- Feneberg, Sabine (1997): *Die Auswirkungen des Geschichtenvorlesens auf die Leseentwicklung von Kindern*. In: *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*. Hg. von Heiko Balhorn und Heide Niemann. Lengwil: Faude, S. 142–146
- Haukeis, Eduard (1985): *Sprachspiele und die didaktische Modellierung von Wissensstrukturen*. In: *Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984. 1. Teil: Germanistische Sprachwissenschaft. Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Hg. von Georg Stötzel. Berlin: de Gruyter, S. 658–667
- Hurrelmann, Bettina (2001): *Wer erzählt all die Geschichten? Gedanken zum Wandel unserer narrativen Umwelt*. In: *Neue Sammlung*, Jg. 41, H. 1, S. 57–72
- Lucariello, Joan (1990): *Canonicity and Consciousness in Child Narrative*. In: *Narrative Thought and Narrative Language*. Hg. von Bruce K. Britton und Anthony D. Pellegrini. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 131–149
- Merkel, Johannes (2000): *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. München: Kunstmann
- Nelson, Katherine (Hrsg.) (1989): *Narratives from the Crib*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Nelson, Katherine (1993): *Ereignisse, Narrationen, Gedächtnis: Was entwickelt sich? In: Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung. Band 1*. Hg. von Hilarion G. Petzold. Paderborn: Junfermann, S. 195–233
- Perner, Joe (1991): *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, Mass.; London: Cambridge University Press
- Rank, Bernhard (1999): *Formen und Veränderungen des Erzählens in Bearbeitungen kinderliterarischer Szenarien auf CD-ROM*. In: *Bilderwelten. Vom Bildzeichen zur CD-ROM*. Hg. von Kurt Franz und Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 190–208
- Sutter, Tilmann (2002): *Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation*. In: *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 80–105

- Sutter, Tilmann; Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 129–147
- Ulich, Michael; Ulich, Dieter (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, S. 821–834
- Vygotsky, Lew S. (1969): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press (Russ. Original 1934). Dt. Übers.: *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer (1969, 1977, 1991); neu: Weinheim; Basel: Beltz (2002)
- Vygotsky, Lew S. (1978): *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wermke, Jutta (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht*. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim; München: Juventa
- Wieler, Petra (2001): DFG-Antrag „Medienrezeption und Narration – Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter“ (unveröffentl.)
- Wieler, Petra (2002a): „Bimmelt leise ihre Weise ...“ Ästhetische und affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind. In: *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Hg. von Heinz Bonfadelli und Priska Bucher. Zürich: Pestalozzianum, S. 133–147
- Wieler, Petra (2002b): *Das Literatur-Gespräch in der Schule: Ansatzpunkt für eine sprachlerntheoretisch fundierte didaktische Position*. In: *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Hg. von Clemens Kammler und Werner Knapp. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 128–140

Gesprächseinlagen beim Vorlesen

1 Zur Diskussion über das Gespräch im Literaturunterricht

In deutschen Schulen ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch nach wie vor die vorherrschende Methode, obschon es seit langem kritisiert wird. Die Entwicklung einer handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik hat ihre Wurzeln unter anderem in dieser Kritik. Eine Alternative zum fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch stellt aber auch das literarische Gespräch dar, wie es zum Beispiel von der Frankfurter Gruppe um Valentin Merkelbach (Christ u. a. 1995) oder neuerdings vom Heidelberger Projekt unter der Leitung von Gerhard Härle (vgl. die Beiträge in diesem Band) vertreten wird. Der gegenüber der Fragemethode erhobene Vorwurf der Gängelung, der Unechtheit der Kommunikationssituation (der Lehrer stellt Fragen, obschon er die Antwort weiß) und der Fragmentarisierung des Wissens (Becker-Mrotzek; Vogt 2001, S. 95) gilt für literarische Gespräche nicht. Trotzdem sind auch sie in ihrer Realisierung meines Erachtens nicht unproblematisch. Wenn man die Publikationen zum literarischen Unterrichtsgespräch durchsieht, fällt auf, dass immer wieder Gespräche in kleineren Gruppen als Modell dienen. Verwiesen wird besonders oft auf die literarische Geselligkeit in der Romantik, die sich in Salons abspielte (z. B. Hurrelmann 1987), oder auf die Gespräche, die Ute Andresen mit kleinen Gruppen von Kindern geführt hat (Andresen 1999). Gerne wird auch auf das Gespräch der Mutter mit dem Kleinkind verwiesen, den „vor-logischen, zweckfreien und welterschaffenden Mutter-Kind-Dialog“, der das „Phantasma der All-Einheit [...] der Heilsamkeit und Heilbarkeit der Welt“ verbürge (Härle 2004, S. 143). Bei der Übertragung solcher Modellvorstellungen auf die Arbeit mit Schulklassen wird, wie ich meine, den Bedingungen von Großgruppen (25 bis 30 Schülerinnen und Schüler) zu wenig Rechnung getragen. Das Gespräch zwischen zwei Dialogpartnern oder in der Kleingruppe lebt wesentlich davon, dass die Gesprächsteilnehmer unmittelbar aufeinander reagieren können. Gespräche in der Großgruppe erfordern dagegen Disziplinierung der Spontaneität, die in der Regel durch den Gesprächsleiter durchgesetzt bzw. im Verlauf der schulischen Sozialisation von den Schülerinnen und Schülern internalisiert wird. Im Unterricht kann man allerdings feststellen, dass sich das Muster des Partner- und Kleingruppengesprächs auch in der Großgruppe immer wieder durchsetzt: Einige wenige Schülerinnen und Schüler reißen das Gespräch an sich und der Großteil der Klasse verstummt. Dem Ideal des literarischen Gesprächs entspricht das natürlich nicht.

Die transkribierten literarischen Gespräche in der erwähnten und überaus verdienstvollen Publikation von Hannelore Christ u. a. zeigen meines Erachtens die Probleme der Gruppengröße deutlich. Im Gespräch, das eine 7. Hauptschulklasse über *Nachts schlafen die Ratten doch* von Wolfgang Borchert geführt hat, stechen die Beiträge von Heike hervor, die einleuchtende und zutreffende Deutungen einbringt (Christ u. a. 1995, S. 179 ff.). Meines Erachtens ist aber in keiner Weise sichtbar, dass ihre Einsichten von den anderen Schülerinnen und Schülern aufgegriffen würden. Das müsste aber, wenn man denn das Gespräch als fruchtbar bezeichnen möchte, in irgendeiner Weise der Fall sein.

Im Gespräch zum gleichen Text in einer 6. Realschulklasse findet sich zwar als zweitletzte Schüleräußerung eine sensible Beobachtung von Despina: „Die Geschichte ist irgendwie anders mal ist sie fröhlich mal ist's traurig z. B. mit den Kaninchen das ist jetzt nicht traurig. [...] Das ist eher fröhlich da sind Sonnenstrahlen durch die Beine blauer Himmel ja [...]“ (Christ u. a. 1995, S. 134). Mit diesem Gedanken knüpft Despina an Äußerungen an, die Sandra, Nicole und Saida vorher gemacht haben. In der Schlussequenz steht ihre Äußerung aber isoliert da, das Gespräch der anderen Kinder dreht sich hier um ein anderes, für den Gehalt der Geschichte nebensächliches Problem, nämlich um die Frage, warum der Junge zu Hause Bretter hat. Ich kann deshalb die Folgerung in der Analyse, dass „die SchülerInnen gemeinsam eine respektable Interpretation des Textes“ entwickelt hätten (Christ u. a. 1995, S. 143), nur sehr eingeschränkt teilen. Das Unterrichtsprotokoll belegt jedenfalls nicht, dass sich im Bewusstsein der Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler diese Interpretation ergeben hat. Die Gefahr, die vom fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch her bekannt ist, dass man nämlich die Äußerungen einer kleinen Minderheit der Schülerinnen und Schüler als gemeinsam erarbeitetes Interpretationsergebnis betrachtet, scheint mir hier beim literarischen Gespräch in gleicher Weise gegeben. Ich komme also zu einer skeptischeren Beurteilung des literarischen Gesprächs als die Verfasser der Studie.

In historischer Sicht ist übrigens interessant, dass beim fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das auf die sokratische Lehrart der späten Aufklärung zurückgeht, ebenfalls die Problematik nicht zuletzt durch die Übertragung eines Verfahrens für eine kleine Gruppe auf Schulklassen entstanden ist. Sokrates, das Vorbild für die Methode, hat sich, wie die Platonischen Dialoge zeigen, fast nur mit einzelnen Gesprächspartnern unterhalten, und die Pädagogen in der Spätaufklärung hatten in erster Linie die Tätigkeit als Privaterzieher im Blick.

Kontrovers wird in der gegenwärtigen literaturdidaktischen Diskussion vor allem die Rolle der Lehrkraft beim Gespräch diskutiert. Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch ist lehrergesteuert und wird entsprechend auch oft als gelenktes Unterrichtsgespräch bezeichnet. Im Gegenzug wird von Valentin Merkelbach (Merkelbach 1998, S. 80), Petra Wieler (Wieler 1989, S. 229) und anderen gefordert, dass die Lehrerrolle auf die eines zurückhaltenden

Moderators beschränkt werde. Damit soll die Lehrerdominanz abgebaut und ein tendenziell herrschaftsfreies, symmetrisches Gespräch erreicht werden. Diese Auffassung wird von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner kritisiert als Idealisierung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und als Verletzung der Idee des „wahren Gesprächs“, weil sich der Lehrer als Gesprächspartner zurückziehe, so dass die „Gesprächsidee zur Inszenierungs-*Methode oder gar -Masche*“ verkürzt werde (Härle; Steinbrenner 2003, S. 152). Susanne Nordhofen bezeichnet „die Fingierung einer symmetrischen Kommunikation, eines herrschaftsfreien Diskurses“ als „zumindest widersprüchlich“ (Nordhofen 1998, S. 204). Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner ordnen in ihrem eigenen Modell des literarischen Gesprächs dem Lehrer die Aufgabe der „Leitung“ zu, die sie von der Steuerung und der Moderation abgrenzen (Härle; Steinbrenner 2003, S. 158). Die Leitungsfunktion schließe ein, dass sich der Lehrer auch als Mitglied der Gesprächsgruppe verstehe und sich mit authentischen subjektiv-personalen Beiträgen einbringe (Härle; Steinbrenner 2003, S. 158). Nachdrücklich und meines Erachtens einleuchtend betonen Härle und Steinbrenner, dass die Spannungen, die sich durch die institutionelle Realität ergeben, nicht verdrängt werden dürften. Nur wenn man sich ihrer bewusst sei, könne ein „wahres“ oder „echtes Gespräch“ (Härle; Steinbrenner 2003, S. 156) realisiert werden. Die Emphase, die in diesen Begriffen mitschwingt, erscheint mir allerdings nicht unproblematisch, weil sie die Tatsache, dass geleitete Gespräche künstlich inszeniert sind, zu verwischen droht. Auch die Rede von Authentizität (Härle; Steinbrenner 2003, S. 156) sollte man meines Erachtens im Zusammenhang mit literarischen Gesprächen vorsichtig verwenden; in jedem Gespräch gibt es, identitätstheoretisch gesprochen, das Spannungsverhältnis zwischen Rolle und personaler Identität, wobei letztere ihrerseits wiederum vielschichtig ist (man denke zum Beispiel an die inneren Bedürfnisse und an die steuernde Ich-Instanz). Welche Facette von Identität verbürgt Authentizität? Wo es um Literatur, und das heißt um das Experiment der Diffusion von Identität im Hineinversetzen in eine fiktive Welt geht, wird es mit dem Begriff der Authentizität erst recht schwierig. Man könnte geradezu sagen, dass der imaginäre Raum vom Anspruch befreie, authentisch zu sein.

Ich will mit diesen Bemerkungen nicht die Bedeutung des literarischen Gesprächs in Abrede stellen. Es steht modellhaft nicht nur für einen sinnvollen Austausch über Literatur, sondern auch für einen Umgang unter Menschen, der von einer Balance zwischen subjektiver Expression und kommunikativem Aufeinander-Eingehen geprägt ist und Imagination, Emotion und Kognition zusammenführt. Für manche Schülerinnen und Schüler kann es eine Erfahrung sein, die sie in dieser Weise sonst nicht machen, weil die Gespräche in ihrer Erfahrungswirklichkeit anders strukturiert sind (ich denke dabei insbesondere an Schülerinnen und Schüler, die nicht aus Mittelschichtfamilien stammen). Im literarischen Gespräch wird eine Form von Kommunikation vermittelt, die – wie in

der hier zitierten Fachliteratur eindrücklich herausgearbeitet – das Ergebnis einer jahrtausendealten, immer wieder bedrohten und immer neu verlebendigten kulturellen Entwicklung ist und die für manche Heranwachsende durchaus eine Insel in ihren gewaltbestimmten, depravierten kommunikativen Erfahrungen darstellt. Ob man angesichts des kulturellen Disziplinierungsaspektes, der dabei auch zum Tragen kommt, wirklich mit Begriffen wie „wahr“ und „authentisch“ operieren soll, erscheint mir jedoch fraglich. Statt einen Gesprächstypus mit Hochwertwörtern zu belegen, erscheint es mir sinnvoll, die Möglichkeiten und Grenzen der unterschiedlichen Gesprächsformen differenziert wahrzunehmen und diese im Unterricht flexibel einzusetzen (also beispielsweise fragend-entwickelnde Gespräche, moderierte Gespräche im Sinne der Frankfurter Gruppe und geleitete literarische Gespräch im Sinne des Heidelberger Projektes).

Angesichts der Tatsache, dass literarische Gespräche in der Großgruppe nicht leicht zu realisieren sind (im Beispiel, das Gerhard Härle selbst präsentiert, arbeitet er mit neun Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Innenkreis, vgl. Härle 2004), scheint es mir schließlich wichtig, dass auch Realisierungsmöglichkeiten ohne Leitung in Erwägung gezogen und erforscht werden, sodass wir beurteilen können, wie literarische Gespräche im Rahmen von Gruppenarbeit verwirklicht werden können. Klaus Maiwald, der die Kombination des literarischen Gesprächs mit anderen Arbeitsformen zeigt, hat in dem von ihm dokumentierten und analysierten Unterricht zum Beispiel die Klasse aufgeteilt (Maiwald 2001).

2 Vorlesegespräche

Den Begriff „Vorlesegespräch“ entnehme ich den Untersuchungen von Petra Wieler (grundlegend Wieler 1997). Ausgehend von angloamerikanischer Forschung hat sie untersucht, wie Erwachsene mit vierjährigen Kindern Bilderbücher ansehen. Solche Vorlesesituationen gelten als Schlüsselerfahrungen für die literarische Sozialisation von Kindern. Für eine erfolgreiche Leseförderung ist es – insbesondere in der Grundschule – wichtig, dass solche Erfahrungen eine Fortsetzung finden bzw. für diejenigen Kinder, die sie gar nicht gemacht haben, ermöglicht werden (vgl. Waldt 2003, S. 123 f.). Wie aber können in der Schule solche Vorlesesituationen gestaltet werden? Es gibt dazu noch fast keine fachdidaktische Literatur (zum Vorlesen vgl. vor allem Ockel 2000, der aber auf Gesprächseinlagen nicht eingeht). Die oben erwähnte Gefahr, dass ohne ausreichende Berücksichtigung der institutionellen Bedingungen ein Modell dialogischer Zweipersonenkommunikation auf das Gespräch in großen Gruppen unreflektiert übertragen wird, muss hier in besonderem Maße berücksichtigt werden.

Für die Gestaltung von Vorlesesituationen in der Schule sind mir die folgenden Überlegungen wichtig:

- Im Zentrum soll der vorgelesene Text stehen. Das ist in der vorschulischen Vorlesesituation mit Bilderbüchern, wie sie Petra Wieler untersucht hat, da-

durch der Fall, dass der Blick von Erwachsenenperson und Kind auf das Buch gerichtet ist. An die Stelle dieser Zentrierung des Blickes, die durch das Bilderbuch gegeben ist, tritt beim Vorlesegespräch in der Schule die akustische Ausrichtung auf den gehörten Text. Um die Gefahr des Abschweifens von ihm zu vermeiden, halte ich die Gesprächseinlagen kurz. Hierin unterscheidet sich das Vorlesegespräch deutlich von anderen Formen des literarischen Gesprächs, bei denen elaborierende, zentrifugale Phasen größeren Raum einnehmen dürfen.

- Der sparsame Umgang mit den Gesprächseinlagen ist auch in der Rolle begründet, die die Vorstellungsbildung spielt. Sie prägt die literarische Rezeption und kann durch das Vorlesen besonders intensiv entstehen; während das Auge das stärker distanzschaffende Medium ist, verschwimmen die Grenzen zwischen Innen und Außen beim Hören viel stärker. Ungebrochener als der mit den Augen gelesene kann deshalb der gehörte Text den imaginären Raum schaffen, in dem man das eigene Hier und Jetzt gleichsam vergisst. Die Kunst bei der Durchführung von Vorlesegesprächen besteht darin, dass man die imaginative Verstrickung in den Text nicht durch die Unterbrechungen stört. Andererseits kann durch Anstöße die Vorstellungsbildung auch angeregt werden – für manche Schülerinnen und Schüler können kleine Gesprächseinlagen zur Schaffung von Aufmerksamkeit sogar notwendig sein.
- Die Zentrierung auf den gehörten Text und das Primat der Imagination legen auch die Durchführung im Sitzkreis nahe: Kein Tisch trennt die Zuhörenden vom Vorlesenden, der leere Raum im Kreis ist, so könnte man sagen, der Raum der Stimme, die die Vorstellung weckt. Die Zuhörenden sind also nicht, wie im Alltagsgespräch in der Regel, direkt mit dem nahen Gesicht des Gesprächspartners konfrontiert, aber der Blick ist doch unverstellt in Richtung auf die anderen offen. Die Sitzordnung im Kreis kann durchaus den Charakter eines Rituals und einer Abweichung von der normalen Arbeitssituation haben; weil Fiktion und Imagination ein Überschreiten der automatisierten Vollzüge alltäglichen Lebens sind, kann und soll die Vorlesesituation in dieser Weise herausgehoben werden.

3 Kleine Typologie der Gesprächsimpulse

Beim Vorlesen mit größeren Gruppen erfolgen die Unterbrechungen in der Regel durch die vorlesende Person. An welchen Stellen und mit welchen Impulsen soll sie eine Gesprächseinlage anregen? Dies ist die zentrale methodische Frage. Beliebigkeit sollte nicht herrschen, und viele Lehrerinnen und Lehrer haben auch ein Gespür dafür, wie eine sinnvolle Gestaltung von Vorlesesituationen vorzunehmen ist. Eine genauere Reflexion ist jedoch im Hinblick auf die Beurteilung unterschiedlicher Praktiken und im Sinne einer reflektierten Anleitung sinnvoll. Ich stelle deshalb die Typen von Gesprächsimpulsen, die mir am

wichtigsten erscheinen, zusammen und versehe sie mit einer Begründung. Dabei kommen Einsichten der Rezeptionsforschung und der Erzählanalyse zum Tragen.

1. *Aktivierung eigener Erfahrungen (Vorwissen)*: Jedes Verstehen beruht, wie die kognitivistische Verstehenstheorie nachdrücklich gezeigt hat, auf einer Verknüpfung mit Vorwissen. Es kann deshalb sinnvoll sein, durch Impulse Vorwissen zu aktivieren, damit sich für die Zuhörenden Anknüpfungspunkte ergeben. Es geht bei solchen Impulsen also nicht in erster Linie um Informationsaustausch in der Gruppe, sondern um ein Ansprechen der je individuellen Verstehensvoraussetzungen. Wenn es sich um literarische Texte handelt, ist es auch sinnvoller, nicht einfach von Vorwissen, sondern von eigenen Erfahrungen zu sprechen, die die Folie für eine intensive Textbegegnung bilden können. Dazu gehört insbesondere auch das Ansprechen von Gefühlen (beispielsweise: „Habt ihr auch schon mal solche Angst gehabt?“).
2. *Antizipationen*: Lesen und hörendes Rezipieren von Erzähltexten ist unter anderem dadurch charakterisiert, dass man gespannt ist, wie es weitergehen könnte. Ohne eine solche antizipierende Haltung sind intensivere Lese- und Zuhör-Erlebnisse kaum möglich. Anstöße, sich zu überlegen, wie die Geschichte weitergehen könnte, bilden deshalb einen wichtigen Typus von Gesprächseinlagen. Sie sind besonders sinnvoll an Stellen, bei denen von einem rätselhaften Geschehen die Rede ist, bei Höhepunkten einer Geschichte oder bei Situationen, in denen eine Figur in einer Dilemmasituation steckt. Antizipationen verbinden Überlegungen zur Handlungslogik einer Geschichte mit Vorstellungen, die die Rezipienten ihrem Erfahrungswissen entnehmen. Dabei sind unterschiedliche Akzentuierungen möglich und sinnvoll: mehr assoziative, aus der eigenen Lebenswelt geschöpfte Vermutungen oder Extrapolation auf der Grundlage der Rekonstruktion des Handlungsverlaufs.
3. *Anregungen zur Perspektivenübernahme*: Geschichten halten dazu an, das Erzählte mit den Augen einer Figur (oder auch mehrerer) zu sehen und deren Gedanken und Gefühle nachzuvollziehen. Diese Perspektivenübernahme oder Empathie kann gefördert werden, wenn nach der emotionalen Befindlichkeit oder nach möglichen Gedanken einer Figur gefragt wird. Auch die antizipierende Überlegung, was eine Figur in einer gegebenen Situation nun tun könnte, kann Perspektivenübernahme anregen. In der Regel bieten Geschichten eine Identifikationsfigur an (meist ist es der Protagonist); ihre Perspektive ist einfacher nachzuvollziehen als diejenige einer anderen Figur. Noch anspruchsvoller ist das Nachdenken über die Wechselbezüge von Perspektiven, zum Beispiel die Überlegung, was zwei Figuren voneinander denken und wie dies ihr Verhalten beeinflusst.
4. *Anregungen zur Reflexion von Figurenverhalten*: Literarische Figuren halten nicht nur zur Identifikation an, sondern lösen bei intensiver Rezeption

auch Reflexionsprozesse aus, und zwar insbesondere zum Verhalten der Figuren. Dabei wird oft ein Bezug zu eigenen Haltungen hergestellt (zum Beispiel im Sinne von „Wenn ich in seiner Situation wäre, würde ich ...“). Durch entsprechende Impulse kann eine solche Auseinandersetzung mit Figuren unterstützt werden.

5. *Interpretationsfragen*: Mit Interpretation ist hier die deutende Herstellung von Bezügen im Text und damit verbunden die Erschließung nicht ausdrücklich benannter Sinnbezüge gemeint (im Sinne der kognitivistischen Verstehenstheorie kann man von makrostruktureller Inferenz sprechen). Dazu gehört auch die Frage nach Handlungsmotiven der Figuren, sofern im Text Hinweise darauf zu finden sind (bloße Vermutungen, für die es im Text keine Anhaltspunkte gibt, können nicht als Interpretation bezeichnet werden).

Es sind auch Impulse möglich, die mehr als einem Typus zuzuordnen sind, wie die erwähnte Verbindung von Perspektivenübernahme und Antizipation zeigt.

Was ich in die hier angeführte Typologie von Gesprächsimpulsen nicht aufgenommen habe, sind Verständnisfragen zu einzelnen schwierigen Wörtern – obschon diese in der Schule gerade sehr häufig vorkommen! Solche Fragen lenken von der imaginativen Vergegenwärtigung des Inhalts eher ab und regen auch nicht ein Nachdenken über wesentliche Zusammenhänge im Text an. Man kann als Vorlesender bei schwierigen Wörtern, deren Klärung einem wichtig erscheint, einfach eine knappe Erklärung geben oder, noch einfacher, ein Synonym als Apposition einschmuggeln.

Grundsätzlich kann die Anregung eines Wechselspiels von Aktivierung individueller Vorstellungen und Erfahrungen auf der einen und genauer Textwahrnehmung auf der anderen Seite als wichtigstes Ziel der Gesprächsimpulse gelten.

4 Anwendungsbeispiele

An zwei Vorlesegesprächen, die ich mit Grundschulkindern durchgeführt habe, zeige ich die Anwendung der unterschiedlichen Typen von Impulsen und begründe deren Situierung im Text. Beim ersten Beispiel handelt es sich um eine kleine Geschichte von Mirjam Pressler mit dem Titel *Micki, der Ausreißer* (Pressler 2002, S. 175–184). Die folgende Textwiedergabe ist jeweils an den Stellen unterbrochen, an denen ich einen Impuls gegeben habe.

Micki, der Ausreißer

Micki liegt im Bett und ist wütend. Sehr wütend.

Aktivierung eigener Erfahrungen (Typ 1): „Kennt ihr das, liegt ihr auch manchmal wütend im Bett?“ Mit diesem Impuls soll vor allem ein emotionaler Bezug zum Text hergestellt werden.

„Morgen laufe ich weg“, denkt er. „Dann werden sie schon sehen! Dann werden sie traurig sein und mich suchen. Morgen nach dem Frühstück packe ich meinen Schlafanzug und einen warmen Pullover in meinen Ranzen, und dann gehe ich weg. Nein, ich nehme noch mein Sparschwein mit. Schließlich muss ich mir ja was zum Essen kaufen. Ach ja, und die Schokolade in der Speisekammer packe ich auch noch ein. Mama wird sich ganz schön Sorgen machen, wenn ich nicht mehr da bin. Warum muss sie auch immer an mir rummeckern? ‘Micki, wie sieht denn dein Zimmer aus! Micki, du hast schon wieder nicht die Zähne geputzt. Micki, wisch sofort die Milch vom Boden, warum kannst du denn nicht besser aufpassen? Micki, sag mir auf der Stelle, wo dein neuer Schal ist.’ ‘Das kann ich nicht, Mama’, hat Micki gesagt.“

Und die Mutter hat ihn angeschrien: ‘Kannst du denn nie auf deine Sachen aufpassen?’“

Micki muss vor lauter Mitleid mit sich selbst ein bisschen weinen. „Morgen gehe ich weg“, denkt er. „Sie mag mich ja sowieso nicht.“

Reflexion von Figurenverhalten (Typ 4): „Wenn ihr jetzt mit Micki reden könntet, was würdet ihr ihm raten: Soll der weggehen oder nicht?“ Dieser Impuls ist an das Ende der Exposition gesetzt, unmittelbar vor dem Absatz, mit dem die Handlung einsetzt. Er regt eine imaginative Versetzung in die Situation an und enthält einen Anstoß zur Antizipation (vgl. Typ 2). Die von den Kindern auszu-denkende Gesprächssituation bildet in gewisser Weise den stummen Dialog ab, den ein Leser immer mehr oder weniger mit den literarischen Figuren führt.

Mit dem Zug? Nein. Mit dem Bus? Nein. Mit dem Schiff? Ja, mit dem Schiff. Und es wird ein schönes Schiff sein. Weiß und groß schaukelt es im Hafen auf dem Wasser. Micki wartet, bis niemand hinschaut, dann läuft er schnell über das Fallreep zum Schiff hinüber. Auf dem Zwischendeck findet er eine Ecke, in der nur ein paar Besen und ein paar Eimer stehen. Er holt seinen warmen Pullover aus dem Ranzen, rollt ihn als Kopfkissen zusammen und streckt sich auf dem Boden aus. Ein bisschen hart ist es, aber das ist nicht so schlimm. Wenn man in die weite Welt hinauszieht, darf man nicht so zimperlich sein.

Überall auf dem Schiff hört er Leute herumlaufen und reden. „Verdammt, kannst du nicht besser aufpassen?“, brüllt ein Mann. Und dann hört man das Klatschen einer Ohrfeige.

Micki rollt sich zusammen. Von diesem Mann möchte er nicht gefunden werden, wirklich nicht.

Dann fangen die Motoren an zu tuckern. Das Schiff zittert so heftig, dass man das Schaukeln nicht mehr merkt. Und dann fährt es los. Die große Fahrt hat begonnen. Und seine Mutter wird morgen Augen machen, wenn er nicht mehr nach Hause kommt. Ausgerechnet an ihrem Geburtstag.

Micki holt sich eine Tafel Schokolade aus dem Ranzen. „Schokolade als Abendessen“, denkt er, „nicht schlecht.“

Es wird dunkel, es muss schon ziemlich spät sein. Und auf dem Schiff wird es immer stiller. Dann ist nur noch das Tuckern der Motoren zu hören und das leise Klatschen der Wellen an die Schiffswand. Micki macht die Augen zu.

Da hört er plötzlich ein Rascheln und setzt sich erschrocken auf. Überall um ihn herum raschelt es. Er hält die Luft an. Und dann sieht er in dem Dämmerlicht dunkle Schatten.

Antizipation (Typ 2): „Was könnte das wohl sein?“ Es geht hier um Vermutungen zu einem rätselhaften Geschehen als Antizipation der Auflösung. Der Impuls erfolgt an der Stelle, an der sich die zweite Komplikation in der Geschichte ergibt, die dann zum Höhepunkt führt. Diese Stelle ist im Text markiert (sprachlich hervorgehoben) durch das anschließende „Ratten!“ mit Ausrufezeichen. Man könnte auch nach dem Wort „Ratten!“ einhalten mit der Antizipationsfrage, was nun geschehen könnte.

Ratten! „Natürlich“, denkt er, „auf jedem Schiff gibt es Ratten. Das steht in allen Büchern, und man kann es in allen Filmen sehen. Und wie könnten Ratten das sinkende Schiff verlassen, wenn es sie nicht gäbe?“ Micki überlegt fieberhaft, was er machen könnte.

Antizipation (Typ 2): „Was könnte Micki machen?“ Dieser Impuls wird an der Stelle gesetzt, an der der Protagonist eine Lösung für die Komplikation sucht. Die Kinder werden angehalten, in perspektivischer Annäherung an die Hauptfigur Problemlösungen zu überlegen.

Und dann hat er eine wunderbare Idee. Er holt aus dem Ranzen die beiden letzten Tafeln Schokolade hervor. Mit zitternden Fingern reißt er das Papier ab und bricht die Schokolade in kleine Stücke. Eines nach dem anderen wirft er den Ratten hin. Er hört, wie sie mit ihren scharfen Zähnen nagen. Noch ein Stück. Doch dann ist die Schokolade zu Ende. Nichts mehr. Die Ratten kommen drohend auf ihn zu. Micki spürt die scharfen Zähne an seinen Beinen und fängt an zu schreien ...

Antizipation (Typ 2): „Wie könnte die Geschichte weitergehen?“ Dieser dritte Antizipationsimpuls erfolgt am Höhe- und Wendepunkt der Geschichte (vom weiteren Verlauf her rückblickend könnte man auch sagen: am Ende der eingeschobenen Traumgeschichte). Die Reihung der Antizipationen hat die Funktion, die Steigerung der Spannung zu verdeutlichen.

Jemand schüttelt ihn an der Schulter. „Micki, wach auf. Wir müssen doch für Mama den Geburtstagstisch decken. Hast du schlecht geträumt?“

Es ist Papa.

Micki nickt und schiebt die Schlafanzugbeine hoch. Seine Haut ist heil und sauber. Erleichtert springt er aus dem Bett. Dann holt er sein Geschenk aus der Spielzeugkiste. Ein selbst gemachtes Bilderbuch. Eingewickelt in

Interpretation (Typ 5): „In was ist es wohl eingewickelt?“ Der Impuls ist unmittelbar vor der Pointe der Geschichte gesetzt. Bei beiden Erprobungen, die ich durchgeführt habe, kam nach zwei bis drei beliebigen Vorschlägen die Lösung, auf die der Text zielt und die ein kleines Aha-Erlebnis bewirken kann. Durch den Impuls kann deutlich werden, dass bei Geschichten durch die Herstellung von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Textstellen wesentliche Zusammenhänge erkannt werden (nach kognitivistischer Theorie müssen hier unterschiedliche Propositionen, also Einzelaussagen, zu einer Makrostruktur zusammengefügt werden).

den neuen Schal, weil er kein Papier gefunden hatte. Und Zeitungspapier wollte er nicht nehmen.

Als Mama sein Geschenk auspackt, schaut sie Micki an. „Entschuldige“, sagt sie. „Bist du mir noch böse?“

Perspektivenübernahme (Typ 3): „Und was denkt ihr: Ist Micki noch wütend auf seine Mutter?“ Der Impuls, der nach der psychischen Befindlichkeit der Hauptfigur fragt, regt zugleich eine Vergegenwärtigung des inneren Handlungsbogens an, von der anfänglichen Wut bis zum versöhnenden Lachen. In diesem Sinne handelt es sich auch um Interpretation (vgl. Typ 5).

Micki schüttelt den Kopf und lacht.

Ein abschließendes Festhalten irgendwelcher Gesprächsergebnisse halte ich bei solchen Vorlesegesprächen nicht für nötig; es kann sogar problematisch sein, weil es die in der Schule oft allzusehr vermittelte Vorstellung, es ginge nicht um die Erfahrung des Textes, sondern um das, was man herausarbeiten kann, bestärken könnte. Falls Kinder von sich aus Fragen stellen oder etwas zu der Geschichte sagen wollen, ist dies allerdings begrüßenswert. Es sei aber nicht abgestritten, dass auch die Kombination mit einem anschließenden literarischen Gespräch oder sogar einigen interpretierend-analysierenden Überlegungen sinnvoll sein kann. Letztere würden die Vorlage des geschriebenen Textes erfordern. Bei den Erprobungen beschränkte ich mich auf die Vorlesesituation; sie sollte in ihrem Eigenwert deutlich in Erscheinung treten.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Geschichte *Weihnachten* aus dem gleichen Sammelband von Mirjam Pressler (Pressler 2002, S. 118–124).

Weihnachten

Ronni und Niko setzen sich an den Tisch im Kinderzimmer. Sie haben Goldpapier, Schere, Uhu, Buntstifte und Flittersternchen und noch alle möglichen anderen Sachen zusammengesucht und vor sich aufgebaut. Sie müssen sich endlich um die Geschenke kümmern. In zwei Wochen ist Weihnachten.

Niko schneidet ein Herz aus Goldpapier. „Ich weiß schon was für Mama“, sagt er. „Ich bastle ihr einen ganz tollen Gutschein. Für

Antizipation (Typ 2): „Ja, wofür könnte der Gutschein sein?“ Hiermit sollen eigene Einfälle angeregt werden; es geht noch kaum darum, Folgerungen aus dem Erzählverlauf zu ziehen. Die Kinder schöpfen aus ihrem lebensweltlichen Wissen; der Impuls hat also auch die Funktion der Aktivierung eigener Erfahrungen (Typ 1).

fünfmal Staubsaugen.“

Ronni reißt ihm die Schere aus der Hand. „Das war meine Idee“, sagt er. „Du kannst mir doch nicht einfach meine Idee klauen. Gestern Abend habe ich dir gesagt, dass ich ihr so einen Gutschein schenken will.“

„Aber mir ist es jetzt zuerst eingefallen“, sagt Niko. „Gib die Schere her.“ Er will nach der Schere greifen.

Ronni hält die Schere fest.

Niko springt auf. Ronni rennt um den Tisch und Niko rennt ihm nach. „Gib her!“, schreit er. Ein Stuhl fällt um.

„Blöder Affe!“, schreit Ronni.

„Wart nur ab, wenn ich dich erwische!“, brüllt Niko. „Gib die Schere her, du Giftzwerg!“

„Selber Giftzwerg!“

„Affenpopo!“

„Scheißnikopopo!“

Sie schreien so laut, dass ihr Vater ins Zimmer kommt. „Was ist denn hier los?“, fragt er.

„Niko hat mir meine Idee geklaut“, klagt Ronni.

„Ronni hat mir die Schere geklaut und gibt sie mir nicht wieder!“, schreit Niko.

Antizipation (Typ 2): „Was könnte der Vater jetzt tun?“ Diese Antizipation stellt gegenüber der ersten insofern eine Steigerung dar, als sie sich nicht auf die Hauptperson bezieht und damit auch eine etwas anspruchsvollere Perspektivenübernahme anregt.

Ihr Vater hebt den umgefallenen Stuhl auf und setzt sich an den Tisch. „Der Reihe nach, bitte. Sonst versteh ich gar nichts.“

Dann wird alles ganz prima. Erstens hat ihr Vater die Idee, dass sie sich den Gutschein teilen können. Montags saugt Ronni, dienstags Niko, mittwochs wieder Ronni und so weiter. Und außerdem weiß er, wie man aus Goldpapier und Watte Engel bastelt. Bis abends haben sie die Geschenke für Mama fertig und eingepackt. Mit Schleifen und ein paar goldenen Sternchen dran.

Am nächsten Tag räumen Ronni und Niko wieder alte Bastelsachen auf den Tisch. Schließlich brauchen sie ja auch Geschenke für ihren Vater. Es fällt ihnen aber nichts ein. Sogar Ronni hat keine Idee, die Niko klauen könnte. Und ihren Vater können sie leider auch nicht um Hilfe bitten. Schließlich kann er ja nicht seine eigenen Geschenke machen. Das wäre wirklich zu viel verlangt. Sie sitzen und grübeln. Sehr lange.

Plötzlich fragt Ronni: „Ist Papa daheim?“

„Nein, zur Oma gefahren, das weißt du doch.“

„Na denn“, sagt Ronni, nimmt die Schere und rennt um den Tisch. „Blöder Affe!“, schreit er.

Interpretation (Typ 5): „Warum macht Ronni das?“ Dieser Impuls wird am Höhepunkt der Geschichte eingesetzt. Dieser ist als Pointe gestaltet, und zwar als Irritation (überraschendes Verhalten von Ronni), die sich im Folgenden gleich auflöst: Warum beginnen die beiden wieder zu streiten? Die Auflösung zeigt, dass es nur ein scheinbarer, strategisch eingesetzter Streit ist. Durch die Unterbrechung des Vorlesens an dieser Stelle wird das mitdenkende Verstehen (mit Inferenzbildung) unterstützt und die Wirkung der Pointe verstärkt. Grundschulkinder erkennen, so meine Erfahrung, die Pointe ohne Probleme. – Es ist übrigens auch möglich, den Impuls erst nach dem folgenden Satz „Niko braucht einen Moment, dann hat er kapiert.“ einzusetzen. Er würde dann lauten: „Was hat Niko kapiert?“

Niko braucht einen Moment, dann hat er kapiert. Er springt auf und schmeißt den Stuhl um. „Warte, wenn ich dich erwische!“, brüllt er. „Gib die Schere her, du Giftzwerg!“

„Selber Giftzwerg!“

„Affenpopo!“

„Scheißnikopopo!“

Sie schreien so laut, dass ihre Mutter ins Zimmer kommt. „Was ist denn hier los?“, fragt sie. Sie hebt den umgefallenen Stuhl auf und setzt sich an den Tisch.

Und dann hat sie eine Idee, was Niko und Ronni für ihren Vater basteln können. Sterne. „Ich weiß, wie's geht“, sagt sie.

Niko und Ronni werfen sich einen Blick zu und grinsen. Heimlich.

Interpretation (Typ 5): „Was sagen sich Niko und Ronni mit diesem Blick?“ Die Frage zielt auf die Deutung nonverbalen Verhaltens und regt eine Vergegenwärtigung des Gesamtzusammenhangs und der Pointe der Geschichte an. Sie bildet daher einen sinnvollen Abschluss der Vorlesesituation.

5 Ergänzende Bemerkungen zur vorgestellten Vorlesepraxis

Bei den Erprobungen wichen meine Formulierungen situationsbedingt zum Teil leicht von den hier zusammengestellten Vorgaben ab; so sagte ich (wie die erstellte Videoaufzeichnung zeigt) zum Beispiel „Jetzt wollen wir uns mal überlegen, was der Vater sagen könnte“ statt „Was könnte der Vater jetzt tun?“. Zu den Impulsen gab es im Durchschnitt etwa sieben Meldungen. Manchmal sind die sprachlich ausformulierten Impulse für die Anregung von Gesprächseinlagen nicht einmal nötig; eine Pause im Vorlesen mit Blick in die Runde kann, wenn es sich um prägnante Stellen handelt, schon genügen. So war es teilweise auch bei meinen Erprobungen.

Zu drei Impulsen drucke ich hier die transkribierten Äußerungen der Kinder ab, um zu zeigen, was erwartet werden kann. Es geht bei den Beispielen um den Text *Weihnachten*. Zum ersten Impuls kamen viele Vorschläge, die in lebendiger Weise die Lebenswelt der Kinder vergegenwärtigen und so einen Bezug zwischen Erfahrungswelt und Text schaffen:¹

- Für fünfmal Spülmaschine ausräumen.
- Tisch decken.
- Für Leise-Sein.
- Für'n Buch.
- Für Kochen.
- Für Saubermachen.
- Für Sich-Ärgern.
- Für Nicht-alles-Vergessen oder nicht schlecht sein.
- Für Geschirrspülen.

¹ Die Äußerungen werden wörtlich, aber ohne Füllwörter wie „äh“ und ohne Transkriptionszeichen wiedergegeben.

Zur Frage, was der Vater sagen könnte, kamen folgende Vorschläge:

- Wenn der eine des macht und der andere des und sie wollen aber beide eins machen, wollen beide dasselbe machen.
- Vielleicht sagt der Vater, du gibst ihm jetzt die Schere wieder und hast von mir aus selber zu erfinden und so.
- Beide an den Ohren nehmen und Hausarrest.
- Oder er könnte sagen, jetzt geht ihr getrennt und ihr denkt euch beide was Neues aus, also dass jeder so was muss, denn sonst wäre das unfair, eigentlich.
- Dann wäre aber die Ronni beleidigt und die würde den Vater anmaulen, dass sie das jetzt nicht machen darf und weil der Niko bis jetzt zufälligerweise oder auch absichtlich auch machen wollte.
- Er könnte einfach ne neue Schere holen.
- Oder also erstmals schimpft der Vater bestimmt und dann könnten vielleicht, also der eine macht dem Vater einen Gutschein, weil der Vater vielleicht gerne macht oder so, nicht gerne macht, und der andere macht dann halt einen für die Mutti.
- Aber dann ist der Vater ja schon da. Der kann ja nicht sagen, Ronni mach für mich einen und [...].

Wenn man die Äußerungen zu den beiden Impulsen miteinander vergleicht, erkennt man deutliche Unterschiede. Der erste Impuls löst formal nur Attribuierungen zu „Gutschein“ aus (und die Zeiten liegen noch nicht lange zurück, da hätte man als Lehrer hier von den Schülern – funktionswidrig – Formulierungen in ganzen Sätzen eingefordert); es handelt sich um lebensweltliche Assoziationen, wenig elaboriert und nicht aus dem Textzusammenhang entwickelt. Das ist typisch und meines Erachtens gerechtfertigt beim Einstieg in eine Vorlesesituation. Die Äußerungen zum zweiten Impuls verbinden den verstandenen Textzusammenhang mit eigenen Vorstellungen; sie sind weitgehend als ganze Sätze formuliert und enthalten ansatzweise Argumentationen. Sprachlich explizit tritt nun auch mit Konjunktiv 2 und „vielleicht“-Formulierungen der Möglichkeitscharakter der Äußerungen in Erscheinung. Man kann darin ein Spezifikum von Gesprächen zu literarischen Texten sehen, das deren Fiktionscharakter entspricht. Obschon beide Impulse, zu denen hier die Schüleräußerungen zusammengestellt sind, dem Typus der Antizipation angehören, ist ihre Auswirkung und damit ihre Leistung recht unterschiedlich; man kann also auch innerhalb der angeführten Typen weiter differenzieren. Dabei ergeben sich noch andere Lernaspekte, die über das Lernziel des aktiven Zuhörens und der inneren Textverarbeitung hinausreichen, zum Beispiel beim zweiten Impuls die Förderung der Argumentationsfähigkeit.

Grundsätzlich sind die hier vorgeführten Impulse für Vorlesegespräche mit erzählenden Texten geeignet; entsprechend beziehen sich die Begründungen bei den Anwendungsbeispielen teilweise auch auf narrative Strukturmerkmale.

Meine Vorschläge beziehen sich auf das 1. bis 6. Schuljahr (mit älteren Schülerinnen und Schülern wäre anders vorzugehen). In einer 6. Hauptschulklasse habe ich zum Beispiel mit ähnlichen Impulsen auszugsweise aus Henning Mankells

Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war vorgelesen. Als Einstieg habe ich da das Bild auf dem Cover gewählt und es mit einer Antizipationsfrage verbunden. Damit wird die Imagination des Schauplatzes unterstützt (abgebildet ist die Hauptfigur und die Eisenbahnbrücke, die beim Höhepunkt der Geschichte als Schauplatz dient und auch symbolische Bedeutung gewinnt). Das ausschnittshafte Vorlesen aus Büchern gestalte ich so, dass es für die Kinder zu einer Hör-Erfahrung wird, die für sich alleine stehen kann. Wenn darüber hinaus einige Kinder Lust bekommen, das ganze Buch selber zu lesen, ist das im Sinne der Leseförderung ein erwünschter Effekt.

Es mag sein, dass einige Leserinnen und Leser dieses Beitrags verwundert sind, dass ich die Impulse als Fragesätze formuliert habe. Insbesondere in der grundschul- und hauptschulorientierten Didaktik herrscht die verbreitete Ansicht, dass Fragen vermieden und durch Impulse ersetzt werden sollen. Diese Auffassung ist dem berechtigten Unbehagen an der Dominanz des Frageunterrichts entsprungen und hat zweifellos zu dessen Abbau beigetragen. Dennoch halte ich diese Art der Impulstechnik nicht für unproblematisch, weil sie allzusehr ein beliebiges Assoziieren auslösen kann und zu wenig ein Bewusstsein für Problemlösesituationen schafft. Im Horizont kognitionspsychologischer Lernpsychologie ist aber genau Letzteres wichtig. Reine Impulse haben vor allem in jenen Phasen Berechtigung, in denen es tatsächlich um das Sammeln von Assoziationen geht. Ich selber verwende hier den Begriff des *Impulses* in einem etwas weiteren Sinn und fasse darunter auch Fragen, sofern es nicht um das Erzielen von Antworten, sondern um das Auslösen von Aufmerksamkeit im Rezeptionsprozess geht. Der Begriff *Impuls* ist in diesem Kontext also *intentional* zu verstehen und kann grammatikalisch Frageformen einschließen; Impulse wollen bestimmte Denk- und Erfahrungsprozesse anregen, nicht aber Antworten provozieren. Bei einem stärker ergebnisorientierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch hingegen würde ich – auch hier unabhängig von der grammatischen Form – von Fragen und nicht von Impulsen sprechen, weil hier die Intention eher auf Antworten hin ausgerichtet ist.

6 Anregung für die Lehrerausbildung

Die Vorlesegespräche zu den beiden Texten von Mirjam Pressler habe ich u. a. im Rahmen des „Ersten Heidelberger Symposions zum Literarischen Unterrichtsgespräch“ mit etwa 25 Grundschulkindern in einem Innenkreis durchgeführt. Über 40 Tagungsteilnehmer(innen) verfolgten das Gespräch; sie bekamen dazu ein Blatt, auf dem die vorgesehenen Impulse und einige Fragen für das Auswertungsgespräch zusammengestellt waren. Dieses Arrangement stellt für mich ein Modell dar, wie man in der Lehreraus- und -fortbildung die Reflexion auf Vorlesegespräche praxisnah anregen kann. – Folgende Beobachtungsfragen gab ich vor:

1. Sind die Fragen/Impulse kindgerecht formuliert?
2. Verführen Entscheidungsfragen zu ja/nein-Antworten, also zu keiner thematischen Entfaltung (erster und letzter Impuls bei *Micki, der Ausreißer*)?
3. Wie verteilt sich die Beteiligung der Kinder?
4. Wie wirkt das verbale und nonverbale Feedback des Gesprächsleiters auf die Kinder?
5. Was verraten Körperhaltung und Mimik der Kinder während des Zuhörens?
6. Gibt es Nebenkommunikation? Hängt sie mit der Thematik zusammen? Wie ist sie zu beurteilen?
7. Stören die Gesprächseinlagen die imaginative Verstrickung in den Text (und damit auch das Spannungserleben) oder fördern sie sie? Aufgrund welcher Indizien lässt sich dies vermuten/beurteilen?
8. Fördern die Gesprächseinlagen das genaue Textverstehen oder lenken sie davon ab? Aufgrund welcher Indizien lässt sich dies vermuten/beurteilen?
9. Sind die Stellen für die Unterbrechungen sinnvoll (bezogen auf den Text und die Kinder als Rezipienten) gewählt?
10. Gäbe es noch andere sinnvolle Impulse?

Die zehn Beobachtungsfragen verweisen auch auf einige Aspekte, auf die ich oben nicht eingegangen bin, die aber für die Gestaltung von Vorlesesituationen wichtig sind. Dazu gehört zum Beispiel die kindgerechte Formulierung der Impulse oder das Feedback des Vorlesenden auf die Äußerungen der Kinder. Dieses sollte möglichst zurückhaltend sein, eher nonverbal als verbal; wichtig ist allerdings, dass Aufmerksamkeit und Interesse des Gesprächsleiters für die Äußerungen der Kinder spürbar werden. Ich habe mich bei der Durchführung mit Kommentaren zu einzelnen Schüleräußerungen ganz zurückgehalten und allenfalls in „ihr“-Form ein Feedback gegeben, z. B. „Ich sehe, euch fallen viele Vorschläge für einen Gutschein ein“. Zu Punkt 6 sei angemerkt, dass die Nebenkommunikationen (gemeint sind leise Gespräche zwischen Kindern während des Vorlesegesprächs, was man gern auch als Schwätzen bezeichnet und als Unterrichtsstörung beurteilt) hier differenziert betrachtet werden sollen: Sie können, wenn sie durch das Vorlesen ausgelöst sind, Zeichen für aktive Rezeption und Verarbeitung sein – ebenso wie es natürlich Nebenkommunikation gibt, die Ausdruck von Desinteresse am Unterrichtsthema darstellt.

Für die Lehrerausbildung wünschte ich mir auch, dass die Studierenden und Referendare/innen die Entwicklung der eigenen Vorlesefähigkeit als Ausbildungsziel ernst nehmen. Gefragt ist nicht schauspielerische Eloquenz und auch nicht die Einhaltung irgendwelcher sprecherischer Normen. Es gibt durchaus individuell unterschiedliche Formen des Vorlesens, so dass man sagen kann, jeder und jede müsse seinen bzw. ihren eigenen Stil finden. Eines ist freilich unabdingbar: Man sollte fähig sein, im Vorlesen Intensität herzustellen.

7 Schluss

Vorlesegespräche sind kein Patentrezept für einen veränderten Literaturunterricht und sollen hier auch nicht als dessen Hauptmethode propagiert werden. Aber sie können lebendige Begegnungen mit Literatur durch konzentrierte und geistig aktive Rezeption vermitteln. Vorlesegespräche sind gelenkter Unterricht – dass sie verhältnismäßig selten im Unterricht durchgeführt werden, hängt sicher unter anderem damit zusammen, dass Lehrerzentriertheit keinen guten Ruf hat. Ich halte es allerdings für einen Verlust, wenn man sich einseitig auf eine bestimmte Art von Unterrichtsmethodik festlegt; gerade die – sorgfältig überlegte – Variation kann den Unterricht reichhaltig machen. Vorlesegespräche, so wie ich sie hier vorgestellt habe, sind im übrigen durchaus offen auf die Kinder hin: Deren je eigene Verarbeitung und Imagination soll angeregt werden; deshalb wird nicht, wie beim traditionellen Frageunterricht, ein bestimmtes Ergebnis anvisiert. Vorlesegespräche sind für mich deshalb Teil eines schülerorientierten Unterrichts und sie zwingen mich – auch das sei hier angemerkt –, mich in meinem eigenen Mitteilungsbedürfnis streng zu disziplinieren. Sparsamkeit in den Lehrerräuerungen ist hier eine Tugend – um der Literatur, aber ebenso um der Kinder willen.

Literatur

- Mankell, Henning (2001): *Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war*. München: dtv
- Pressler, Mirjam (2002): *Die schönsten Erstlesegeschichten*. Frankfurt a. M.: Fischer
- Andresen, Ute (1999): *Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern*. Weinheim: Beltz, überarbeitete Neuauflage
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer
- Christ, Hannelore; Fischer, Eva; Fuchs, Claudia; Merkelbach, Valentin; Reuschling, Gisela (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“. In: *der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a. M.: Lang
- Härle, Gerhard (2004): *Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung*. In: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003): „Alles *Verstehen* ist ... immer zugleich ein *Nicht-Verstehen*“. *Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: *Literatur im Unterricht*, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Hurrelmann, Bettina (1987): *Textverstehen im Gesprächsprozess. Zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die „Geschlechtersaustausch“-Erzählungen*. In: *Man müßte ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtersaustausch-Geschichten in der Frauenliteratur*. Hg. von Bettina Hurrelmann, Maria Kublitz und Brigitte Röttger. Düsseldorf: Schwann, S. 57–82
- Maiwald, Klaus (2001): *Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Merkelbach, Valentin (1998): *Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht*. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 50, H. 1, S. 74–82

- Nordhofen, Susanne (1998): Philosophieren im Deutschunterricht. In: Verbessern heißt Verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Hg. von Volker Frederking. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187–206
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt a. M.: Lang
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa

Auswahlbibliographie

„Gespräche im Literaturunterricht“

Erstellt und für die dritte Auflage aktualisiert von Felix Heizmann und Marcus Steinbrenner

Die hier vorliegende Auswahlbibliographie stellt die aktuelle Literatur zur Didaktik des Gesprächs im Literaturunterricht zusammen. Sie basiert auf der von Marcus Steinbrenner im Jahr 2004 vorgelegten Auswahlbibliographie, wobei der Fokus dieser Zusammenstellung jetzt enger gefasst wurde: Aufgenommen wurden jene Titel, in denen explizit *Literatur als Gegenstand von Gesprächen im Deutschunterricht* thematisiert wird. Daneben wurde eine Auswahl an didaktisch relevanten Arbeiten aus der Lesesozialisationsforschung und der Gesprächsforschung berücksichtigt. Für allgemeine Literatur zur Mündlichkeit und Gesprächsdidaktik verweisen wir auf die Bibliographien in Abraham (2008) und Becker-Mrotzek (2012).

Der Erfassungszeitraum dieser Auswahlbibliographie beginnt 1985 und erstreckt sich über fast 30 Jahre, wobei auch einzelne ältere Titel aufgenommen wurden, sofern sie in ihrer Wirkungsgeschichte von Belang waren. Bis 30.11.2013 wurde systematisch recherchiert; danach wurden noch einzelne Titel erfasst, insbesondere jene aus dem neuen Sammelband *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“* (Hg. von Marcus Steinbrenner u. a., 2. Aufl. 2014). Für Titel vor 1985 wird auf die bekannten Bibliographien von Behme (1977) und Boueke (1978, 1984) und die bibliographischen Nachweise in den IDE-Heften bis 1985/1986 verwiesen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit englischsprachiger Fachliteratur eröffnen die Bibliographien *Empirical studies on verbal interaction and literary understanding* von Tanja Janssen und Irene Pieper (2009) und *Studies on Literary interpretation in the classroom* von Silke Kubik (2012).

Des Weiteren sei an dieser Stelle angemerkt, dass das Fehlen einer einschlägigen deutschdidaktischen Fachbibliographie ein erhebliches Desiderat darstellt, weshalb ein systematisches, effektives und zuverlässiges Bibliographieren nur unter großem Zeitaufwand möglich ist. Diese Auswahlbibliographie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und möchte dennoch der interessierten Leserin/dem interessierten Leser einen Zugang zu weiterführender Literatur eröffnen.

Verzeichnis der verwendeten Siglen

DD	Diskussion Deutsch
DiDeu	Didaktik Deutsch
DU	Der Deutschunterricht

DUB	Deutschunterricht [1948ff. Berlin/DDR, ab 1989 Berlin, ab 2001 Braunschweig]
LiU	Literatur im Unterricht
LWU	Literatur in Wissenschaft und Unterricht
OBST	Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie
PD	Praxis Deutsch
SPIEL	Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 193–211, S. 267–272
- Abraham, Ulf (2005): Gespräche über Literatur – eine alte Aufgabe des Deutschunterrichts in neuer Sicht. In: PD, Jg. 32, H. 192, S. 62 [Rezension zu Härle; Steinbrenner (Hg.) 2004b]
- Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach, S. 115–123
- Abraham, Ulf (2011): Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In: Kirschenmann; Richter; Spinner (Hg., 2011), S. 47–62
- Andresen, Ute (1999): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Überarb. und erw. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz
- Andresen, Ute (2000): Ausflüge in die Wirklichkeit. Grundschulkinder lernen im Dreifachen Dialog. Weinheim; Basel: Beltz
- Andresen, Ute (2004): Wer spricht? Was spricht? Wie spricht das Gedicht? In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 175–189
- Baum, Michael (2007): Verstehen und Nichtverstehen im Diskurs der Literaturdidaktik. In: LiU, Jg. 8, H. 2, S. 143–153
- Baum, Michael (2010a): „In bröckelndem Lehm festgebissen“. In: Wirkendes Wort, Jg. 60, H. 1, S. 167–170 [Rezension zu Härle; Heizmann 2009]
- Baum, Michael (2010b): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hg. von Volker Frederking u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 100–123
- Baum, Michael (2014): „Wo aber sind die Freunde?“ – Ein Gespräch über Hölderlins Gedicht *Andenken*. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 213–227
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg.) (2012): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschdidaktik in Theorie und Praxis, Bd. 3. 2., korr. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Becker-Mrotzek; Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. und aktual. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 54–56
- Behme, Helma (1977): Zur Theorie und Praxis des Gesprächs in der Schule – eine Bibliographie. Kastellaun: Henn
- Beiersdorf, Günter; Schöttker, Detlev (1978): Alltagsgespräch, literarischer Dialog, ästhetische Kommunikation. Zur neueren Diskussion in Literaturwissenschaft und Linguistik. In: DD, Jg. 9, H. 44, S. 501–519
- Boehm, Johann (1984): Das Unterrichtsgespräch. Erläuterungen und methodische Hinweise an literarischen Werken. Frankfurt a. M. u. a.: Lang

- Boueke, Dietrich u. a. (Hg.) (1978): Bibliographie Deutschunterricht. Ein Auswahlverzeichnis. 3., bearb. und erg. Aufl., Paderborn: Schöningh
- Boueke, Dietrich u. a. (Hg.) (1984): Bibliographie Deutschunterricht. Ergänzungsband 1977–1983. Ein Auswahlverzeichnis. Paderborn: Schöningh
- Brandstätter, Ursula (2011): „IN JEDER SPRACHE SITZEN ANDERE AUGEN“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In: Kirschenmann; Richter; Spinner (Hg., 2011), S. 29–43
- Braun, Georg (1993): Buchdiskussion im Klassenzimmer. In: Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Hg. von Ortwin Beisbart u. a. Donauwörth: Auer, S. 203–210
- Bräuer, Christoph (2009): Über Literatur sprechen lernen. Das literarische Gespräch im Unterricht. Reihe Unterrichtsentwicklung. Frankfurt a. M.: Amt für Lehrerbildung
- Bräuer, Christoph (2011): Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In: Kirschenmann; Richter; Spinner (Hg., 2011), S. 73–91
- Bräuer, Christoph (2013): Lesegespräche führen. In: Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Hg. von Ulf Abraham und Julia Knopf. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 33–43
- Bräuer, Christoph (2014): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 229–262
- Brusch, Wilfried (1980): Zur Konzeption von Textarbeit und Unterrichtsgespräch als Elemente einer fremdsprachlichen Bildung. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, Jg. 33, H. 1, S. 29–36
- Brusch, Wilfried (1984): Pädagogischer Dialog und echtes Gespräch. Eine Englischstunde zu James Thurbers „The Secret Life of Walter Mitty“. In: Englisch-Amerikanische Studien, Jg. 6, H. 3, S. 415–428
- Brusch, Wilfried (1986): Text und Gespräch in der fremdsprachlichen Erziehung. Hamburg: ELT
- Burbaum, Christina (2007): Vom Nutzen der Poesie. Zur biografischen und kommunikativen Aneignung von Gedichten. Eine empirische Studie. Bielefeld: transcript Verlag, S. 231–313
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Unterrichtsgespräche beim Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Hg. von Lothar Bredella und Eva Burwitz-Melzer. Tübingen: Narr, S. 237–324
- Chambers, Aidan (1993): Tell me: Children, Reading & Talk. Lockwood u. a.: The Thimble Press
- Charlton, Michael; Sutter, Tilmann (2007): Lese-Kommunikation: Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript Verlag, S. 119–146
- Christ, Hannelore; Fischer, Eva; Fuchs, Claudia; Merkelbach, Valentin; Reuschling, Gisela (1995): „Ja aber es kann doch sein . . .“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M.: Lang
- Christ, Hannelore; Fuchs, Claudia; Merkelbach, Valentin (1993): In der Schule literarische Gespräche führen. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik. Tübingen: Narr, S. 25–40
- Delius, Annette (1977): Einige Schwierigkeiten der Kommunikation über Literatur im Unterricht. In: DU, Jg. 29, H. 2, S. 49–62
- Eggert, Hartmut; Berg, Hans Christoph; Rutschky, Michael (1974): Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik. In: Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Hg. von Wilhelm Dehn. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 267–298

- Eggert, Hartmut; Berg, Hans Christoph; Rutschky, Michael (1975): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Eggert, Hartmut; Rutschky, Michael (1979): Interpretation und literarische Erfahrung. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zur literarischen Sozialisation. In: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Hg. von Hans-Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, S. 275–287
- Falschlehner, Gerhard (1996): Will uns der Autor etwas sagen? Acht wohlgemeinte Ratschläge zum Umgang mit Texten. In: *ide*, Jg. 20, H. 4, S. 61–76
- Frank, Gerhard; Riethmüller, Walter (1972): Die Rolle des Unterrichtsgesprächs bei der Behandlung von Lesetexten. In: *dies.* (Hg.): *Deutschstunden in der Sekundarstufe. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsanalyse*. 2. Aufl., Stuttgart: Klett, S. 41–50
- Frederking, Volker; Gerner, Volker; Brüggemann, Jörn; Albrecht, Christian; Henschel, Sofie; Roick, Thorsten; Meier, Christel; Rieder, Adelheid (2013): Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In: *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Hg. von Michael Becker-Mrotzek u. a. Münster: Waxmann, S. 131–147
- Funke, Reinold (2014): Folgenreiches und folgenloses Verstehen. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 109–116
- Garbe, Christine (1997): Einsame Lektüre oder Kommunikation? Zwei kontroverse Leitvorstellungen zu kindlichen Lektüreprozessen. In: *Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung*. Hg. von Thomas Eicher. Oberhausen: Athena
- Garbe, Christine (2009a): Günstige Dynamiken: Kommunikative und kreative Aneignungsformen von Literatur in der gymnasialen Oberstufe. In: *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Hg. von Christine Garbe, Karl Holle und Tatjana Jesch. Paderborn: Schöningh, S. 210–213
- Garbe, Christine (2009b): Lesen in der Familie: Übergänge von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In: *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Hg. von Christine Garbe, Karl Holle und Tatjana Jesch. Paderborn: Schöningh, S. 178–181
- Garbe, Christine (2010): Wie kann Literaturunterricht gelingen? Ein Versuch aus der Perspektive der lesebiographischen Forschung. In: *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik. Festschrift für Jörn Stückrath*. Hg. von Claudia Albes und Anja Saupe. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 193–210
- Garbe, Christine (2014): „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 67–97
- Göbel, Reinhard (1989): Gespräche über literarische Werke im Unterricht. In: *DUB*, Jg. 42, H. 5, S. 239–243
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer, S. 45–51
- Härle, Gerhard (2004a): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 107–139
- Härle, Gerhard (2004b): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168

- Härle, Gerhard (2008): Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 39–62
- Härle, Gerhard (2010): Irritation und Nicht-Verstehen. Zur Hermeneutik als Provokation für die Literaturdidaktik. In: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Hg. von Michael Baum und Marion Bönnighausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–23
- Härle, Gerhard (2012): Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe. Hg. von Anja Pompe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–25
- Härle, Gerhard (2014a): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 29–66
- Härle, Gerhard (2014b): Literarische Bildung und Textverstehen. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Daktylos. Bildungswissenschaftliches Magazin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Jg. 19 [im Druck]
- Härle, Gerhard; Heizmann, Felix (2009): „In bröckelndem Lehm festgebissen“. Franz Kafkas Studie *Die Brücke*: Bedeutungspotential und Perspektiven literarischen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Härle, Gerhard; Mayer, Johannes (2001): Literarische Gespräche im Unterricht führen. Ein Erfahrungsaustausch mit Ute Andresen. In: Lesezeichen. Schriftenreihe des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, H. 9, S. 33–91
- Härle, Gerhard; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (2004): Das literarische Unterrichtsgespräch. Ein Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. In: Ein langer Weg zu einer forschungsbasierten Bildungswissenschaftlichen Hochschule. Einblicke in 100 Jahre Lehrerbildung in Heidelberg. Hg. von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg u. a. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, S. 166–176
- Härle, Gerhard; Steinbrenner Marcus (2003a): „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: LiU, Jg. 4, H. 2, S. 139–162
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003b): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: LWU, Jg. 36, H. 3, S. 247–278
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2004a): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 1–24
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004b): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Redaktionelle Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [2., unveränd. Aufl. 2010; 3., korr. u. erg. Aufl. 2014]
- Haueis, Eduard (2014): Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen – ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 99–108
- Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst. Zur Linguistik einer risikanten Kommunikationspraxis. In: Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Hg. von Peter Klotz und Christine Lubkoll. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 99–134

- Hausendorf, Heiko (2006): Gibt es eine Sprache der Kunstkommunikation? Linguistische Zugangsweisen zu einer interdisziplinären Thematik. In: Sprachen ästhetischer Erfahrung. Hg. von Gert Mattenklott und Martin Vöhler. Paragana. Internationale Zeitschrift für historische Anthropologie. Berlin: Akademie-Verlag, Jg. 15, H. 2, S. 65–98
- Hausendorf, Heiko (2007): Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz. In: ders. (Hg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München; Paderborn: Fink, S. 17–51
- Heinig, Jörg (2010): Bewertung mündlicher Leistungen im Lese- und Literaturunterricht. In: Lese- und Literaturunterricht. Bd. 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle. Hg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116–150
- Heizmann, Felix (2011): Ästhetische Alteritätserfahrung in Literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Kirschenmann; Richter; Spinner (Hg., 2011), S. 93–119
- Heizmann, Felix (2014a): „... weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 305–336
- Heizmann, Felix (2014b): Textdetektive auf Spurensuche. Literarisches Lernen in Unterrichtsgesprächen mit Grundschulkindern. In: Daktylos. Bildungswissenschaftliches Magazin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Jg. 19 [im Druck]
- Hellekamps, Stephanie (2001): Literaturunterricht und die „Ästhetik der pädagogischen Kommunikation“. Klaus Mollenhauers Frage nach der ästhetischen Bildung und die neuere literaturdidaktische Diskussion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 4, H. 1, S. 23–37
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph (2013): Literarisches Unterrichtsgespräch. In: dies.: Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis. Tübingen, Basel: Francke, S. 151–158
- Hoffmann, Jeanette (2011): Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen. Münster u. a.: Waxmann
- Hoffmann, Jeanette (2012): „Wenn man nicht darüber nachdenkt?“ – Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. Empirische Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Jg. 1, H. 1, S. 61–82
- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt der sich nach Sonne ...“ – Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte. In: Text und Bild – Bild und Text: Bilderbücher im Deutschunterricht. Hg. von Christoph Jantzen und Stefanie Klenz. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37–72
- Hölsken, Hans-Georg; Grewenig, Adi (1981): Sich über Verstehen verständigen – oder: Was tun Schüler, wenn sie Texte interpretieren? In: OBST, Jg. 5, H. 20, S. 182–216
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertaucherzählungen. In: dies. (Hg.): Man müsste ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf: Schwann, S. 57–82
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271

- Ivo, Hubert (2004): Zwölf Fußnoten zu dem Versuch, mit Studierenden ein literarisches Gespräch zu führen, und zwar über den Visionstext *Scivias I.1* der Hildegard von Bingen. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 61–73
- Jäkel, Olaf (2001): Sokratisches Textgespräch. Ein Modell zur schülerorientierten Gedichtinterpretation im Englischunterricht mit Fortgeschrittenen. Frankfurt a. M. u. a.: Lang
- Janssen, Tanja; Pieper, Irene (2009): Empirical studies on verbal interaction and literary understanding. An annotated list of references. In: L1 – Educational Studies in Language and Literature, Jg. 9, H. 1, S. 117–137. Online: <http://l1.publication-archive.com/publication/1/295> [30.11.2013]
- Janssen, Tanja; Pieper, Irene (Hg.) (2009): Verbal interaction & literary understanding [Themenheft]. L1-Educational Studies in Language and Literature, Jg. 9, H. 1. Online: <http://l1.publication-archive.com/search-publications/1?SEARCH-STRING=vol%209,%20issue%201> [30.11.2013]
- Kilian, Jörg (2002): Lehrgespräch und Sprachgeschichte. Untersuchungen zur historischen Dialogforschung. Tübingen: Niemeyer
- Kilian, Jörg; Rank, Bernhard (2014): Wörter im Gedicht – allen bekannt und allen ein Geheimnis. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 153–176
- Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2011): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed
- Köppert, Christine (1997): Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel
- Köppert, Christine; Spinner, Kaspar H. (1996): Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: SPIEL, Jg. 15, H. 1, S. 24–43
- Kruse, Iris (2007): Vorlesegespräche und das Verstehen erzählender Texte. In: Grundschulunterricht, Jg. 54, H. 5, S. 4–8
- Kruse, Iris (2010): Das Vorlesen lernförderlich gestalten. Astrid Lindgrens Märchen „Sonnenau“ – Ein Unterrichtsbeispiel zum „Höreraktivierenden Vorlesen“. In: Grundschulunterricht Deutsch, Jg. 57, H. 1, S. 18–22
- Kubik, Silke (2012): Studies on Literary interpretation in the classroom. A bibliography. Special issue guest ed. by Irene Pieper & Tanja Janssen. In: L1 – Educational Studies in Language and Literature, Jg. 12, S. 1–16. Online: <http://l1.publication-archive.com/publication/1/1442> [30.11.2013]
- Langenmayr, Margret (1993): Lese-Erfahrungen im Gruppengespräch: ein Beitrag zur psychoanalytischen Erforschung literarischer Rezeptionsprozesse. Frankfurt a. M. u. a.: Lang
- Maiwald, Klaus (2001): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–92
- Marshall, James D. (u. a.) (1995): The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Martens, Gunter (1982): „Seit ein Gespräch wir sind“ – Wege zur Erschließung Hölderlinscher Texte im Gruppengespräch. In: DD, Jg. 13, H. 67, S. 436–460
- Mayer, Johannes (2004): Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 141–174
- Mayer, Johannes (2006): Art. „Literarisches Gespräch“. In: Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1. Hg. von Heinz-Jürgen Kliever und Inge Pohl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 457–460

- Mayer, Johannes (2014): Von Brücken und Barrieren: Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs in bildungs- und berufsbiographischer Perspektive. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 187–211
- Merkelbach, Valentin (1995): Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Hg. von Hannelore Christ u. a. Frankfurt a. M.: Lang, S. 12–52
- Merkelbach, Valentin (1997): „... wenn wir sie läsen und darüber sprächen“. Zu Maximilian Nutz: „Schülerzentrierte Literatur-Gespräche – Gespräche über Literatur?“ In: DiDeu, Jg. 3, H. 4, S. 90–92
- Merkelbach, Valentin (1998a): Das literarische Gespräch zwischen Leselust und Lehrgang. Aporie des Literaturunterrichts. In: Über ein anderes Bild von Lehre. Hg. von Ursula Fritsch und Heide-Karin Maraun. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 83–92
- Merkelbach, Valentin (1998b): Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht. In: DU, Jg. 50, H. 1, S. 74–82
- Merkelbach, Valentin (2002): Das literarische Gespräch im Unterricht. In: Interpretationen und Modelle für den Deutschunterricht zu 130 Schulklassikern und Jugendbüchern. Hg. von Jakob Ossner, Cornelia Rosebrock und Irene Pieper. Berlin: Cornelsen [CD-Rom]
- Merkelbach, Valentin (2004): Aspekte des literarischen Gesprächs in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 97–106
- Möbius, Thomas (2008): Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In: Log in! Hg. von Volker Frederking u. a. München: kopaed, S. 141–156
- Nickel-Bacon, Irmgard (2014): Authentizität in der literarischen Kommunikation: Anthropologische, poetologische und didaktische Aspekte. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 117–138
- Nissen, Rudolf (1992): Rezeptionsgespräche als Lerngespräche: Schema-Begriff und kommunikatives Lernen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik. Hg. von Uwe Multhaupt und Dieter Wolff. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 157–171
- Nissen, Rudolf (2002): Textauswahl und Lerngespräch. In: Arbeitsfelder der Literaturdidaktik: Bilanz und Perspektiven. Lothar Bredella zum 65. Geburtstag. Hg. von Michael Legutke u. a. Tübingen: Narr, S. 19–36
- Nutz, Maximilian (1997): Schülerzentrierte Literatur-Gespräche – Gespräche über Literatur? In: DiDeu, Jg. 2, H. 3, S. 86–92 [Rezension zu Valentin Merkelbach (1995) und Johannes Werner (1996)]
- Nystrand, Martin (2006): Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. In: Research in the Teaching of English, H. 40, S. 392–412
- Ohlsen, Nele (2009): Günstige Dynamiken: Kommunikative und kreative Aneignungsformen von Literatur in der gymnasialen Oberstufe. In: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Hg. von Christine Garbe, Maik Philipp und Nele Ohlsen. Paderborn: Schöningh, S. 181–193
- Ohlsen, Nele (2014): „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 337–360
- Olsen, Ralph (2011): Mut zur Lenkung: neosokratische Impulse beim Reden über Kunst (nebst Anmerkungen zum Heidelberger Modell). In: Kirschenmann; Richter; Spinner (Hg., 2011), S. 163–180
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Reicher Materialfundus. In: PD, Jg. 23, H. 135, S. 13–15 [Rezension zu Christ u. a. 1995]

- Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2., aktual. und erw. Aufl., Stuttgart; Weimar: Metzler, S. 118–125
- Pfleger, Reinhardt (1982): Studien zur Konstituierung einer rezeptionsanalytisch fundierten Literaturdidaktik. Frankfurt a. M.: Lang
- Pflugmacher, Torsten (2011): „Und vor allen Dingen an euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten.“ Eine Fallrekonstruktion zur Inszenierung ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In: Kirschenmann; Richter; Spinner (Hg., 2011), S. 121–135
- Pieper, Irene (2004): Poetische Verdichtung: Schüler und Schülerinnen interpretieren Rose Ausländers Gedicht *Zirkuskind* im Unterrichtsgespräch. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 219–239
- Pieper, Irene (2011): Lese- und literarische Sozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Zur literaturbezogenen Kommunikation in der Hauptschule. In: Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung. Hg. von Hansjakob Schneider. Weinheim; München: Juventa, S. 82–106
- Rank, Bernhard (2012): Parabolisches Erzählen als Gesprächs- und Schreibanlass: Vier Varianten. In: ders.: Jürg Schubiger: Kinderliteratur der Nachdenklichkeit. Interpretationen für die Grundschule und Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 124–148
- Reinbacher-Kaulen, Brigitte (1994): „Also ich hatte mal ne Familie“. Ein literarisches Gespräch unter Mädchen. In: DD, Jg. 25, H. 136, S. 98–105
- Rubner, Angelika; Rubner, Eike (2014): Zwei Bausteine des Lebendigen Lernens: Die Rolle der Leitung und des Themas in der Themenzentrierten Interaktion. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 139–152
- Rupp, Gerhard (2002): Empirisches Beispiel: Interpretation im Literaturunterricht. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 106–120
- Scheffer, Bernd (1995): Klischees und Routinen der Interpretation. Vorschläge für eine veränderte Literaturdidaktik. In: DU, Jg. 47, H. 3, S. 74–83
- Schmalohr, Emil (2008): Kann ich lesen, hab ich Flügel. Lesegespräche mit Kindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Schmidt, Karl-Wilhelm (2001): Gespräche über literarische Texte: Der Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb im Unterricht. In: DU, Jg. 53, H. 6, S. 65–70
- Sexl, Martin (2003): Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie. Innsbruck: Studia Universitätsverlag
- Spinner, Kaspar H. (1987a): Interpretieren im Deutschunterricht. In: PD, Jg. 14, H. 81, S. 17–23
- Spinner, Kaspar H. (1987b): Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch. In: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Hg. von Heiner Willenberg u. a. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 186–188
- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: DD, Jg. 23, H. 126, S. 309–321
- Spinner, Kaspar H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 291–307
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: PD, Jg. 33, H. 200, S. 6–16
- Spinner, Kaspar H. (2007): Lesestrategien oder literarisches Gespräch? In: Neue Wege zu und mit literarischen Texten. Hg. von Christiane Fäcke und Wolfgang Wangerin. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 18–29

- Spinner, Kaspar H. (2011): Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In: Kirschenmann; Richter; Spinner (Hg., 2011), S. 63–72
- Spinner, Kaspar H. (2014): Operative Verfahren zu Gedichten als Gesprächsimpuls. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 177–184
- Steinbrenner, Marcus (2004a): Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 25–59
- Steinbrenner, Marcus (2004b): Auswahlbibliographie „Gespräche im Literaturunterricht“. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 309–319
- Steinbrenner, Marcus (2006): Art. „Verstehen“. In: Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 2. Hg. von Heinz-Jürgen Klierer und Inge Pohl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 787–793
- Steinbrenner, Marcus (2009): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Hg. von Thomas Anz und Heinrich Kaulen. Berlin; New York: de Gruyter, S. 645–668
- Steinbrenner, Marcus (2010a): Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37–54
- Steinbrenner, Marcus (2010b): Mimetische Textbezüge in literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Hg. von Michael Baum und Marion Bönnighausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–46
- Steinbrenner, Marcus (2014a): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne *Friedensfeier*. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 16–23
- Steinbrenner, Marcus (2014b): „... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 263–285
- Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard; Heizmann, Felix (Hg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2., korr. u. erg. Aufl. [EA 2011]
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006a): Literarisches Lernen im Gespräch. Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: PD, Jg. 33, H. 200, S. 14–15 [erneut erschienen in PD, Sonderheft 2007: Lesen nach PISA, S. 12–13]
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006b): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: LiU, Jg. 7, H. 3, S. 227–241; leicht überarb. in Ausgabe 03/2010 von Leseforum Schweiz. Online: http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf [30.11.2013]
- Tresch, Christine; Deschoux, Carole-Anne (Hg.) (2013): Lesekreise. Ausgabe 1/2013 von Leseforum Schweiz. Online: http://www.leseforum.ch/redaktionsbeitrag_2013_1.cfm [30.11.2013]

- Van de Ven, Piet-Hein; Doecke, Brenton (Hg.) (2011): *Literary Praxis: a conversational inquiry into the teaching of literature*. Rotterdam: Sense Publishers
- Vinçon, Inge (2004): Diskutieren und Argumentieren beim Umgang mit literarischen Texten. In: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–80
- Vischer Bruns, Christina (2011): *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*. New York: Continuum, insbes. Kap. 4
- Vogt, Rüdiger (2004): Symbolische Textdeutungen entwickeln: Lehrer und Schüler interpretieren Peter Hacks' Geschichte *Der Bär auf dem Försterball* im Unterrichtsgespräch. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 241–264
- Werner, Johannes (1996): *Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses*. München: Vögel
- Werner, Johannes (2004): Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel“. Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 191–218
- Wieler, Petra (1989): *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern u. a.: Lang
- Wieler, Petra (1996): Vorlesen im Gespräch. Zur interaktiven Einbettung primärer Literaturerfahrungen von Kindern. In: *SPIEL*, Jg. 15, H. 1, S. 44–67
- Wieler, Petra (1997a): Das Prinzip der Dialogizität als Grundzug der familialen Vorlesepraxis mit Kindern im Vorschulalter. In: *Lesen im Wandel*. Hg. von Christine Garbe u. a. Lüneburg: Universität, Fachbereich I: Didaktikdiskurse: eine Schriftenreihe, S. 65–100
- Wieler, Petra (1997b): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim; München: Juventa
- Wieler, Petra (1998): Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: *DU*, Jg. 50, H. 1, S. 26–37
- Wieler, Petra (2002a): „Bimmelt leise ihre Weise ...“. Ästhetische und affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind. In: *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Hg. von Heinz Bonfadelli und Priska Bucher. Zürich: Pestalozzianum, S. 133–147
- Wieler, Petra (2002b): Das Literatur-Gespräch in der Schule: Ansatzpunkt für eine sprachlerntheoretisch fundierte didaktische Konzeption. In: *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Hg. von Clemens Kammler und Werner Knapp. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 128–140
- Wieler, Petra (2004): Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und andere Medien. In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 265–289
- Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina; Hoffmann, Jeanette (2008): *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg i. Br.: Fillibach
- Wieler, Petra (2010): Vorlesen, Erzählen – Gespräche im Literaturunterricht. In: *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Hg. von Volker Frederking u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 283–298
- Wieser, Dorothee (2010): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: *Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien; gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Hg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 329–360

- Willenberg, Heiner (2003): Unterrichtsgespräch versus Vergleichsarbeit. In: DUB, Jg. 56, H. 5, S. 26–31
- Willenberg, Heiner u. a. (Hg.) (1987): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt a. M.: Diesterweg
- Winkler, Iris (2005): Auf Spurensuche beim Lesen. Mithilfe des „Voraussagetextes“ den eigenen Textverstehensprozess nachvollziehen. In: PD, Jg. 32, H. 194, S. 45–53
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2007): Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Forschungsprojekt an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 58, H. 7, S. 258–264
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): Vom Fischereiten und Augentauchen – in Literarischen Unterrichtsgesprächen über die Bedeutung von Wörtern nachdenken. In: Grundschule Deutsch, Jg. 8, H. 32, S. 29–32
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Mutter, Vater, ich und sie. Familiengeschichten im Literarischen Unterrichtsgespräch. In: Grundschulunterricht Deutsch, Jg. 59, H. 1, S. 35–38
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2014): Spurensuche. Literarische Rezeptionskompetenz von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe an Förderschulen. In: Steinbrenner u. a. (Hg., 2014), S. 287–303
- Wirthwein, Heike (2007): Kindische Eltern, erwachsene Kinder. Die Kurzgeschichte *Mein erster Achttausender* von Malin Schwerdtfeger aus ihrem Debütband *Leichte Mädchen*. In: PD, Jg. 34, H. 206, S. 48–53
- Zabka, Thomas (2001): Bedeutungen übertragen. Studien zu einem Handlungstyp der Literaturinterpretation in Wissenschaft und Unterricht. [Habil. FU Berlin. FB Philosophie und Geisteswissenschaften], S. 394–420
- Zabka, Thomas (2002): Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hg. von Clemens Kammler und Werner Knapp. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116–127
- Zabka, Thomas (2004): Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In: Härle; Steinbrenner (Hg., 2004b), S. 75–96
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer

Auswahl an Qualifikationsarbeiten aus dem Kontext des Heidelberger Forschungsprojekts zum Literarischen Unterrichtsgespräch

- Arnold, Simon (2011): Das Leitungskonzept im Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs – Grundlagen und Konturierungen. Magisterarbeit im Magisterstudiengang Fachdidaktik Deutsch [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Gingelmaier, Anja (2005): Unterrichtsgespräche über Literatur an Schulen für Sprachbehinderte – Fördermöglichkeiten und Schwierigkeiten. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Heizmann, Felix (2010): Literarisches Lernen zwischen Fremdheit und Eigenheit. Eine explorative Studie zum Bedeutungspotential von Alteritätserfahrungen im Literarischen Unterrichtsgespräch. Magisterarbeit im Magisterstudiengang Fachdidaktik Deutsch [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Heizmann, Felix (2012): Die vier Faktoren der TZI und das Modell der partizipierenden Leitung: Selbstexplorative Reflexion eines Literarischen Unterrichtsgesprächs an der Hochschule. Schriftliche Arbeit zur Erlangung des TZI-Zertifikats [masch. Ms.]
- Kachler, Sarah (2004): Das Literarische Gespräch im Deutschunterricht – Möglichkeiten und Grenzen. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Klimkait, Johannes (2005): „Seit wann können Heringe ertrinken?“ Literarische Unterrichtsgespräche mit Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Koch, Martin (2013): Artikulation von Verstehen und Nicht-Verstehen in freien literarischen Gesprächen einer (Real)Schulklasse. Masterthesis im Masterstudiengang Bildungswissenschaften, Profil Fachdidaktik Deutsch [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Mayer, Johannes (2004): Das literarische Unterrichtsgespräch. Eine qualitative Untersuchung von Strukturen, Verstehensprozessen und Phasen literarischer Gespräche und deren didaktischer Modellierung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Mildenberger, Theresa (2014): Literarästhetische Erfahrungen im Raum der Imagination. Eine qualitativ-empirische Studie zu Literarischen Unterrichtsgesprächen mit Grundschulkindern im Wechselspiel von Bild und Wort. Masterthesis im Masterstudiengang Bildungswissenschaften, Profil Fachdidaktik Deutsch [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Ohlsen, Nele (2010): Förderung der literarischen Kompetenz durch Einführung und Erprobung des Literarischen Gesprächs mit Texten zum Thema „Mut und Angst“. Eine Unterrichtsreihe in einem dritten Schuljahr. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen des 2. Staatsexamens für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen [masch. Ms., Studienseminar Celle für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen]
- Schirmer, Anja (2003): Das Unterrichtsgespräch als Methode: Eine Gegenüberstellung alternativer Dialogformen im Unterricht und die Frage nach ihrem didaktischen Potenzial. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Steinbrenner, Marcus (2004): Arbeit mit einem TZI-Thema in einem literarischen Gespräch. Schriftliche Arbeit zur Erlangung des TZI-Zertifikats [masch. Ms.]

- Steinbrenner, Marcus (2005a): Den Gedanken wirklich außer sich erblicken. Ansätze zu einer verstehensorientierten Didaktik des Gesprächs im Literaturunterricht. Magisterarbeit im Masterstudiengang Fachdidaktik Deutsch [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Steinbrenner, Marcus (2005b): Individuelle Zugänge zu poetischer Sprache in Lehr-Lern-Kontexten – am Beispiel des Gedichts *Sprachgitter* von Paul Celan. Diplomarbeit im Rahmen des Ausbildungsgangs Specialist in Gifted Education (ECHA) [masch. Ms., Internationales Centrum der Universitäten Nijmegen und Münster]
- Stutzmann, Saskia (2010): „... wobei der Rest eher so 'ne Irrfahrt gewesen ist“. Spuren des Unbewussten in Verstehensprozessen literarischer Unterrichtsgespräche. Magisterarbeit im Masterstudiengang Fachdidaktik Deutsch [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Thösen, Yvonne (2010): Literarische Unterrichtsgespräche in einer chilenisch-deutschen Klassenpartnerschaft. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]
- Thösen, Yvonne (2013): „Der Text ist denk ich ganz okay, aber die Stelle die nervt mich halt“. Eine Untersuchung zur Versprachlichung literarischer Erfahrung von Hauptschülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Magisterarbeit im Masterstudiengang Fachdidaktik Deutsch [masch. Ms., Pädagogische Hochschule Heidelberg]

Bio-bibliographische Angaben zu den Beiträgerinnen und Beiträgern des Bandes

UTE ANDRESEN, seit 1992 an der Universität Erfurt in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern tätig, zuvor fast 25 Jahre lang Grundschullehrerin in München. Zahlreiche Veröffentlichungen, literarische Gespräche über Gedichte mit Kindern im Bayerischen Rundfunk.

Publikationen (Auswahl): So dumm sind sie nicht – Von der Würde der Kinder in der Schule (9. Aufl. 1998); Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern (überarb. Neuaufl. 1999); Ausflüge in die Wirklichkeit. Grundschulkindern lernen im Dreifachen Dialog (2000); Das Ziel der Dichtung ist Gesang (2003).

GERHARD HÄRLE, Prof. Dr. phil., Jg. 1949. Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; seit 2009 Prorektor für Studium und Lehre. Begründer und Leiter des Forschungsprojekts „Das Literarische Unterrichtsgespräch“; Leiter diverser Projekte zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Arbeitsschwerpunkte: Literaturgeschichte und Literaturtheorie, literarische Bildung.

Publikationen zum Thema (Auswahl): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs (2003 – mit Marcus Steinbrenner); Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung (2004); Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie (2008); „In bröckelndem Lehm festgebissen“. Franz Kafkas Studie *Die Brücke*: Bedeutungspotential und Perspektiven literarischen Lernens (2009 – mit Felix Heizmann); „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs (2010); Authentizität gibt es nicht – aber sie kann sich ereignen (2014).

FELIX HEIZMANN, M.A., Jg. 1983. Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen; Magister Artium Fachdidaktik Deutsch 2010. Akademischer Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Das Literarische Unterrichtsgespräch“ an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Stipendiat der Landesgraduiertenförderung. Seit 2011 Doktorand. Forschungsschwerpunkte: Literarisches Lernen durch Alteritätserfahrung, qualitativ-empirische Unterrichtsforschung.

Publikationen zum Thema: Ästhetische Alteritätserfahrung in Literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie (2011); „... weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern (2011).

HUBERT IVO, Prof. Dr. phil. (em.), Jg. 1927, Studium der Germanistik, der katholischen Theologie, der Politikwissenschaften und der Philosophie. Von 1952–1972 Lehrer, Fachleiter Deutsch und Schulleiter; Mitarbeit in der Lehrerfortbildung und der Lehrplanrevision. Seit 1972 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte und zahlreiche Veröffentlichungen in Sprachwissenschaft und -philosophie, Sprach- und Literaturdidaktik.

Publikation zum Thema: Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität (1994).

JOHANNES MAYER, Dipl. paed., Jg. 1973. Spiel- und Theaterpädagoge, Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Realschulen. Von 2001 bis 2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Das Literarische Unterrichtsgespräch“. Von 2004 bis 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Literarische Bildung“. Derzeit Realschullehrer an der Freiherr-vom-Stein-Schule in Neckarsteinach.

Publikationen zum Thema (Auswahl): Literarische Gespräche im Unterricht führen. Ein Erfahrungsaustausch mit Ute Andresen (2001 – mit Gerhard Härle); Literarisches Gespräch (Artikel im Lexikon Deutschdidaktik; 2006); Von Brücken und Barrieren: Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs in bildungs- und berufsbiographischer Perspektive (2011).

VALENTIN MERKELBACH, Prof. Dr. phil. (i. R.), Jg. 1935, Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik in Mainz, Berlin und Frankfurt. 1963 Promotion, 1964 Lehrer an einer Grund- und Hauptschule, seit 1971 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt. Von 1972 bis 1986 Mitherausgeber der Zeitschrift „Diskussion Deutsch“. Arbeitsschwerpunkte und Publikationen in der Schreib- und Literaturdidaktik. Leiter des Forschungsprojekts „Das literarische Gespräch“.

Publikationen zum Thema: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs (1995); Textanalyse oder Gespräch? (1995); Über literarische Texte sprechen. Mündliche Kommunikation im Literaturunterricht (1998).

IRENE PIEPER, Prof. Dr. phil., Studium der Germanistik, evangelischen Theologie und Anglistik in Saarbrücken, Heidelberg und Edinburgh. Promotion Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Universität Heidelberg 1998. Zweites Staatsexamen Stuttgart 2000. Seit 2007 Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte im Bereich Lese- und literarische Sozialisation, Literarische Kompetenz und ihr Erwerb, Kommunikation im Literaturunterricht.

Publikationen (Auswahl): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen (2004 – mit Cornelia Rosebrock, Steffen Volz und Heike Wirthwein); Fachliches Wissen und literari-

sches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation (2012 – Hg., mit Dorothee Wieser); Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung (2014 – Hg., mit Peter Frei, Katrin Hauenschild und Barbara Schmidt-Thieme).

KASPAR H. SPINNER, Prof. em. Dr. Dr. h.c., Jg. 1941 in Biel/Schweiz, Studium in Zürich und Berlin. Promotion und Diplom für das höhere Lehramt, 1968–1972 Assistent an der Universität Genf, 1972–1979 (Assistenz-)Professor an der Gesamthochschule Kassel, 1979–1980 Professor an der Pädagogischen Hochschule in Aachen, 1980–1988 Professor an der RWTH Aachen, 1988–2006 Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg.

Publikationen (Auswahl): Kreativer Deutschunterricht (2001); Kurzgeschichten – Kurze Prosa (2012); Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch (1987); Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs (1992); Zum Gespräch im Literaturunterricht (1996 – mit Christine Köppert).

MARCUS STEINBRENNER, M. A., Jg. 1976. Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Deutsch, Wirtschaftslehre/Informatik), Erweiterungsstudium Ethik, Magister Artium Fachdidaktik Deutsch. Von 2002 bis 2008 Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojektprojekt „Das Literarische Unterrichtsgespräch“. Seit 2009 Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Publikationen zum Thema (Auswahl): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs (2003 – mit Gerhard Härle); Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (2010 – mit Maja Wiprächtiger-Geppert); Mimesis in Literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen (2010); „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis (2011; 2. Aufl. 2014 – Hg. mit Johannes Mayer, Bernhard Rank und Felix Heizmann).

RÜDIGER VOGT, Prof. Dr. phil. habil., Lehrer (Gym.). Promotion 1989 (*Gegenkulturelle Schreibweisen über Sexualität*, Oldenburg), Habilitation 2000 (*Im Deutschunterricht diskutieren*, Gießen). Tätigkeiten an Schule und Hochschule in Hamburg und Vechta (1979–1993), Studienrat i. H. für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen (1993–2001), seit 2001 Professor für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Fach Deutsch der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Text- und Diskurslinguistik; Gesprächsforschung, speziell im Handlungsbereich Schule; Gesprächsdidaktik; Performanzforschung.

JOHANNES WERNER, Dr.phil., Jg. 1959. Studium der Germanistik und Geschichte in Regensburg und München. Promotion an der Universität Augsburg in Literaturdidaktik 1995, Gymnasiallehrer für Deutsch und Geschichte seit 1985, Seminarlehrer für Geschichte seit 1996, für Deutsch seit 2002. Forschungsschwerpunkte im Bereich der Gesprächsdidaktik und der theoretisch reflektierten Organisation von Unterrichtszusammenhängen. Autor und Herausgeber zahlreicher Unterrichtskonzepte und -materialien für den Deutsch- und Geschichtsunterricht.

Publikation zum Thema: Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literatur-rezipierenden Diskurses (1996).

PETRA WIELER, Prof.Dr. phil., Professorin für Grundschulpädagogik/Lernbereich Deutsch im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Lese- und Mediensozialisation, sprachliche Enkulturation und literarisches Lernen, Literaturdidaktik und Unterrichtsforschung.

Publikationen (Auswahl): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem (1989); Vorlesen, Erzählen – Gespräche im Literaturunterricht (2010); „Denn sie erkannten nicht die Gefahr“ – bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und darüber hinaus (2011)

THOMAS ZABKA, Prof. Dr. phil., Jg. 1959, Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg. Erstes und Zweites Staatsexamen in Hamburg. Dissertation über klassisch-romantische Intertextualität bei Goethe. Habilitationsschrift zur Pragmatik der Literaturinterpretation.

Publikationen (Auswahl): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik (1999); Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden (2002).

Nachwort zur dritten Auflage

Vor genau zehn Jahren, im Frühjahr 2004, ist die erste Auflage dieses Sammelbandes zum „Literarischen Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell“ erschienen. In der damaligen literaturdidaktischen Diskussion musste sich dieses Konzept insbesondere gegen die aktuellen Strömungen der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren behaupten, was auch den Duktus der Einleitung und einiger Beiträge des Bandes prägt.

Seither hat die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen des literarischen Verstehens und seiner Anbahnung im Gruppengespräch zunehmend an Verbreitung gewonnen, wobei unterschiedliche Begründungen zum Tragen kamen. In diesem Kontext konnte auch unser „Heidelberger Modell“, das sich seinerseits in der theoretischen Fundierung und praktischen Ausrichtung weiterentwickelt hat und diversen empirischen Unterrichtsstudien zugrunde lag bzw. liegt, an Wirksamkeit gewinnen: Zahlreiche Laufbahnarbeiten und Publikationen trugen dazu bei, dass das Literarische Unterrichtsgespräch in der Fachdiskussion rezipiert, kritisch kommentiert, produktiv weitergeführt, in der schulischen Wirklichkeit angewandt und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern etabliert wurde.

Dem gleichbleibenden Interesse ist es auch zu verdanken, dass im Jahr 2010 ein unveränderter Nachdruck als zweite Auflage dieses Sammelbandes erscheinen konnte und nunmehr die dritte Auflage ausgeliefert werden kann. Für sie wurden die einzelnen Beiträge unverändert übernommen. Jedoch haben wir die Auswahlbibliographie durch eine enger fokussierte und auf den neuesten Stand gebrachte Version ersetzt, um auch in diesem Band die Aktualität der einschlägigen Diskussion abzubilden.

Nachdem 2003 das „Erste Heidelberger Symposium zum Literarischen Unterrichtsgespräch“ die Basis für die Beiträge des hier vorliegenden Sammelbandes bildete, wurde im Jahr 2009 das „Zweite Heidelberger Symposium zum Literarischen Unterrichtsgespräch“ veranstaltet, dessen Ertrag in dem Sammelband *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010) vorliegt und dessen zweite Auflage ebenfalls 2014 erschienen ist. Dieser zweite Sammelband enthält theoretische Weiterentwicklungen, praktische Umsetzungsbeispiele in allen Schularten sowie Ergebnisse empirischer Studien und bietet somit eine gute Ergänzung zu den hier vorgestellten Grundlagen des Literarischen Unterrichtsgesprächs.

Gerade angesichts der seit Jahren vorherrschenden Orientierung des deutschdidaktischen Diskurses an „Standards und Kompetenzen“ halten wir eine lebendige literarische Gesprächskultur, die „kein endgültiges Wort“ kennt, für wichtiger und aktueller denn je. Literarisches Verstehen und das literarische Gespräch als wahres Gespräch in einem durchaus emphatischen Sinn bedingen einander und sind essenzielle Bestandteile sprachlich-literarischer Bildung. Von diesen Kernaussagen des hier vertretenen Ansatzes sind wir nach wie vor überzeugt. Sie stehen in Spannung zu schulischem, institutionalisiertem Lernen, Lesen und Sprechen sowie zu aktuellen Entwicklungen an Schulen, Hochschulen und im Bildungsdiskurs. Doch gerade diese Spannung ist und bleibt eine Herausforderung und zugleich ein besonderer Reiz literarischer Gespräche im Unterricht.

Wir danken allen Trägerinnen und Trägern für ihr Engagement und ihre Treue sowie dem Schneider Verlag Hohengehren, namentlich auch Frau Gabriele Majer, für die vorzügliche Begleitung und Unterstützung bei der Verbreitung unseres Konzepts und für die großzügige Realisierung der Neuauflagen!

Heidelberg, Luzern – Pfingsten 2014

Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner

Personenregister

Aufgenommen wurden alle Personen, die oder deren Werke im Text und in den Fußnoten erwähnt werden. Nicht berücksichtigt sind die Literaturverzeichnisse, die bio-bibliographischen Angaben und die Auswahlbibliographie.

- Abraham, Ulf 28, 40, 49, 137
Adelung, Johann Christoph 25
Adorno, Theodor W. 12, 195
Andresen, Helga 265
Andresen, Ute 8, 14, 151, 153, 156, 183, 269, 291
Arntzen, Helmut 53
Augst, Gerhard 221
Ausländer, Rose 219 f., 222–237

Bachmann, Ingeborg 110, 187
Bambach, Heide 269
Baumert, Jürgen 97
Becker-Mrotzek, Michael 245, 247, 250, 291
Belgrad, Jürgen 3 f., 12, 125
Benjamin, Walter 40, 54
Bertschi-Kaufmann, Andrea 269
Boeckh, August 31
Böhme-Dürr, Karin 269
Borchert, Wolfgang 100, 126, 292
Brackert, Helmut 71
Bräuer, Christoph 220
Braun, Barbara 267
Bremerich-Vos, Albert 2, 34
Brentano, Clemens 180
Brierley, David 32
Brinkmann, Roland 41
Bruner, Jerome S. 266–268, 286
Büchner, Georg 7, 201 f., 204
Burdorf, Dieter 29 f.

Celan, Paul 32 f., 40 f., 43, 45, 48, 54 f.
Charlton, Michael 269
Christ, Hannelore 82, 99, 142, 269, 291 f.
Claussen, Claus 104
Cohn, Ruth C. 114, 147

Dahms, Günter 75
Danner, Stefan 135
Daube-Schackat, Roland 40
Dehn, Mechthild 269
Delfos, Martine F. 186
Derrida, Jacques 11, 16, 28, 30
Di Cesare, Donatella 32, 35
Dilthey, Wilhelm 25 f.

Eckert, Manfred 28
Eco, Umberto 40, 219–221
Ehlich, Konrad 4, 17, 75 f., 246
Essen, Erika 49
Euripides 64

Feneberg, Sabine 267
Fiehler, Reinhard 259
Fingerhut, Karlheinz 3 f., 48, 261
Förster, Jürgen 3, 107
Frank, Manfred 11, 29–31, 34 f., 38, 45, 52 f., 98, 104, 110, 150
Fricke, Harald 103
Frisch, Max 199 f., 207 f., 210
Fritzsche, Joachim 3, 27, 47, 83, 108 f., 123, 244–246

Gadamer, Hans-Georg 32 f., 35, 39, 111
Gamm, Gerhard 28
Gerigk, Horst-Jürgen 70 f.
Goethe, Johann Wolfgang 31, 129 f., 226 f.
Gölitzer, Susanne 153
Grell, Jochen und Monika 75
Grimm, Jacob und Wilhelm 25, 185
Gross, Sabine 220
Gruschka, Andreas 27 f.
Grzesik, Jürgen 93, 220, 228 f., 234 f., 237

- Habermas, Jürgen 6, 61 f., 78,
 193–195, 197, 207, 209
 Hacks, Peter 83, 89, 92 f., 142,
 241–261, 263 f.
 Hahn, Karin 115
 Hahn, Ulla 177, 210, 212–216
 Härle, Gerhard 2, 5, 10–12, 14, 18,
 29, 31, 49, 54, 98 f., 101–104, 107,
 110–112, 115 f., 119, 131 f., 141,
 146–148, 150 f., 153, 169, 171 f., 191,
 226, 291, 293 f.
 Hartkemeyer, Johannes F. und
 Martina 104
 Haueis, Eduard 114, 265
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 119
 Heidegger, Martin 110, 112
 Heise, Hans-Jürgen 77
 Heisenberg, Werner 45
 Hellekamps, Stephanie 28, 49
 Helmers, Hermann 26 f.
 Hemingway, Ernest 71
 Heringer, Hans Jürgen 28
 Hildegard von Bingen 61, 66 f., 69
 Hölderlin, Friedrich 110
 Humboldt, Wilhelm von 32, 34–36,
 45 f., 48, 51, 63, 131, 146
 Hurrelmann, Bettina 9 f., 22, 39 f., 45,
 97, 108, 111 f., 114, 130, 144–147,
 153, 160, 170, 172, 269, 291
 Iser, Wolfgang 41, 204–206
 Ivo, Hubert 10, 12 f., 29, 44, 53,
 98–101, 108, 111 f., 125, 147,
 149 f., 172
 Jäger, Ludwig 32
 Jakobson, Roman 219
 Janosch 267
 Johnson, Mark 220
 Kafka, Franz 92, 117 f., 126, 133
 Kammler, Clemens 3
 Kant, Immanuel 71 f., 145
 Karasek, Helmuth 199 f., 202
 Klaussenitzer, Jürgen 97 f.
 Kleist, Heinrich von 50, 54, 167
 Köppert, Christine 9
 Kreft, Jürgen 84, 143–145, 147, 244
 Kügler, Hans 3, 28, 46
 Kunze, Rainer 177
 Lacan, Jacques 111
 Lakoff, George 220
 Langenmayr, Margret 111
 Lessing, Gotthold Ephraim 209 f.
 Lévinas, Emmanuel 65, 69
 Linklater, Kristin 179–181
 Loch, Werner 47
 Loska, Rainer 75, 88–91, 94 f.
 Lucariello, Joan 266, 286
 Lücke, Friedrich 29
 Luckmann, Thomas 116
 Lypp, Maria 113, 118
 Maar, Paul 269, 274–286
 Maiwald, Klaus 294
 Manger, Klaus 32
 Mankell, Henning 303 f.
 Matzdorf, Paul 114, 147
 Mayer, Johannes 10–12, 14, 49 f., 111,
 148
 Mecke, Günter 132
 Merkelbach, Valentin 1, 8, 13 f., 82,
 98, 101–104, 108, 141, 191, 226,
 291 f., 294
 Minder, Robert 107
 Müller-Michaels, Harro 144
 Negt, Oskar 97 f.
 Nelson, Katherine 266, 286
 Neruda, Pablo 185
 Neumann, Siegfried P. 111
 Nordhofen, Susanne 293
 Ockel, Eberhard 153, 294
 Ossner, Jakob 87, 94
 Paefgen, Elisabeth K. 1, 3, 108, 191
 Peirce, Charles S. 40
 Pennac, Daniel 119
 Perner, Joe 266

- Pfeifer, Anke 222
 Piaget, Jean 221
 Pielow, Winfried 180f.
 Pieper, Irene 14f.
 Platon 1, 30, 292
 Pöggeler, Otto 32
 Pressler, Mirjam 297–302, 304f.
- Raguse, Hartmut 109, 115
 Rank, Bernhard 12, 18, 282
 Rehbein, Jochen 4, 17, 75f., 246
 Reich-Ranicki, Marcel 199f.
 Reiser, Helmut 115
 Reuschling, Gisela 141
 Reuß, Roland 43
 Richter, Jutta 269–274, 278
 Rilke, Rainer Maria 50, 142, 148–171, 175f.
 Ritz-Fröhlich, Gertrud 90, 93
 Rohr, Susanne 40f.
 Rosebrock, Cornelia 222
 Rubner, Angelika und Eike 128
 Rudolph, Enno 40
 Rutschky, Michael 49
- Saner, Hans 186
 Satir, Virginia 61f.
 Schaefer, Heinz 40
 Schiller, Friedrich 135, 226
 Schlegel, Friedrich 54
 Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst 9, 11, 13, 25–53, 98, 144f.
 Schulte, Andrea 28
 Seel, Martin 195f., 198, 205
 Shakespeare, William 129, 134
 Sokrates 64, 292
 Spinner, Kaspar H. 1, 9, 15, 75, 77, 108, 119, 137, 142, 144, 146, 153, 221, 245, 253–255
 Spinoza, Baruch de 70
 Steen, Gerard 220
 Steinbrenner, Marcus 2, 10–13, 15, 29, 31f., 98f., 101–104, 107, 110, 115f., 131, 141, 144, 146–148, 172, 191, 226, 293f.
- Steiner, George 176–178, 188
 Stengel, Ingeburg 179
 Stollberg, Elfi 132
 Strauch, Theo 179
 Strittmatter, Erwin 177
 Sutter, Tilmann 5, 269
 Szondi, Peter 84
- Tedlock, Barbara 40
 Teichert, Dieter 25
 Thiele, Hartmut 89–91, 93
 Toulmin, Stephen 197f.
- Ulich, Dieter und Michael 268
 Ulshöfer, Robert 25
- Viehoff, Reinhold 223
 Vogt, Rüdiger 7, 15, 245–247, 250f., 256, 258, 291
 Volkamer, Tilman 45
 Vygotskij, Lev S. 101, 172, 222, 226, 268
- Waldmann, Günter 4, 48
 Walddt, Kathrin 294
 Watzlawick, Paul 61f.
 Wermke, Jutta 266
 Werner, Johannes 6f., 14, 86, 108, 193, 198f., 201
 Werner, Uta 41
 Wieler, Petra 1, 6, 15, 17, 47, 75, 82–84, 87f., 98–101, 108–110, 126, 137, 142–144, 147, 149, 153, 191, 222, 245–248, 250, 267, 269, 286, 292, 294
 Wiemer, Rudolf Otto 178
 Willenberg, Heiner 245, 247–249
 Winner, Ellen 221
 Witte, Hansjörg 18
 Wygotski, Lew siehe Vygotskij, Lev S.
- Zabka, Thomas 1, 13, 39, 78, 136
 Zymner, Rüdiger 103