

## **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 kommunikativ 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. 85 f.) 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 ausreicht:

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:

<b>Aufbau des Arguments nach Toulmin</b>	<b>spezialisierte ästhetische Kritik</b>	<b>alltagssprachliche expressive Wertung</b>	<b>alltagssprachlicher regulativer Diskurs</b>	<b>alltagssprachlicher konstativer Diskurs</b>
<b>Behauptung</b>	ästhetisches Urteil	subjektive Einschätzung	moralische oder ethische Bewertung	objektivierende Behauptung
<b>begründet durch Schlussregel</b>	„zuschreibender Kommentar“ (Seel) mit subjektiven und literaturwissenschaftlichen Elementen	keine	Norm, Moral, Gesetz, Prinzip	theoretischer Zusammenhang
<b>belegt durch Textbezug</b>	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 alltagsprachliche 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 (als so 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 textexterne Perspektive unterscheidet die ästhetische Wertung im Kern von den unten dargelegten alltagsprachlichen („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 Kritikergespräch (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 Krumck*: 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 wuchernder 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, Interessenschwerpunkte, 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 herausschneiden: 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 Deutungsgespräch 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 fiel 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. Verhandelt werden 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, generations-typische 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 Folgerungen für die Gesprächspraxis

### 5.1 Das Gesprächsmodell

Das folgende Modell der argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs ergibt sich aus der theoretischen Ableitung:

<b>Gesprächskategorie</b>	ästhetische Kritik	alltagssprachlich-lebensweltliche Argumentation			explikativer Diskurs
<b>Gesprächsform</b>	subjektive ästhetische Wertung	textintern-subjektive Bewertung	textinterner regulativer Diskurs	textinterner konstativer Diskurs	beschreibender literaturwissenschaftlicher Kommentar
<b>argumentative Qualität</b>	evaluativ; subjektive, kulturelle und literaturwissenschaftliche Standards als Begründung; textexterner 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 Literarizität des Textes
<b>Gesprächscharakter</b>	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
<b>Ort in der Sequenz</b>	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
<b>Beispiele für Problemlagen</b>	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 Hahn<sup>1</sup> 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  
ich leckte 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  
began 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.

<sup>1</sup> 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 präzisierete 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 Cannstatt: 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