Christine Köppert

Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht

VERLAG ERNST VÖGEL · 81827 MÜNCHEN
1997

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 13

Medias in res:
Schülerphantasien zu *Kabale und Liebe* und wie es dazu kam 15

Ein didaktisches Experiment im Ausschnitt 15

Sinnhorizont des Experiments 19

Grunderfahrungen und Grundanliegen aus der eigenen Unterrichtspraxis 23

Was tun? 26

Kapitel 1
Zum Verhältnis von Induktion und Deduktion im Literaturunterricht 29

Wirkungsvolles Induzieren einer Interaktion von ‚Subjekt' und ‚Gegenstand' – ein uraltes Beispiel aus der Weltliteratur 30

Der Vorgang der Induktion als Inszenierung eines anderen Blickpunkts 32

Vom „Besonderen" zum „Allgemeinen" 35

Literatur ‚im Gespräch' – zwei typisiert-typische Unterrichtsbeispiele 37

Zu Beispiel A 41

Zu Beispiel B 44

Zur Situation der literarischen Interpretation im Unterricht 46

Kapitel 2
Zum Stellenwert produktiv-handelnder Verfahren im Literaturunterricht. Hintergründe, Einwände und erste Entgegnungen 53

Einzelne Begründungszusammenhänge und Ausrichtungen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts 55

Was meine ich mit produktiv-handelnden Verfahren im Literaturunterricht? 60

Mißverständnisse bei der Einschätzung und Organisation produktiv-handelnder Verfahren 62

1. *Vor-‚Wissen' an der ‚Oberfläche'* 63
2. *Frag-Würdigkeiten beim praktischen Einsatz produktiv-handelnder Verfahren: „Subjektivismus" und „irrationale Innerlichkeit"* 67

Problemhintergrund: Reduktionistisches Verständnis der Phantasieleistungen 68

Erste Konsequenz des einseitigen Phantasiebegriffs: Reduziertes Literaturverständnis 73

Zweite Konsequenz des einseitigen Phantasiebegriffs: Reduzierte Attraktivität produktiv-handelnder Verfahren . . 76

Bezug zur fachdidaktischen Debatte 79

Überleitung zu einem Ansatz der Integration produktiv-handelnder Verfahren in den Gesamtprozeß „Literarische Interpretation" 82

Kapitel 3
Literarische Interpretation: Verknüpfung von imaginierender Innenschau und analysierender Metareflexion 85

Entfalten einer fiktionsinternen Vorstellungswelt durch den produktiv tätigen Rezipienten 88

Didaktisch-methodische Organisation einer imaginationsorientierten Aus-Legung der fiktiven Welt vor dem interpretierenden Darüber-Sprechen 91

Vertiefung der Argumentation: Spezialfall der ‚Kontaktlosigkeit' zwischen literarischer Figur und Rezipient 94

Zur Chance einer imaginationsgetragenen Werkinterpretation 100

Philologisch orientierte Explikation von Literatur - Beispiel Schüleraufsatz und meine methodisch-didaktische Folgerung 104

1. *Metabasis der Inhalte – Gedanken zum Werk im ‚Über-Blick'* . 109
2. *Metabasis der Diktion – „instrumentelles" Sprechen über ein literarisches Werk* 112
3. *Anspruch lebendiger Rezipientenerfahrung als Voraussetzung einer literarischen Erörterung* 114

Plädoyer für ein fruchtbares Wechselspiel kreativ-tätiger Vorstellungsentfaltung und reflexiv-analytischer Besprechung 117
Meine Grundthese: Literarische Interpretation durch Imagination vor Explikation 119

Kapitel 4
‚Inszenierte Imagination' und ‚interpretatorische Spurensuche' im Umgang mit Dramenfiguren. Paradigmatischer Aufweis des literaturdidaktischen Modells 121

Produktive Verfahrensweisen des „Entfaltens" – „Auslotens" – „Verfremdens" und die Überführung der ‚Ergebnisse' in die deutende Zusammenschau 128

1. *„Entfalten" von Text – Aus-Legen der Handlungs-‚oberfläche'* 132
Aufgabenstellung zur „ersten Ebene" 133
Beispiel zum ersten Thema der Aufgabe 1 135
Beispiel zum zweiten Thema der Aufgabe 1 136
Figurenanalysen auf der Basis von szenischen ‚Explikationen' dramenimpliziter Situationen 137
Gespräch zum ersten Schülertext: Die Figuren *Marianne – Oskar* 138
Gespräch zum zweiten Schülertext: Die Figur des *Alfred* 141

2. *„Ausloten" von Text – „Aufspüren" und „Auffächern" von Elementen der Tiefenstruktur* 143
Aufgabenstellung zur „zweiten Ebene" 145
Schreibaufgabe a 145
Schreibaufgabe b 146
Beispiel und Gespräch zur ersten Variante 149
Beispiele und Gespräch zur zweiten Variante 152
Vergleichendes Gespräch zur Beziehung *Marianne – Alfred* . 154

3. *„Verfremden" von Text – Kontrafakturieren der Handlung und der Sprache* 158
Aufgabenstellung zur „dritten Ebene" 159
Was geschieht bei der „Verfremdung", wie wirkt sie sich aus? 161

Auswertung des „Verfremdungs"-Beispieles – ‚Vergrößern' und Differenzieren von figuralen und sprachlichen Details des Schillerschen Originaltextes 164
Figuren, Mentalität und Sprache in den gegenübergestellten Texten 165

Erklärungszusatz: Das Prinzip des Vergleichs als ein entscheidender Dreh- und Angelpunkt bei der Verbindung von Imagination und Explikation 172

1. *Der Vergleich(shintergrund) gibt dem Interpretationsgespräch Anlaß, ‚Stoff' und Struktur* 175
2. *Die Gegenüberstellung erleichtert das Erkennen, gedankliche Umsetzen und Versprachlichen von Beobachtungen am Text* 177
3. *Über den Weg von Vergleichsoperationen lassen sich Wechselbeziehungen der Figuren und Gedankenmodelle erkennen* . . 179

Abschließende Bemerkung zur ‚Handhabung' des Interpretationsmodells 181

Kapitel 5
„Nun spielt, nun schreibt, nun malt . . ."? Kontrastiv-exemplarische Begründung einer wirkorientierten Verfahrensklassifizierung 185

Theoretischer Vorspann: Warum spielen, schreiben, malen . . . zu Texten? Produktions- und handlungsorientierte Literaturdidaktik im Vergleich 187

1. *Gemeinsames Anliegen einer Aktivierung lebendiger Rezeptionsprozesse – unterschiedliche Zielorientierung beim Umgang mit diesen* 187
2. *Unterscheidung von Verfahrenstypen innerhalb des Feldes sogenannter Rezeptionshandlungen* 191
3. *Imaginationsorientierte Textinterpretation als Deutung des Wirkzusammenhangs inhaltlicher wie formaler Aspekte* . . . 195
4. *Interpretatorische Relevanz einer Auseinandersetzung mit individuellen Rezipientenphantasien unter Rückbezug auf das Werk* 200

Praktischer Teil: Was entsteht beim Spielen, Schreiben, Malen ... zu Texten? Varianten von Verfahrensmodi und ihre unterschiedliche Wirkung 203

Vorbemerkung 1:
Die „drei Ebenen" – Rekapitulation und gedankliche Überleitung 203

Vorbemerkung 2:
Klassifizierungsprinzipien „individueller literarischer Text", „Verhältnis Text-Verfahren", „Verhältnis Wirkaspekt-Verfahren" 205

1. *Das Sprechen oder Vorsprechen – die aktive Umsetzung von Literatur mit der Stimme* 210

Sinn- und ausdrucksbetontes Sprechen oder Vortragen von Text 211
Sprech- und Stimmvariationen oder -verfremdungen 214
Sonderfall: Die ‚innere Stimme' von Personen oder Gegenständen 215
„Ausloten" und „Auffächern" von Figurenbewußtsein und Figurenwandel mittels Sprechvariationen 217

2. *Formen der körperlichen bzw. mimisch-gestischen oder malend-skizzierenden Visualisierung* 224

2.1 Darstellung mit dem Körper im Raum 225
„Entfalten", „Ausloten" oder „Verfremden" durch den unterschiedlichen Einsatz und Kon-Text von Gestik, Mimik und Bewegung 226
Das Bauen von „Figurendenkmälern" 230
Ein szenischer ‚Augen-Blick' aus unterschiedlicher Figurenperspektive gesehen – zwei Standbilder im Vergleich 234
„Standbild" oder „Statue"? – Das Zustandekommen einer attraktiv-oszillierenden Mischform durch Teilverfremdung 240
2.2 Skizzieren, Zeichnen, Malen – Räume, Figuren, Gegenstände 245
Zeichnen von Bühnenpersonal nach Regieanweisungen . 246
Skizzen zum Bühnenbild 248
Skizze zur Eingangs-Situation eines Erzählwerks 250

3. *Die Kombination von optischen und akustischen Mitteln* . . . 254

3.1 Formen der optisch-akustischen Ein-Stimmung 254
Körperlich-stimmliche Figureneinfühlung 254

Gestalten und Erleben einer äußeren Atmosphäre, einer inneren Stimmung, einer Einstellung, einer Denkweise 256
3.2 Optisch-akustisches ‚Durchspielen' von Variationen . . . 263
3.3 Beispiel einer optisch-akustischen Interpretation von gattungsspezifischer Wirkästhetik 265

4. Einige Schreibformen 268

Ein Beispiel des antizipierenden Schreibens zu Literatur . . . 270
Die „Rollenbiographie" – ‚Ausweiten' und Ausloten von Figurencharakteren 274

5. Geräusch, Klang, Musik 279

6. Mehrfach-Verknüpfung produktiv-handelnder Verfahren: Schattenspiel-In-Szenierung 280

Kapitel 6
Zum Verständnis des „literarischen Phantasierens". Ästhetisch-erkenntnistragendes Spiel in und mit einer real-fiktiven Zwischenwelt 287

Vorüberlegungen zu den Begriffen „Imagination" und „Phantasie" . 295

Literarisches Phantasieren 298

1. Imaginieren und Phantasieren: Das Herstellen eines Beziehungsfeldes 298

Umwandlung durch die „kombinatorische" Tätigkeit der Phantasie 301
Innovatorischer Charakter der hergestellten Beziehungen . . 304

2. Erkenn-bares an erkenntnis-getragenen Phantasieprozessen . 306

Strukturelle und strukturierende Bezugs-Punkte für ein „Denken in Bildern" 307
Innere Logik eines variationsgeprägten Strukturprinzips . . . 312
Bildhafte „Abstraktionen" 314
„Literarisches Phantasieren" als eine wichtige text-hermeneutische Kompetenz 318

3. Das Verhältnis von Phantasie und ‚Wirklichkeit' – gesehen im Beziehungsdreieck von Autorfiktion, Leservorstellung und Lebenswirklichkeit 326

Literarisches Phantasieren als ein In-Beziehung-Treten mit der fiktiven Welt des Textes – Korrelation zwischen dem Fingieren und dem Imaginieren 328
Dialektik von Imagination und ‚Wirklichkeit' bei Autor und Rezipient 330
Schaffendes und sich-schaffendes Produzieren durch die „biographisch-literarische" Figur des Autors – Analogien zur Rezipiententätigkeit 333
Imaginieren und (!) Fingieren als realitätsübersteigende, aber nicht realitätsfremde Schöpfungen 335

4. *Literarisches Phantasieren: Ein intermediales, grenzüberschreitendes Spiel* 343

Das „intermediäre Bewußtsein" bei der literarischen Imagination 348
Phantasie – ein ‚Spiel ohne Grenzen' 356
Zur Ästhetik der Grenzüberschreitung durch Phantasie . 358
Zum prinzipiell infiniten Charakter des Spiels mit der Phantasie 362
Leerstellen „füllen" oder mit ihrem unendlichen Angebot ‚spielen'? 364

Kapitel 7
Zu guter Letzt: ‚Finale' und ‚Variationen in Moll'. Kurzes Resümee und Aus-Blick auf ein beziehungsreiches Phantasiespiel mit dem Zeichenstift 371

Zusammenfassung 373
Produktiv-handelnde Verfahren 373
Ihre Integration in den Prozeß der literarischen Interpretation . 373
Der zugrundeliegende Imaginations- bzw. Phantasiebegriff . . . 375
‚Katz-und-Maus-Spiel' frei nach Kafkas *Kleiner Fabel* 376
1. *Das Spiel mit der Relation der Figuren und Dinge zueinander* . 378
2. *Das Spiel mit der Betrachterperspektive* 380
3. *Die ‚Verkörperung' und Proportion der ‚Gegenstände' – Was (!) kommt wie (!) zur Darstellung?* 383
4. *Konkretisation und Abstraktion der im Text genannten Elemente* 386

Literaturverzeichnis 389
Titel der zitierten Werkbeispiele 389
Fachtheoretische Titel 391
(Fach-)Didaktische Titel 395

Vorwort

Eher wohl einer verbreiteten Übereinstimmung als unbedingt „Neuem unter der Sonne" der Deutschdidaktik kommen Begründung und Aufweis eines dezidiert auf Induktion und Imagination angelegten Deutungsvorgangs im Literaturunterricht nach. Sprich: Das Grundanliegen, das hinter dem hier gezeigten Interpretationsmodell steht, dürfte nicht nur mich bewegt und nicht nur meine Praxis als Gymnasiallehrerin (im Zeitraum von den ausgehenden siebziger Jahren bis zum Sommer 1990) stark mitbestimmt haben. Seinem ursprünglichen Prinzip nach läßt es sich mit dem Thomasischen Satz „Non est in intellectu, quod non est in sensu" umschreiben. Ein Fortdenken dieses Axioms erlaubt nicht nur die Erweiterung und Verknüpfung des Imaginations- und des Kognitionsbegriffs, sondern gibt Anregung und Farbe für eine Gestaltung des erwähnten induktiven Vorgehens beim Umgang mit Literatur.

Von den ersten Begegnungen mit Verfahrensweisen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts an war mein Eindruck, daß deren besondere Leistung u. a. in der praktischen Verwirklichung der genannten Forderungen bestehen mag. Der Gedanke lag und liegt nahe, daß Schülerinnen und Schüler den produktiv-handelnden Umgang mit Literatur als Form der aktiven Deutung erleben können. Indem sie in lebendige Beziehung zur fiktiven Welt von Lektüretexten treten, werden Vorstellungen dazu wach und gewinnen Kontur, so daß diese Welt möglicherweise zur spannenden „eigenen Sache" wird. Im Prozeß einer echten Kontaktnahme mit dem Fiktionalen liegt die Chance von Motivation und Befähigung für sein „Durchdringen" und Verstehen, für ein Nachdenken und Sich-Austauschen darüber. Aus diesen Voraussetzungen leitet sich der praktische Ansatz ab, beim Umgang mit Literatur sogenannte handlungs- und produktionsorientierte Verfahren den Phasen der Textanalyse vorzuschalten, sie unmittelbar in diese münden zu lassen. Durch ein solches Procedere – so die These – ergibt sich eine enge Verknüpfung, in der Durch- und Weiterführung ein dynamisches Wechselverhältnis zwischen imaginativ und analytisch orientierter Textdeutung.

Mein Unterrichtsmodell zielt auf eine spezielle Integrationsweise produktiv-handelnder Methoden in den literarischen Deutungsprozeß, bei dem die Explikation von Texten auf der aktiven Imagination aufbaut. Damit bewege ich mich im Spannungsfeld zwischen verschiedenen Positionen der Fachdidaktik und auch der herrschenden Schulpraxis. Besonders markante Pole dieses Spannungsfeldes sind die Modi, produktiv-handelnde Verfahren im Literaturunterricht alleinzustellen, diese an eine ausführliche Textanalyse anzuschließen oder ihnen keinen deutlichen Status als eigenständige und wichtige Methoden des Deutschunterrichts einzuräumen. Sofern sie einen Stellenwert genießen, besteht

ihre Funktion und Bedeutung dann – je nachdem – besonders im Freisetzen von Leser-Subjektivität, -Identität und -Phantasie, im (auch kritischen) Verdeutlichen eigener Rezeptionsvorgänge und -bedingungen, in der Vertiefung bzw. Applikation als einer Art Zielstufe literarischer Interpretation, schließlich auch im Angebot eines spielerisch-freien Ausklangs, z. B. nach anspruchsvoller Texterläuterung und -erörterung. In entsprechender Abstufung wird bei solchen und anderen Standpunkten dem herkömmlichen Analysegespräch ein untergeordneter bis geringer bzw. ein nach wie vor dominierender Stellenwert zugeordnet; auch geschieht dies in mehr oder weniger starker Abtrennung von produktivhandelnd gestalteten Formen der Literaturbegegnung.

Mein Modell zielt auf eine gleichmäßige Gewichtung dieser beiden grundsätzlichen Verfahrensweisen beim Umgang mit Literatur: Formen des textnahen, sozusagen fiktionsinternen Umsetzens von dichterischen Texten und des in eine Metabasis dazu führenden Erörterns und Analysierens werden in einer fruchtbaren Dialektik gehalten. Die Frage richtet sich nicht auf ein Mehr oder Weniger, schon gar nicht auf ein Entweder-Oder dieser beiden Wege zum literarischen Verstehen, sondern auf ihre situations- und intentionsbezogene Auswahl und Abfolge, auf ihre gezielt zur Anwendung gebrachte Korrespondenz. Immer geht es dabei um ein holistisches Interpretationsmodell, das im Gesamtprozeß verschiedene Perspektiven der Text-Leser-Beziehung umfaßt.

Mit meinem Wechsel von der Schule zur Tätigkeit im Bereich Forschung und Lehre der Deutschdidaktik an der Augsburger Universität (1990) bekam ich Gelegenheit, Beispiele und Ausformungen meines Ansatzes verschiedentlich auszuprobieren, zu reflektieren und zur Diskussion zu stellen; ein Niederschlag dieses Suchens, Fragens und Entwerfens ist hier zu Papier gebracht worden.

Daß es dazu kommen konnte, verdanke ich Herrn Professor Dr. Spinner, der mich zur Forschungsmöglichkeit bietenden Mitarbeit an seinen Lehrstuhl holte. Stets war er in einer sehr individuellen und moderaten Weise zum anregenden und ermutigenden Gespräch bereit und ließ mir gleichzeitig alle akademische Freiheit bei meinem Tun. Auch dem Zweitgutachter der vorliegenden Ausführungen, Herrn Professor Dr. Dr. Wiater, Ordinarius für Schulpädagogik der Universität Augsburg, habe ich zu danken; nicht zuletzt auch, weil er es ursprünglich war, der durch einen Lehrauftrag meinen ‚Rückweg' zur Hochschule und schließlich auch den Kontakt zur Deutschdidaktik und zu Herrn Professor Spinner anregte.

Solche und weitere Fragen sind berechtigt. Nicht zuletzt wegen des möglichen Vorwurfs der Figurenverfälschung und der damit verbundenen Angreifbarkeit des Verfahrens habe ich zum Einstieg gerade diese Beispiele ausgewählt. Problematisch wäre in der Tat, es bei diesen (sehr spezifisch beeinflußten und geprägten) Schreibergebnissen zu belassen, sie unkommentiert in den Raum zu stellen und sich allenfalls daran und besonders an ihren Nebeneffekten zu freuen (die dann wohl auch reine Nebeneffekte bleiben müßten); also an der – je nach Rezipientensituation – versteckten bis offenkundigen Mann-Parodie; dem – wenn man so will – damit verbundenen intertextuellen Spiel, das den Stellenwert der ‚bloßen' Spielerei nicht zu übersteigen scheint; der Ironisierung von Idealen des dramatischen Personals; der überzogenen Nachahmung eines Schillerschen Pathos . . .

Gehen wir doch aber gemeinsam dieser Rezipientenerfahrung im Umgang mit den Schreibentwürfen ein bißchen genauer nach. Stellen wir sie also nur einmal vergleichend nebeneinander und gleichzeitig in den Horizont von Redepassagen (des *Präsidenten*, *Ferdinands* . . .) aus dem Schillerschen Originaltext. Initiiert ist eine solche Betrachtung ja allein schon dadurch, daß Schreibergebnisse bei der Präsentation nicht einfach nur abgelesen werden (sollen), sondern daß dabei versucht wird, sie durch entsprechenden Vortrag zu würdigen, um mit der Reflexion über die Art der Wiedergabe in die Auseinandersetzung einzusteigen. Ist es denkbar, daß diese Figur so spricht? In welchem Licht erscheint dann das, was sie spricht? In welchem Verhältnis stehen Redestil und -inhalt zu dem, was wir sonst über diese Figur wissen, uns ins Gedächtnis rufen und jetzt vielleicht auch noch einmal nachlesen möchten?

Wenden wir das im vorliegenden Fall an, so kommen (und kamen im Unterricht) zutage: die Interessenkollision zwischen Vater und Sohn, ihrer beider unverträgliche Glücksvorstellung in einzelnen Aspekten sowie in ihrer sehr grundsätzlich voneinander abweichenden Ausgangsbasis, schließlich die Unmöglichkeit, daß einer den Standpunkt des anderen wirklich nachvollziehen kann und will. Und zwar rückt solches u. U. gerade dann ins Bewußtsein, wenn man die parodistisch-ironischen Züge aufgreift und danach fragt, warum es dazu im Stil des entstandenen Textes und (wie bei der Durchführung geschehen) erst recht bei dessen Vortrag kam, eventuell sogar kommen mußte. Und so kann auch etwas vom angesprochenen Figurenkonflikt ins Blickfeld rücken, wenn man am (bei zwei der drei Beispiele augenfälligen) Bruch im Verlauf der Vater-Rede (respektive Vater-Haltung) ansetzt und dort näher nachfragt, um über diesen Weg zu identifizieren, daß und warum hier ein abrupter Gemüts- bzw. Gesinnungswandel angelegt wurde.

M. E. werden speziell solche Effekte wie die letztgenannten bei schreibenden, darstellerischen u. a. Umsetzungsversuchen zu Literatur von vielen Kritikern oder Zauderern zu Unrecht als Panne gewertet. Jeder, der ein bißchen Unterrichtserfahrung hat, wird bestätigen, welch deutliche didaktische Chance gerade in Angeboten dieser Art liegt, insofern sie einen provozierenden Kontrast anbieten und zum Vergleich, zur näheren Beleuchtung herausfordern. Ganz zu schweigen davon, daß hinter gekonnten Parodien hohe Einfühlungs- und Verstehensleistungen in bezug auf das Parodierte stehen, das sich dann in der Betrachtung gerade von den überdeutlich angelegten Merkmalen und Besonderheiten her erschließen läßt. Wer es schafft, die Besonderheiten eines Textes in parodistischer Überspitzung aufzugreifen und fortzuphantasieren, hat sich diesen intuitiv oder auch in bewußter Intensität und Intention zu eigen gemacht. (Denn: Vermittelt nicht z. B. der dritte Text sehr deutlich ein Gefühl des Schreibers dafür, daß dieser Vater diesen Sohn gar nicht verstehen kann (!) und deshalb nur überzogene Worte findet, die wohl einer Mischung aus mißglückter Annäherung an die Denkweise des Jüngeren und verächtlichem Spott für dessen Schwärmertum entspringen?) Stellvertretend verweise ich hier auf die Publikation von Harald Fricke und Rüdiger Zymner über das *Parodieren*, das nach ihrer These *über das Studieren*[2] geht. Die beiden Autoren zeigen, wie man durch zahlreiche Techniken des Parodierens in eine je spezifische Analyse von Texten unterschiedlicher Gattungen und ‚Sorten' kommen kann.

Damit ist zunächst – von einer Sonderform des Schreibens zu Texten ausgehend – für diese Tätigkeit plädiert; diese dürfte aber für einen ersten Eindruck umso sprechender belegen, was auch aus den anderen Entwürfen hervorgeht: Ein Rezipient, der den vorgefundenen Text schreibend, darstellend usw. fortzuführen, abzuwandeln, zu verändern, zu über-treiben, aufzufächern usw. versucht, klinkt sich in dessen Welt und Gestalt ein und eignet sich zunehmend etwas davon an, er arrangiert selbsttätig und selbständig einen Verstehensprozeß in bezug auf den Text.

Um noch einmal auf diesen Verstehens- bzw. auch Interpretations-Gewinn zu kommen: Nicht nur die Einstellung des Vaters drückt sich in den Schreibentwürfen aus (siehe das Argument der *Staatsräson* in Beispiel 1 u. a.), sondern es spiegelt sich auch indirekt die Denk- und Empfindungswelt des Sohnes wider (besonders dann, wenn der Vater streckenweise dessen Perspektive übernimmt, aber auch und gerade da, wo er gegen ihn kontert). Das läßt sich nun durch genauere Beleuchtung aus den Übereinstimmungen und Abweichungen der Textentwürfe herausarbeiten; ebenso wie die Einsicht, daß der Vater zwar durchaus in der Lage ist, die Einstellung des Sohnes einzuschätzen, aber nicht wirklich darauf eingehen

---

[2] Fricke/Zymner 1991.

kann und will. Wenn er versucht, sich in die jungen Jahre *Ferdinands* zurückzuversetzen, so kann ihm dies nur in einem halbherzigen Gedankenspiel und mit der inneren Rückversicherung einer sarkastischen Haltung gelingen. Denn Glück und Ziel des Daseins liegen für ihn eben nicht in der erfüllenden Liebe zu einem anderen Menschen, unabhängig von (insbesondere ständischen) Rahmenbedingungen. Das gilt allein für *Ferdinand*. Für ihn aber, den *Präsidenten*, geht der ‚Herzens'(?)-Wunsch dahin, für sich, auch für seinen Sohn Macht und Einfluß im höfischen Bereich zu steigern. Was seinem Sohn Ziel ist (die Verbindung mit einer Frau), taugt für ihn nur, wenn es im Zusammenhang seines Strebens als Mittel zum Zweck rangieren kann.

Und gerade in bezug auf die Figur des *Ferdinand* wird bei der von Schülern ersonnenen väterlichen Reflexion über Einstellung und Haltung des Sohnes noch weiteres deutlich, denn der vor-gestellte Versuch einer Perspektivenübernahme durch den Vater zeigt eine besonders interessante Nuance. Was die Verfasser/innen dem (sich in seinen Sohn ‚versetzenden') Sprecher in den Mund legen, gerät nicht von ungefähr so überreich oder – um im Bild zu bleiben – vollmundig. Die hier gespiegelten, in ein scharfes Licht geholten Lebensträume des jungen *Ferdinand* können ja in der Tat trotz des propagierten Ethos gar nicht so recht greifen. Sie wirken auch bei der Schillerschen Figur selbst überspannt und wie ein Fiebertraum, hinter dem der Gedanke eines zwar jugendlich-idealistischen, aber doch auch auf Realisierbarkeit gerichteten Anliegens eher in den Hintergrund tritt. Könnten Sie sonst – wie eben schon angedeutet – ohne weiteres so ins Inflationäre, Lächerliche gezogen werden?

Etwa beim (abwertenden) Wort des Vaters von der *Gefühlsschwärmerei* in Beispiel 3 wird durchaus die damit verbundene Kritik nachvollziehbar. Es zeigt sich, daß im dramatischen Konflikt zwischen Vater und Sohn nicht einfach die (schließlich auflösbaren) Pole eines „schlechten" (resp. korrupten, machtgierigen) und „guten" (resp. von echter Gesinnung und echtem Gefühl geprägten, sittlich-moralisch hochstehenden) Charakters fraglos und damit letztlich auch problemlos einander gegenüberstehen. Die beiderseitigen Interessen(haltungen) und die daraus entstehende Kollision sind komplizierterer Natur. Das Böse, Gefühlskalte des Vaters z. B. kann nicht wie bei einem ‚klassischen' Bösewicht überwunden werden: die unrealistische und starre Haltung *Ferdinands* läßt und schafft gerade zusätzlichen Raum für Intrigantentum und Listen-Spiel des Vaters; die rigide Gesprächshaltung des jungen Mannes steht in merkwürdigem Kontrast zum von ihm verkündeten Ideal einer lebendigen und lebensfähigen, also auch lebenswürdigen Liebe.

Durch die vergleichende Schau und reflektierende Aufarbeitung der Schülerproduktionen können also Entdeckungen gemacht werden, die bei der sofortigen Analyse des Szenendialogs u. U. nur durch mühsame Lehrerfragen möglich gewesen wären. Durch sie ist nicht nur ein Denkansatz gegeben, sondern

darüber hinaus erstehen in ihrem Licht eine Reihe von Überlegungen und Fragen, die wohl von vornherein nicht unbedingt in den Sinn gekommen wären, dabei aber ein unmittelbares, selbst gefundenes ‚Instrumentarium' für eine philologische Interpretation darstellen. Damit meine ich etwa: das oben im Beispiel angesprochene Augenmerk für einzelne Begriffe und Formulierungen in der Figurenrede, z. B. *Gefühlsschwärmerei*; die Wechselbeziehung zwischen Vater und Sohn, die als Charaktere nicht einfach für sich bzw. nebeneinander stehen; die Entdeckung, Benennung und Qualifizierung ihrer unterschiedlichen Lebenshaltung; das Bewußtsein, daß diese Abweichung sich nicht zuletzt auch als besondere Ausprägung eines Generationenkonflikts erleben läßt, der den zeitlichen Horizont des 18. Jahrhunderts übersteigt und eine Brücke zur Lebenswelt der Schüler schlägt.

Dabei erfährt gerade auch merkwürdig Anmutendes, Unstimmiges in den Schülerentwürfen durch die Gegenüberstellung mit dem Originaltext die Möglichkeit einer Zuordnung und Beurteilung. Nicht zuletzt die Intertextualitätsansätze des Verfassers von Text 1 bilden – abgesehen vom Schreib- und Zuhörvergnügen, vom Spaß am Spiel in und mit literarischen Welten – eine Folie für die Charakterisierung des *Präsidenten*. Für die offensichtlich ebenso in die Mann-Lektüre eingeweihten Mitschüler/innen ergab sich wie von selbst die Frage: Läßt sich für *von Walter* eine solche Fort-Schreibung (in Richtung der *Unrat*-Figur) in irgendeiner Weise denken oder sind die Varianzen bezüglich Charakter, Problemstellung, Zeit usw. so massiv, daß sie das Setzen von Relationen bzw. ein vergleichendes Gegenüberstellen ausschließen? (Ein Vergleich zweier Figuren aus der Literatur, wie er oft in Schulaufgaben oder Klausurarbeiten verlangt wird, ist hier durch die launemachende Momenteingebung eines Schülers in Gang gebracht worden.)

Diese erste, kurze Veranschaulichung am Beispiel sollte in paradigmatischer Aussage zum methodischen Ansatz hinführen, den ich in dieser Arbeit vorstellen und begründen möchte. Ich halte eine Verknüpfung produktiv-handelnder Verfahren (der Begriff wird noch aufzufächern und durch weitere Beispiele zu illustrieren sein) mit solchen der Analyse und Textbesprechung für besonders gewinnbringend. Stehen diese in einem Wechselverhältnis, so verspreche ich mir davon eine besonders nachhaltige und (für Schüler/innen) ermutigende wie interessierende Literaturinterpretation im Unterricht. Wichtig ist bei der angesprochenen Verbindung, daß Phasen des Analysierens auf solchen der imaginationsorientierten Produktion bzw. Handlung zu Texten aufbauen, aus diesen hervorgehen und nicht umgekehrt.

Diese Idee versuche ich in der vorliegenden Arbeit auf verschiedenen (unterrichts)praktischen und theoretischen Ebenen durchzuspielen und durchzudenken. Entstanden ist sie aus sehr grundsätzlichen, ‚alltäglichen' Erfahrungen, die ich als Unterrichtende gemacht habe. Auch wenn ich mit solchen Erfahrun-

gen keineswegs Geheimnisse tätiger Lehrerinnen und Lehrer preisgebe, sondern eher auf Bekanntes, möglicherweise allzu Bekanntes poche, möchte ich im Rahmen dieser einleitenden Aussagen doch in einigen wenigen Aspekten darauf zu sprechen kommen. Vor einer begriffs- und methodenorientierten Auseinandersetzung sollen also noch kurz praktischer Ursprung und „Sitz" belegt werden, aus denen meine (noch näher auszuführende) These und mein (zur Darstellung kommendes) literaturdidaktisches Grundmodell im Unterrichts-Leben erwachsen sind. Damit verbundene Alltagserfahrungen teilt eventuell mancher Unterrichtende so oder in ähnlicher Weise mit mir und ist vielleicht von daher bereit, den weiteren Gedankenweg mit mir zu gehen.

Grunderfahrungen und Grundanliegen aus der eigenen Unterrichtspraxis

Literaturunterricht – das heißt, Texte zerfieseln, bis nichts mehr da ist.
Bücher lese ich schon, aber doch nicht in der Schule, wo man bei jeder Zeile unterbrochen wird und etwas rausholen soll, was gar nicht drinsteht.
Bitte bloß keinen Kafka, den kapier ich nicht und dann soll ich mich darüber auslassen.
Interesse an der Luise Millerin? Es läuft ja doch bloß darauf hinaus, daß wir eine literarische Charakteristik schreiben sollen.
Einen Sachtext analysieren, das geht ja noch, da zieht man wichtige Thesen heraus und hat was in der Hand; aber ein Gedicht interpretieren, ich kann (!) das einfach nicht.
„Die Szene deuten im Hinblick auf . . . ?" Was steht denn schon groß in den paar Zeilen drin?
Wie soll ich denn darauf kommen, wo da ein Symbol ist, und was ‚bringt' mir das, wenn ich es gefunden habe?

Zugegeben: Originell bin ich mit den zitierten Schüleräußerungen nicht. So ziemlich jeder, der einmal mit Literaturunterricht in Berührung gekommen ist, kennt solche Einwände und könnte die genannten Beispiele vermutlich rasch um ein Vielfaches erweitern.

Das nimmt ihnen aber nach meiner Meinung nichts an Brisanz. In den langen Schreibtischstunden der Vorbereitung für den Literaturunterricht beschäftigte mich immer der Gedanke, wie sich solche Schwierigkeiten wirklich ernst nehmen lassen. Was kann ich tun, damit Schülerinnen und Schüler der philologisch orientierte Umgang mit Literatur nicht entweder anödet oder das Fürchten lehrt?

Mein Anliegen erwuchs dabei nicht einfach der Tatsache, daß solche Arbeit an unseren deutschen, respektive bayerischen Gymnasien nun einmal Sitte ist und sich Lehrer/innen und Schüler/innen ihr also zu beugen haben. Sondern ich

war und bin der Meinung, daß recht verstandene und gestaltete Anleitung zum bewußten, durch gemeinsam erarbeitete Kriterien und Termini gestützten Umgang mit Literatur, daß also literarische Interpretation im Unterricht nicht nur von Übel sein muß. Sie könnte doch auch aus einem spannenden Gang der Entdeckungen und Ein-Fälle erwachsen; sie könnte eine Bereicherung, bewußte Realisation, ja genießerische Erkenntnis eigener Leseerfahrungen, eigener Leseerlebnisse bedeuten; Interpretation würde so vielleicht einhergehen mit einer sich zunehmend entwickelnden (eigenen) Beweglichkeit, Kompetenz und kognitiv-emotionalen ‚Könnerschaft' im Umgang mit fiktionalen Texten.

Wer als Lehrer seinen eigenen Literaturunterricht ernst nimmt und sein Fach mag, der wird die Grundfrage bei der Vorbereitung am häuslichen Schreibtisch mit mir teilen: Wie können Schülerinnen und Schüler die Tätigkeit literarischen Interpretierens im Unterricht kennen und sogar schätzen lernen? Wie kann versucht werden, daß sie in der Schule (!) eine aktive wie reflektorische Fortführung, Variante, Bereicherung privaten Lesevergnügens erleben? Wie mag ein Literaturunterricht aussehen, bei dem Schülerinnen und Schüler trotz aller Pflicht-Lektüre auch überhaupt erst einmal Lust aufs Lesen bekommen, ja sogar auch Lust, über dieses Lesen zu reden? Wohl niemanden wird je die gängig-hilflose Argumentation mancher Kolleg(inn)en in einem solchen Fall besonders überzeugt haben: Die Schülerinnen und Schüler bräuchten doch schließlich die Analysekenntnisse und Analysefähigkeiten (vor allem für die schriftliche Schulaufgabe oder Klausurarbeit). Deshalb sollten sie dann eben auch aufpassen und mittun; so wie sie es ja auch in der Mathematik akzeptierten, bei der keiner danach frage, ob ‚Stoff' und ‚Stoff'-Vermittlung anregend genug seien, und bei der keiner daran zweifle, daß die gemeinsamen Zahlenoperationen ihren hohen ‚Zweck' (fürs spätere Leben) erfüllten.

Während der Überarbeitung dieser Zeilen entnehme ich dem Basis-Artikel von Bettina Hurrelmann im Praxis-Deutsch-Heft zum Thema „Leseförderung" folgende Worte: „An die Seite des vornehmlich intellektuellen und analytischen Umgangs mit Literatur soll eine altersgemäße Lesekultur treten, die möglichst all das repräsentiert, was das Lesen außerhalb der Schule anregend, belohnend und für die Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation unverzichtbar macht."[3]

Einer solchen – in Abwandlung immer wieder zu hörenden – Forderung entspricht auch – ganz grundsätzlich gesehen – mein Anliegen; sympathisch an Hurrelmanns Formulierung erscheint mir im Gegensatz zu manch anderen Äußerungen das Stichwort vom „an-die-Seite-Treten". Denn oft kommt es mir vor, als solle der intellektuell-analytische Umgang mit Literatur nicht aus seiner Einseitigkeit herausgeholt, sondern – nicht zuletzt als Antwort auf die oben

[3] Praxis Deutsch 9 (1994), S. 17.

geäußerten Schülernöte – panisch vermieden und durch sein ‚Gegenteil' ersetzt werden.

Für mich können nun aber sinnvolle Einlösungen der entsprechenden Appelle nur so verstanden werden, daß – gerade auch im Sinne einer kulturell wirksam werdenden Praxis – beide (!) Modi des Umgangs mit Literatur, also ein erfahrungsbezogenes, sinnenhaft-erlebendes, vorstellungsorientiertes und (!) ein intellektuell-analytisches Lesen zum Zug kommen. Dabei soll ein an-die-Seite-Treten nicht als ein beziehungsloses Nebeneinander ausgelegt werden, sondern eine enge und lebendige Verbindung darstellen.

Wünschenswert wäre also, etwas von dem Reiz einer fesselnden und phantasieanregenden Erfahrung von selbst gewählter und freiwillig absolvierter ‚Primärlektüre' in den Unterricht zu bringen, aber gleichzeitig bzw. im Austausch damit auch auf einer anderen Bewußtseinsebene einen solchen Vorgang reflektorisch auskosten und ausschöpfen zu können. Wenn in gemeinsamer Artikulation, Strukturierung und Erörterung das noch einmal (auf übergeordneter Ebene) auflebt, was zuvor in einem aktiven Rezeptionsprozeß wach wurde, so könnte es sich, statt trocken anzumuten oder gar Angst zu machen, im Idealfall oder vielleicht auch nur unter (günstigen) Umständen geradezu zum intellektuellen Vergnügen wandeln. Ein solches Zusammenspiel von erlebnis- und vorstellungsorientiertem Hineingehen in den Text und engagierter Auseinandersetzung über das, was sich bei der Interaktion mit dem Text ereignete, ließe sich dann nach meinem Dafürhalten mit Fug und Recht als die bei Hurrelmann geforderte „kulturelle Praxis"[4] bezeichnen.

Wer nun die oben zitierte resignative Begründung aus Lehrermund mit geschultem Ohr angehört und in Gedanken dem Verständnis einer sogenannten extrinsischen Motivation zugeordnet haben mag, folgert in diesem Zusammenhang gar nicht so plakativ, wie man meinen möchte, sondern stößt damit nach meiner Beobachtung auf ein Kernproblem des Schulalltags. Es kann nicht angehen, Schülerinnen und Schüler mit Hinweis auf Leistungsnachweise oder auf Lehrplanpflichten zum Arbeiten, in diesem Fall zum konsequenten und kundigen Besprechen und Interpretieren von Texten zu bringen. Aufgabe des Lehrers ist, immer wieder nach Wegen zu suchen, wie die gemeinsame Arbeit an und mit Texten für die Schülerinnen und Schüler zu ihrer (!) Sache werden kann. Es gilt, die philologische Tätigkeit von ihrem Sisyphos-Mythos zu befreien, indem sie möglichst weitgehend von einem entfremdenden Gepräge entlastet wird. Wenn Schülerinnen und Schüler im Literaturunterricht ein Anliegen gegenüber dem ‚Gegenstand Literatur' und ein Verhältnis dazu entwickeln, dann betrachte ich die vielbeschworene „intrinsische Motivation" für gelungen. Zu einem solchen Inter-esse im Umgang mit Literatur gelangen sie aber weder durch

[4] Ebd.

Hinweise auf Leistungserhebungen noch durch stundeneinleitende symbolische Zuckerstückchen, mit Hilfe derer sie von der Lehrkraft wie vom Hameler Rattenfänger auf eine Fährte gelockt werden, die dann doch in triste und beziehungslose ‚Fremd'-Arbeit mündet. So selbstverständlich dieser Anspruch klingen mag, so problematisch sieht es andererseits mit seiner Erfüllung aus.

Was tun?

Die Spannung zwischen dem Anspruch einer Erfahrung lebendiger literarischer Rezeption auch und gerade im Unterricht und der wachsenden Befähigung zur kundigen Interpretation darf m. E. weder gemieden werden noch zur unvereinbaren Opposition erstarren. Und ich denke, darauf richtet sich auch das Anliegen vieler Deutschlehrer. Die meisten dürften sich einig sein, daß sich die Mühe um die literarische Analysefertigkeit nicht zum Pawlowschen Dressurakt auswachsen soll, dessen primäres Ziel die sach- und respizienzgerechte Klausuraufgabe darstellt, nach der die Schüler am Ende dann auch wie wohldomestizierte Pudel schnappen. Als anderes Extrem berichtet manch wohlmeinender Pädagoge frustriert vom Versuch, eine (oft so firmierende!) ‚rousseauistische' und Laune machende Enklave ‚neben dem Pensum' zu schaffen, die ihm in der Regel nicht viel mehr als ein schlechtes Gewissen und rasch gelangweilte Schüler einbrachte. Diese können mit Spannungslosigkeit und scheinharmonischer Selbstauflösung, mit gestalt-losem (gerade nicht gestalterischem) „Frei"-Raum bei der Begegnung mit Literatur genauso wenig anfangen wie mit einem allzu rigiden Unterrichtskorsett bzw. vorgegebenen Interpretationsmustern, die sie nicht selbst nachvollzogen haben.

Immer wieder versuchen Lehrer, sich der genannten Spannung zu stellen und sie auszuhalten. In bezug auf den Literaturunterricht heißt das, mit den Schülern in eine aktive und kooperative Form des Lesens sowie in die sich entfaltende, von individuellen Erfahrungen und Beiträgen gespeiste Auseinandersetzung mit dem Rezipieren und dem Rezipierten zu treten. Es bedeutet die Bemühung um Phasen und Raum für das „Überspringen" des oft beschworenen „Funkens" bei der literarischen Begegnung, der auf motivierende Weise zum Nachdenken über den Lesevorgang, zum Beschreiben und ‚Festmachen' sich einstellender Entdeckungen anregen kann.

Am Beispiel gesagt: Bevor bzw. wenn Schülerinnen und Schüler zu einer Charakterisierung und Analyse einer Figur wie der *Emilia Galotti* kommen, sollen sie Gelegenheit haben, etwa die glühende, aber uneingestandene Verliebtheit dieses Mädchens, seinen mehrfach verstrickten Konflikt mit den Eltern zu realisieren, nachzuvollziehen, vielleicht auch aus der eigenen Erfahrung ‚wieder-

zuerkennen'. Ansonsten droht allzu leicht eine häufig beklagte Paradoxie: Auf der wackligen Basis nur flüchtig-blasser Wahrnehmung haben Schüler über eine papierene, (nicht nur historisch) ferne Figur und ihre mehr oder weniger schleierhafte Verfassung zu sprechen oder zu schreiben. Im anderen Fall stellt sich eine Beziehung zwischen ihnen und dieser Figur her; damit verbinden sich Entdeckungen, Erfahrungen, ja auch ein intuitives Er-Kennen, woraus sich dann bei Äußerungen über diese Figur unmittelbar schöpfen läßt.

Im Zusammenhang damit steht die Erfordernis, daß überhaupt erst einmal eine Bereitschaft, ein Sinn bei den Schüler(inne)n dafür aufkommt, sich auf den Text einzulassen. Und immer wieder gilt es zu überlegen, wie Schüler(inne)n konkret erfahrbar zu machen ist, daß ihnen tatsächlich etwas, sogar viel zu einem literarischen Text einfallen kann, welche Gedanken, Ideen und Fragen ihnen bei und nach der Lektüre durchdenkbar, durchlebbar und artikulierbar werden.

Der Königsweg dahin scheint mir – und ich glaube, mit mir vielen anderen Unterrichtenden – nach wie vor die lohnende Mühe um ein dezidiert induktives Verfahren. Mit diesem meine ich nun nicht – wie das oft unterstellt wird – ein bis ins kleinste, gedanklich und begrifflich vorgefertigtes Muster für ein Unterrichtsgespräch. Sondern ein Prozeß ist angesprochen, bei dem sich Lehrer/in und Schüler/innen schrittweise (das heißt nicht scheibchenweise) so in die Textwelt begeben, daß es ihnen gelingt, in dieser und mit deren Maßstab zu denken, zu fühlen, nachzudenken, sich dort eröffnende Perspektiven wahrzunehmen, um schließlich dann auch über das Gedachte, Gefühlte, Erfahrene authentisch sprechen und befinden zu können. Im Miteinander von Lehrer/in und Schüler(inne)n bedeutet das einen wechselseitig individuellen und gemeinsamen Vorgang der ‚Ent-faltung' des Textes, der Entwicklung von Vorstellungen, die sich durch diesen Text wachrufen lassen, und der ‚Aus-Wertung', das heißt der Beschreibung, Zusammenschau und Zusammenfassung, der Strukturierung dessen, was ein solcher Prozeß zeitigt.

Das Prinzip eines induktiven Unterrichtens ist eine alte didaktische „Faust-Regel", um deren Anerkennung nicht mehr gerungen werden muß. Dennoch gibt es auch hier sehr grundlegende Mißverständnisse in der herrschenden Diskussion. Mitunter wird – wie schon angedeutet – ein streng gelenktes, bis ins Begriffliche vorgeplantes Unterrichtsgespräch damit gleichgesetzt. Oder es wird in anderer Richtung eine Endlosreihe von Impulsen darunter verstanden, bei denen bis zuletzt jedes Weiterführen, Folgern, Ableiten, Festmachen zu vermeiden ist.

Da es als Grundbedingung hinter meinem speziellen Ansatz von literarischer Interpretation im Unterricht steht, möchte ich im folgenden Kapitel zunächst darauf zu sprechen kommen, was ich unter einem dezidiert induktiven Vorgehen verstehe bzw. welch zentralen Stellenwert dieses nach meiner Ansicht im Unterricht einnehmen sollte. Nicht zuletzt soll dabei auch erkennbar werden,

daß ein eingehender Prozeß des Induzierens auch in die Ableitung münden kann und wünschenswerterweise darin münden soll (vgl. das Gedankenmodell des Weges vom Besonderen zum Allgemeinen). Auf der Ebene dieser zunächst sehr allgemeinen Unterrichtsthematik und -begrifflichkeit scheint sich dabei von selbst zu verstehen, daß gerade dieser Weg denkbar und sinnvoll ist, ein deduktives Verfahren also in der Regel eher abzulehnen ist. Nicht mehr so fraglos und deutlich ist diese Entscheidung dann im Kontext konkreter unterrichtsmethodischer und literaturinterpretatorischer Konzeptuierungen auszumachen oder nachzuvollziehen. An diesem Punkt wird meine spezielle Darstellung und Argumentation ansetzen.