

Johannes Werner

Literatur im Unterrichtsgespräch –  
Die Struktur des literaturrezipierenden  
Diskurses



VERLAG ERNST VÖGEL · 81827 MÜNCHEN

1996

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort . . . . .                                                                                                                                                  | 9  |
| 1. Prämissen: Das literaturrezipierende Unterrichtsgespräch in der<br>aktuellen fachdidaktischen Diskussion . . . . .                                              | 13 |
| 1.1 Literaturbegriff . . . . .                                                                                                                                     | 13 |
| 1.2 Kommunikationssituation . . . . .                                                                                                                              | 15 |
| 1.2.1 Die Lehrerrolle . . . . .                                                                                                                                    | 18 |
| 1.2.2 Problemorientierung . . . . .                                                                                                                                | 19 |
| 1.2.3 Der „identitätstheoretische Ansatz“ . . . . .                                                                                                                | 20 |
| 1.3 Zur Systematik eines legitimen Gesprächsmodells . . . . .                                                                                                      | 25 |
| 1.3.1 Die Rolle der Verständigungslogik . . . . .                                                                                                                  | 26 |
| 1.3.2 Kognitionspsychologische Betrachtungsweisen . . . . .                                                                                                        | 27 |
| 1.3.3 Das Unterrichtsgespräch als eigenständiges Handlungsfeld<br>des Literaturunterrichts . . . . .                                                               | 36 |
| 2. Theoretische Grundlagen: Habermas' Theorie der Verständigungs-<br>rationalität und ihre argumentations- und ästhetiktheoretischen<br>Erweiterungen . . . . .    | 39 |
| 2.1 Sprechakte und ihre Verständigungskraft . . . . .                                                                                                              | 40 |
| 2.2 Das formalpragmatische Konzept der Lebenswelt . . . . .                                                                                                        | 42 |
| 2.3 Die Gesellschaft als symbolisch strukturierte Lebenswelt . . . . .                                                                                             | 43 |
| 2.4 Habermas' Systembegriff . . . . .                                                                                                                              | 45 |
| 2.4.1 Die Schule als gesellschaftliches Subsystem . . . . .                                                                                                        | 49 |
| 2.4.2 Verständigungsorientierung als Leitziel erzieherischen<br>Handelns . . . . .                                                                                 | 51 |
| 2.5 Habermas' Diskurskonzept . . . . .                                                                                                                             | 52 |
| 2.5.1 Die Voraussetzung der Argumentation: die „ideale<br>Sprechsituation“ . . . . .                                                                               | 54 |
| 2.5.2 Das Verfahren der Argumentation: Handlungsentlastung,<br>Diskursverlauf, Virtualisierung von Geltungsansprüchen,<br>Situationsdeutung, Problemlage . . . . . | 57 |
| 2.5.3 Die Struktur der Argumentation . . . . .                                                                                                                     | 61 |
| 2.5.3.1 Toulmins „Layout“ . . . . .                                                                                                                                | 64 |
| 2.5.3.2 Begründungssprachen und „kategoriale Sprach-<br>systeme“ . . . . .                                                                                         | 67 |
| 2.5.3.3 Die alltagssprachlichen Argumentationsformen . . . . .                                                                                                     | 70 |
| 2.5.3.4 Die „ästhetische Kritik“ . . . . .                                                                                                                         | 74 |
| 2.5.4 Folgerungen für das diskursive Unterrichtsgespräch . . . . .                                                                                                 | 78 |
| 2.5.5 Praxisrelevanz des Diskursmodells . . . . .                                                                                                                  | 79 |

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.6 Die Ausnahmestellung der ästhetischen Rezeption . . . . .                                                | 81  |
| 2.6.1 „Ästhetische Kritik“ und Literaturunterricht . . . . .                                                 | 82  |
| 2.6.2 Der „ästhetische Diskurs“ als Zusammenspiel<br>unterschiedlicher Argumentationsformen . . . . .        | 84  |
| 2.6.3 Die prozedurale Einheit der Vernunft . . . . .                                                         | 85  |
| 2.6.4 Habermas' Begriff der poetischen Sprache . . . . .                                                     | 87  |
| 2.6.4.1 Problemlösende und poetische Sprache . . . . .                                                       | 87  |
| 2.6.4.2 Parasitäres Verhältnis der poetischen und der<br>Alltagssprache . . . . .                            | 89  |
| 2.6.4.3 Fiktionalität und Handlungsentlastung . . . . .                                                      | 89  |
| 2.6.5 Alltagssprachliche Deutungsmuster und Textrezeption . . .                                              | 91  |
| 2.6.6 Die Komplexität der Alltagssprache . . . . .                                                           | 93  |
| 2.6.7 Die Interferenz der Geltungsansprüche (Wellmer) . . . . .                                              | 96  |
| 3. Das Gesprächsmodell: Die argumentative Logik des<br>literaturrezipierenden Unterrichtsgesprächs . . . . . | 103 |
| 3.1 Der ästhetische Bewertungsdiskurs und seine<br>Begründungssprachen . . . . .                             | 106 |
| 3.1.1 Seels Analyse des ästhetischen Urteils . . . . .                                                       | 108 |
| 3.1.1.1 Konfrontation . . . . .                                                                              | 109 |
| 3.1.1.2 Kommentar . . . . .                                                                                  | 109 |
| 3.1.1.3 Kritik . . . . .                                                                                     | 110 |
| 3.1.1.4 Geschmack, Vorliebe, Signifikanz . . . . .                                                           | 112 |
| 3.1.2 Illegitime Begründungssprachen . . . . .                                                               | 112 |
| 3.1.3 Bewertungsdiskurse zum Sinngehalt literarischer Texte . .                                              | 114 |
| 3.1.4 Ästhetisch-expressive Bewertungen . . . . .                                                            | 115 |
| 3.1.5 Die idealtypische ästhetische Bewertung . . . . .                                                      | 117 |
| 3.1.6 Wertung mit Hilfe verbindlicher ästhetischer Kriterien . .                                             | 118 |
| 3.2 Textinterne normalsprachliche Diskurse . . . . .                                                         | 121 |
| 3.2.1 Die Bedeutung der Handlungsentlastung . . . . .                                                        | 123 |
| 3.2.2 Der textintern-expressive Diskurs . . . . .                                                            | 125 |
| 3.2.3 Der textinterne praktische Diskurs . . . . .                                                           | 126 |
| 3.2.4 Der textinterne theoretische Diskurs . . . . .                                                         | 127 |
| 3.2.5 Die Rolle des „ästhetischen Geltungsvorbehalts“ . . . . .                                              | 130 |
| 3.2.6 Der explikative literarische Diskurs . . . . .                                                         | 131 |
| 3.2.7 Die Funktion der Textbelege . . . . .                                                                  | 138 |
| 3.3 Faktoren der Diskurspraxis . . . . .                                                                     | 142 |
| 3.3.1 Verständigungsorientierung . . . . .                                                                   | 143 |
| 3.3.2 Die Problemlage . . . . .                                                                              | 145 |
| 3.3.3 Zum Gebrauch der Begründungssprachen . . . . .                                                         | 145 |
| 3.3.4 Der literaturrezipierende Diskurs als Grundlage der<br>Sequenzgestaltung . . . . .                     | 149 |

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. Die Gesprächspraxis: Dokumentation und Analyse realer            |     |
| Gespräche . . . . .                                                 | 151 |
| 4.1 Das Literarische Quartett zu Frisch, Homo faber . . . . .       | 154 |
| 4.1.1 Verlaufsprotokoll . . . . .                                   | 154 |
| 4.1.2 Analyse des Gesprächsverlaufs . . . . .                       | 161 |
| 4.1.3 Bewertung der Analyseergebnisse . . . . .                     | 167 |
| 4.2 Ästhetischer Bewertungsdiskurs einer 11. Klasse zu Frisch,      |     |
| Homo faber . . . . .                                                | 169 |
| 4.2.1 Verlaufsprotokoll . . . . .                                   | 169 |
| 4.2.2 Verlaufsanalyse . . . . .                                     | 172 |
| 4.2.3 Bewertung der Kommunikationssituation . . . . .               | 173 |
| 4.2.4 Realisierte Argumentationsformen . . . . .                    | 174 |
| 4.2.4.1 Ästhetisch-expressive Bewertungen . . . . .                 | 174 |
| 4.2.4.2 Ästhetisch-evaluative Bewertungen . . . . .                 | 174 |
| 4.2.5 Ein Dilemma: das paradoxe Verhältnis wahrhaftiger             |     |
| Wertung und unwahrer konstativer Begründung . . . . .               | 175 |
| 4.2.6 Die Handlungsentlastung als Problem und Chance . . . . .      | 178 |
| 4.2.7 Kritik der Lehrerrolle . . . . .                              | 179 |
| 4.3 Ästhetischer Bewertungsdiskurs einer 11. Klasse zu Büchner,     |     |
| Woyzeck . . . . .                                                   | 180 |
| 4.3.1 Verlaufsprotokoll . . . . .                                   | 180 |
| 4.3.2 Verlaufsanalyse . . . . .                                     | 191 |
| 4.3.3 Interpretation der Diskursstruktur . . . . .                  | 188 |
| 4.3.3.1 Der Aufbau ästhetisch-evaluativer Bewertungs-               |     |
| modelle . . . . .                                                   | 189 |
| 4.3.3.2 Problematik und Leistung ästhetisch-evaluativer             |     |
| Bewertungsmodelle . . . . .                                         | 191 |
| 4.3.3.3 Zur Bedeutung des Diskurswechsels in der                    |     |
| Gesprächsrealität . . . . .                                         | 193 |
| 4.3.4 Folgerungen für die Sequenzplanung . . . . .                  | 194 |
| 4.4 Textintern-expressiver Diskurs eines Deutsch-Grundkurses zu     |     |
| Kafka, Ein Bericht für eine Akademie . . . . .                      | 195 |
| 4.4.1 Verlaufsprotokoll . . . . .                                   | 195 |
| 4.4.2 Interpretation des Gesprächsverlaufs . . . . .                | 199 |
| 4.4.3 Bewertung der Kommunikationssituation und des                 |     |
| Lehrerverhaltens . . . . .                                          | 201 |
| 4.4.4 Die Struktur der textintern-expressiven Argumentation . .     | 203 |
| 4.5 Textinterner theoretischer Diskurs einer 11. Klasse zu Büchner, |     |
| Woyzeck . . . . .                                                   | 206 |
| 4.5.1 Verlaufsprotokoll . . . . .                                   | 206 |
| 4.5.2 Bewertung des Gesprächsverlaufs: differenzierte Deutung       |     |
| statt Reduktion . . . . .                                           | 214 |

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5.3 Die Struktur der konstativen Deutungsmodelle . . . . .                                      | 217 |
| 4.5.3.1 Argumentative Geschlossenheit der Deutung . . . . .                                       | 220 |
| 4.5.3.2 Die Rolle der Schlußregeln . . . . .                                                      | 221 |
| 4.5.3.3 Die Bedeutung der Daten . . . . .                                                         | 221 |
| 4.5.4 Diskussion der Lehrerrolle . . . . .                                                        | 222 |
| 4.5.5 Expressive Elemente in der konstativen Textdeutung . . . . .                                | 224 |
| 4.6 Textinterner praktischer Diskurs einer 11. Klasse zu Frisch,<br>Homo faber . . . . .          | 226 |
| 4.6.1 Verlaufsprotokoll . . . . .                                                                 | 227 |
| 4.6.2 Verlaufsanalyse . . . . .                                                                   | 238 |
| 4.6.2.1 Regulative Rechtfertigungsmodelle . . . . .                                               | 238 |
| 4.6.2.2 Wirkung eines Analogiebezugs . . . . .                                                    | 241 |
| 4.6.2.3 Ein Wechsel zum explikativen literarischen Diskurs . . . . .                              | 244 |
| 4.6.2.4 Möglichkeiten der Gesprächsleitung . . . . .                                              | 245 |
| 4.6.2.5 Reaktionen auf die Textarbeit: Differenzierung der<br>Deutungsmodelle . . . . .           | 245 |
| 4.6.2.6 Konfrontation mit einer psychoanalytischen<br>Deutung . . . . .                           | 247 |
| 4.6.3 Bewertung der Kommunikationssituation und der<br>Lehrerrolle . . . . .                      | 249 |
| 4.6.4 Der Gebrauch der Begründungssprachen . . . . .                                              | 250 |
| 4.6.4.1 Textextern bestimmte regulative Deutungen . . . . .                                       | 251 |
| 4.6.4.2 Regulative Deutungen mit differenziertem<br>Textbezug . . . . .                           | 251 |
| 4.6.4.3 Textbezogen-konstative Erklärungsmuster unter<br>regulativer Problemstellung . . . . .    | 252 |
| 4.6.5 Folgerungen zur Struktur textinterner praktischer Diskurse . . . . .                        | 253 |
| 4.6.5.1 Regulative Strukturierung . . . . .                                                       | 253 |
| 4.6.5.2 Textorientierte Deutungsmodelle mit<br>sprecherunabhängiger, flexibler Struktur . . . . . | 254 |
| 4.6.5.3 Zur Verwendung des Begriffs „textimmanent“ . . . . .                                      | 256 |
| 4.6.6 Deutungsspiel und ästhetische Entlastung . . . . .                                          | 256 |
| 4.7 Fazit . . . . .                                                                               | 257 |
| 4.7.1 Praxisrelevanz des Gesprächsmodells . . . . .                                               | 257 |
| 4.7.2 Verständigungsorientierung . . . . .                                                        | 258 |
| 4.7.3 Wirksamkeit der Diskursdifferenzierung . . . . .                                            | 259 |
| 4.7.4 Literaturwissenschaftliche Qualität der Methode . . . . .                                   | 261 |
| 4.7.5 Ästhetische Korrektur lebensweltlicher<br>Deutungspotentiale . . . . .                      | 261 |
| Literaturverzeichnis . . . . .                                                                    | 265 |
| Namenregister . . . . .                                                                           | 271 |

## Vorwort

Diese Arbeit versucht, in Anlehnung an Jürgen Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* ein Modell des literaturrezipierenden Unterrichtsgesprächs so zu entwickeln, daß es als schülerzentrierte und ästhetisch sensible Unterrichtsform an Geltung gewinnt. Die ausführliche Dokumentation und Analyse realer Gesprächsverläufe soll den interessierten Lehrerinnen und Lehrern darüber hinaus Hinweise für eine sinnvolle Gesprächsführung vermitteln.

Meine Motivation dafür, mich mit dieser viel gescholtenen, aber für die Unterrichtspraxis wichtigen Methode auseinanderzusetzen, wird durch ihre zentralen Eigenschaften bestimmt: durch ihre intersubjektive Verbindlichkeit, ihre argumentative Struktur und ihren kooperativen Charakter. Die systematische Stärkung dieser Elemente halte ich angesichts aktueller gesellschaftlicher Krisenerscheinungen, wie der Gewaltbereitschaft vieler Jugendlicher, der Fremdenfeindlichkeit und der Dominanz zweckrationalen Handelns in allen Lebensbereichen, für unbedingt notwendig. Das Gespräch über Literatur kann eine pädagogische Barriere gegen die genannten Erscheinungen dann sein, wenn es in einen gesellschaftskritischen Zusammenhang eingebunden und durch ihn legitimiert wird, wenn es soziale Verbindlichkeiten demokratisch sichert und wenn es praktisch handhabbar ist. Das im folgenden erarbeitete Gesprächsmodell orientiert sich in Zielsetzung und Aufbau an dieser Prämisse.

Die Übernahme der sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeit in dieser Arbeit wird dem nicht mit dieser Terminologie vertrauten Leser anfangs Schwierigkeiten bereiten. Ich fasse deshalb einleitend den gedanklichen Kern der Untersuchung zusammen: Ausgangspunkt ist im ersten Teil eine Sichtung des fachdidaktischen Diskussionsstandes, aus dem sich Bedingungen einer sinnvollen Gesprächsführung ableiten lassen: das sind ein rezeptionsorientiertes Textverständnis, die Gleichberechtigung der Sprecher und die Ausrichtung des Gesprächs an gemeinsam erarbeiteten Problemstellungen, nicht an institutionellen oder Lehrererwartungen. Ein entscheidendes Forschungsproblem ist das Fehlen einer Systematik der intersubjektiven Verständigung, mit deren Hilfe die Gesprächspraxis präzise erschlossen werden kann und die es ermöglicht, ein theoretisch abgesichertes Modell der Gesprächsorganisation innerhalb des Literaturunterrichts zu formulieren.

Der zweite und dritte Teil sollen gerade dies leisten; die Arbeit vollzieht ausführlich die Logik intersubjektiver Rationalität nach, wie sie in Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* und der ihm folgenden Argumentations- und Ästhetiktheorie beschrieben wird, um ein differenziertes Gesprächsmodell für die Unterrichtspraxis zu formen. Im Zentrum steht der Diskursbegriff, dessen

Regeln eine gleichberechtigte und durch Argumente bestimmte Diskussion verlangen. In der Praxis verhindern die Diskursregeln nicht nur „verzerrte“ Aussagen, sondern sie garantieren auch die gegenseitige Korrektur, das kooperative Weiterentwickeln und das legitime Nebeneinander unterschiedlicher Deutungen.

Die Feinstruktur des Gesprächsmodells bestimmen die „Problemlagen“, die sich im Idealfall aus der offenen Begegnung der Diskursgruppe mit dem literarischen Text entwickeln. Diese Themen verlangen zu ihrer Bewältigung unterschiedliche „Begründungssprachen“, in denen sich die Sprachkompetenz intellektuell entwickelter Rezipienten abbildet: Es gibt subjektive, durch die eigenen Gefühle bestimmte (in Habermas Terminologie *expressive*), auf Verhaltensnormen bezogene (*regulative*), Sachverhalte feststellende (*konstative*) und kunstkritisch wertende (*evaluative*) Begründungssprachen. Alle Formen besitzen eine eigenständige argumentative Struktur, die in unterscheidbarer Weise literarische Texte mit den Deutungen der Schülerinnen und Schüler koppelt und intersubjektive Verbindlichkeit herstellt. In meinem Gesprächsmodell beschreibe ich, von den skizzierten Grundformen ausgehend, zwei Hauptgruppen literaturrezipierender Diskurse: erstens „ästhetische Bewertungsdiskurse“, die in traditioneller kunstkritischer Haltung Texte subjektiv (ästhetisch-expressiv) oder auf allgemeingültige Standards bezogen (ästhetisch-evaluativ) beurteilen; zweitens „textinterne normalsprachliche“ Formen, die das Verständnis literarischer Welten mit der Deutung wirklicher Situationen gleichsetzen und so die jedem Sprecher zur Verfügung stehenden subjektiven, regulativen und objektivierenden Verstehens- und Handlungspotentiale nutzen. Rechtfertigen läßt sich dieser Diskurstyp durch die Annahme, daß literarische Texte „sekundäre“ Wirklichkeiten sind, die mit alltäglichem (normalsprachlichem) Wissen gedeutet werden können, eine Vorgehensweise, die bereits dem individuellen Leseprozeß immanent angehört. Diese Rezeptionsform ist allerdings nur dann legitim, wenn der „ästhetische Geltungsvorbehalt“ beachtet wird, der die vereinfachende Gleichsetzung von Fiktion und Wirklichkeit verhindert und den ästhetischen „Überschuß“ an Erfahrung bewahrt.

In der Textrezeption kann in diesem Sinn eine korrektive Funktion des Ästhetischen gegenüber dem Alltagswissen wirksam werden, die bestenfalls aktuelle Deutungs- und Handlungsmuster erneuert. Voraussetzungen dafür sind erstens die Kooperation und die gegenseitige Kontrolle der Deutenden im Diskurs und zweitens literaturwissenschaftliche Argumentationsformen, die den Kunstcharakter der interpretierten Situationen und damit den „ästhetischen Geltungsvorbehalt“ aktivieren. Literaturgeschichte und die gängigen Aspekte der Form- und Sprachanalyse gewinnen so innerhalb des Literaturunterrichts an Bedeutung und Berechtigung.

Die im vierten Teil geleisteten Analysen realer Gespräche beschreiben die einzelnen Diskursformen genau. Sie formulieren differenzierte Aussagen zu einem sinnvollen Lehrerverhalten, das gestaltend und fordernd angelegt sein kann, ohne die Gleichberechtigung der Sprecher zu stören. Der Lehrer fungiert in diesem Verständnis als „Gesprächsleiter“, der den Diskurs nach außen gegen die institutionellen Zwänge der Schule absichert, die Regeln eines gleichberechtigten Austausches gewährleistet und durch seine Gesprächsführung die Orientierung an den spezifischen Problemlagen und Begründungssprachen wahrt. Bei einer solchen Haltung ergeben sich im diskursiven Gespräch problemorientierte und vielfältige Deutungen, in denen sich das lebensweltliche Verstehen der Schülerinnen und Schüler und die literarischen Texte begegnen. Das ideale Ergebnis kann die Erneuerung persönlichen und gesellschaftlichen Wissens durch die literarisch tradierten Erkenntnis- und Handlungspotentiale sein.

Meinen aufrichtigen Dank möchte ich Kaspar H. Spinner aussprechen, dem es immer gelang, die kommunikativen Ideale zu erfüllen, von denen in dieser Arbeit so viel die Rede ist. Bedanken möchte ich mich auch bei den Schülerinnen und Schülern des Ignaz-Kögler-Gymnasiums in Landsberg am Lech, die mit ihrem Interesse und Engagement die entscheidende Grundlage für die praktische Umsetzung des Projektes gelegt haben, und beim Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, das diese Arbeit durch eine eineinhalbjährige Teilbeurlaubung förderte.

## 1. Prämissen: Das literaturrezipierende Unterrichtsgespräch in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion

Das Unterrichtsgespräch hatte in der literaturdidaktischen Diskussion der letzten Jahre keine gute Presse. Es wurde von den die 80er Jahre beherrschenden rezeptionsästhetischen Ansätzen wenig beachtet, so „daß es kaum Untersuchungen zum Gespräch gibt“<sup>1</sup>, und sein schulisches Erscheinungsbild wird allgemein schlecht bewertet.<sup>2</sup> Es finden sich nur wenige neuere Arbeiten, die diese Methode problematisieren und Maximen einer sinnvollen Praxis formulieren. Ich stütze mich auf deren Problemstellung und normative Vorgaben, um die wesentlichen Elemente und Zielperspektiven dieser Untersuchung zu entwickeln. Ausgangspunkt der aktuellen Diskussion ist die Kritik des bis heute die Unterrichtspraxis prägenden fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Nach Kaspar H. Spinner ist die Dominanz des gelenkten Unterrichtsgesprächs durch die lernzielorientierte Didaktik der 70er Jahre zu erklären, deren Vorgaben es erfülle. Im Zentrum dieser Methode stehen demnach der fragende Lehrer und dessen Deutungsmuster. Das Problem des gelenkten Unterrichtsgesprächs sei: „Es täuscht eine Selbständigkeit in der Erarbeitung vor, dabei sind die Schüler am Gängelband des Lehrers, der mit mehr oder weniger subtilen Mitteln den Unterrichtsverlauf auf das erwünschte Ergebnis hinlenkt.“<sup>3</sup> Spinner rekonstruiert ausführlich die Entwicklung des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs seit der Aufklärung und kommt zu dem Schluß, daß es trotz seiner idealistischen Ausgangskonzeption heute keine Berechtigung mehr besitzt. Er begründet dies mit Hilfe zweier Hauptaspekte: dem Fehlen einer gleichberechtigten Kommunikationssituation in gelenkten Gesprächsformen und dem damit verbundenen problematischen Literaturbegriff.

### 1.1 Literaturbegriff

Spinner erkennt eine Verbindung zwischen dem Bildungsbegriff der Aufklärung und bis heute gängiger Literaturbetrachtung: Die Aufklärung habe Texte zum Ausgangspunkt moralischer Einsichten degradiert, die im gelenkten

<sup>1</sup> Spinner, Kaspar H.: Literaturdidaktik der 90er Jahre, in: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Frankfurt/M. 1993, S. 34.

<sup>2</sup> Vgl. Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem, Bern, Frankfurt/M., New York, Paris 1989; Spinner, Kaspar H.: Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung, in: Diskussion Deutsch 126 (1992); Spinner 1993. Zur negativen Bewertung des Unterrichtsgesprächs in schulpädagogischen Arbeiten zur Unterrichtsmethodik siehe Spinner 1992, S. 310f.

<sup>3</sup> Spinner 1992, S. 310.

Unterrichtsgespräch zu erarbeiten seien. Nur gehe es nun statt der moralischen Lehre um die Intention des Autors: „Herauszufinden, was der Autor hat sagen wollen, erscheint vielen Lehrern und Didaktikern als das Hauptziel von Literaturunterricht.“<sup>4</sup> Die Folge sei die rein kognitive Orientierung der literarischen Rezeption und die Vereindeutigung des literarischen Textes zu einem „Leichnam“ unter dem „sezierenden Messer der Analyse und Interpretation“.<sup>5</sup> Gelenkte, an festen Bedeutungen orientierte Gesprächsmuster seien der adäquate Ausdruck dieser Haltung. Spinner beruft sich als positives Gegenbild auf das in den 80er Jahren fachdidaktisch dominierende Literaturverständnis. Wichtig sei die „Auseinandersetzung zwischen Leser und Text“ und ein „zugleich subjekt- und textzentrierter Literaturunterricht“<sup>6</sup>, der davon ausgehe, „daß literarische Texte einen Deutungsspielraum eröffnen, daß sie die Vorstellungskraft des Rezipienten in Anspruch nehmen und ihn zum Mitdenken anregen, daß sie zudem zur Übernahme fremder Perspektiven anhalten ...“<sup>7</sup>.

Für diese Arbeit ist damit eine zentrale Leitlinie gefunden. Das Unterrichtsgespräch kann nur dann gerechtfertigt werden, wenn es dieses in allen neueren literaturdidaktischen Konzeptionen<sup>8</sup> relevante Literaturverständnis berücksichtigt: die Offenheit der Textrezeption und die Verknüpfung der Lebensrealität der Jugendlichen mit den fiktiven Textwelten. Literatur ist demnach nicht durch ein feststehendes Raster an Bedeutungen bestimmt, sondern durch die in ihr verfestigte kulturelle Tradition; sie besitzt darin ein ästhetisches Irritationspotential<sup>9</sup>, einen literarisch gebundenen Überschuß an Erfahrung, der die Alltagswahrnehmung, die ‚normalen‘ Deutungs- und Handlungsmuster der Rezipienten überschreitet. Diese können den Gehalt der Texte deshalb nicht durch die eindeutig bestimmbare Rekonstruktion fester Sinnmuster, sondern nur durch die tastende Annäherung an die vielfältigen Bedeutungsressourcen von Literatur erfahren. Sinn ist immer nur möglicher Sinn, seine Bestimmung individuell, sozial und historisch gebunden. Interaktive Rezeptionsformen werden dieser Erkenntnis m. E. besonders gerecht, da sie den Verstehensprozeß der kooperativen Kontrolle der gemeinsam Deutenden aussetzen und leichter die Vereindeutigung der ästhetischen Irritation verhindern können. Die Wahrheit literarischer Texte

<sup>4</sup> Ebenda S. 320.

<sup>5</sup> Ebenda.

<sup>6</sup> Spinner 1993, S. 23.

<sup>7</sup> Ebenda S. 34. Vgl. auch die ausführlichere Einordnung eines offenen Literaturbegriffs in: Spinner, Kaspar H.: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren, in: Diskussion Deutsch 121 (1987), bes. S. 604f., S. 610.

<sup>8</sup> Vgl. Spinner 1993, S.23f.

<sup>9</sup> Vgl. dazu die genaueren Erläuterungen zu den Positionen Albrecht Wellmers (1983) und Martin Seels (1985, 1987) unten S. 96ff. und S. 106ff.

– so die wichtigste Voraussetzung dieser Arbeit – ist nicht in den Werken, sondern in der diskursiven Argumentation über sie aufgehoben. Das literaturrezipierende Unterrichtsgespräch erhält durch diese Bestimmung seine fundamentale Qualität.

Diese These stützt sich auch auf das Bewußtsein, daß die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler für die Verstehens- und Verständigungsabläufe des Literaturunterrichts bedeutend ist. Sowohl die das Textverstehen beeinflussende Rolle der Lebenswelt<sup>10</sup> als auch die Wirkung der Literaturrezeption auf sie gehören deshalb ins Blickfeld eines Modells des literaturrezipierenden Unterrichtsgesprächs.

## 1.2 Kommunikationssituation

Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch zeichnet sich neben dem nicht mehr haltbaren Literaturverständnis durch die institutionell bedingte Dominanz der Lehrerrolle aus. Kaspar H. Spinner<sup>11</sup> und Petra Wieler<sup>12</sup> zeigen, wie Lehrererwartungen und -eingriffe Gesprächsergebnisse verzerren, auch wenn sich der Unterrichtende schülerorientiert zu verhalten scheint. Wieler erläutert, daß die Lehrerrolle im „Dreischritt des Elizitierens-Reagierens-Evaluierens“ eine „effiziente Gesprächsstruktur zur Vermittlung ‚literarischen Wissens‘“ trägt<sup>13</sup>, in der sich die institutionellen Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung widerspiegeln. Sie erkennt eine für die schulische Kommunikation typische Struktur, die vorgebe, verständigungsorientiert zu sein, in Wirklichkeit aber durch die strategisch umgesetzten Ziele der Institution bestimmt sei. Wissenschaftsorientierte Verfahren der Texterschließung ersetzen „kompensatorisch“ eine schülerzentrierte Unterrichtsorganisation, das Handlungsschema des „Problem-Lösens“ werde zugunsten des „Aufgabe-Lösungs-Musters“<sup>14</sup> vernachlässigt. Sie stellt weiter fest, daß die strategische Unterrichtsgestaltung von Lehrern und Schülern durch die systematische „Aufrechterhaltung des ‚diskursiven Scheins‘“<sup>15</sup> verschleiert wird. Beide spielten eine offene Deutungssituation nur vor und erfüllten so strategisch die institutionellen Erwartungen. Mit

<sup>10</sup> Zur Verwendung des Begriffs „Lebenswelt“ innerhalb der Literaturdidaktik vgl. Beisbart, Ortwin/Bleckwenn, Helga (Hg.): *Deutschunterricht und Lebenswelt in der Fachgeschichte*, Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1993. Gemäß der Orientierung meiner Arbeit an Habermas' Theorie benutze ich den Begriff ausschließlich in dessen Sinn.

<sup>11</sup> Spinner 1992, S. 309f. Vgl. auch Spinner 1993, S. 34.

<sup>12</sup> Wieler 1989, S. 36ff.

<sup>13</sup> Ebenda S. 224.

<sup>14</sup> Ebenda S. 220.

<sup>15</sup> Ebenda.

Habermas läßt sich dieses Verhalten als funktionalistische Systemanpassung definieren und zeigen, daß es aus der Einbindung des Subsystems Schule in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen folgt. Die ausführliche Reflexion dieses Zusammenhangs gehört zu den theoretischen Grundlagen eines Gesprächsmodells.

Wieler macht auch eine Leerstelle innerhalb der Literaturdidaktik für die defizitäre Unterrichtspraxis verantwortlich: „Den (letztlich vergeblichen) kommunikativen Anstrengungen, die Lehrer und Schüler darauf verwenden, die institutionsspezifische ‚Strategik‘ des Unterrichtsgesprächs über Literatur in ihrem sprachlichen Handeln zu kompensieren, entspricht die Widersprüchlichkeit der Kommunikationskonzepte, wie sie in der literaturdidaktischen Diskussion im Hinblick auf den Literaturunterricht als ‚Gesprächssituation‘ unterstellt werden.“<sup>16</sup> Es gelinge keiner didaktischen Richtung überzeugend, die institutionalisierten Vorgaben, zu denen neben dem problematischen Ungleichgewicht zwischen Lehrer und Schülern auch die „Vermittlung kulturellen Wissens“ und „literarischer und literaturwissenschaftlicher Tradition“<sup>17</sup> gehöre, mit der ebenso als Prämisse angenommenen vernünftigen intersubjektiven Kommunikation und der bedeutenden Rolle der kreativen Schülersubjektivität zu vereinbaren: „Gleichgültig, welche Strategie gewählt wird, das grundlegende Dilemma des Literaturunterrichts bleibt bestehen: daß einerseits der Zwang zur Evaluation von Schülerleistungen und die daraus resultierend asymmetrisch strukturierte Unterrichtskommunikation auf der Ebene von Postulaten nicht außer Kraft zu setzen sind, andererseits der Literaturrezeption des Schülers insbesondere in ihren kreativen Aspekten unter diesen Bedingungen nicht zu ihrem Recht verholfen werden kann.“<sup>18</sup> Wieler formuliert als Gegenkonzept „Geltungsansprüche“ einer sinnvollen Unterrichtskommunikation<sup>19</sup>:

- Sie fordert eine Verstärkung der kommunikativen Aspekte der Literaturrezeption gegen das in den didaktischen Konzeptionen dominierende „hermeneutische Handeln“.
- Die Kommunikation müsse den Ansprüchen der Verständigungsorientierung<sup>20</sup> genügen und strategische Handlungszwänge und Verzerrungen vermeiden.

<sup>16</sup> Ebenda.

<sup>17</sup> Ebenda S. 178.

<sup>18</sup> Ebenda S. 216.

<sup>19</sup> Vgl. ebenda S. 222ff.

<sup>20</sup> Petra Wieler lehnt sich mit diesem Begriff an Habermas' „*Theorie des kommunikativen Handelns*“ an, systematisiert ihren Bezug aber nicht. Sie verweist lediglich am Rand auf die m. E. entscheidenden Implikationen, die Habermas' Begriff für die Fundierung der literaturrezipierenden Gesprächsorganisation hat.

- „Die Kenntnis literarischer Traditionen und historischer Zusammenhänge, literaturwissenschaftlich bewährter Interpretationsmuster und Analysemethoden“<sup>21</sup> könne durchaus zweckorientiert eingebunden werden, da es dabei vor allem um ein möglichst ökonomisches Erarbeiten von Verstehensgrundlagen gehe.<sup>22</sup>
- Wieler verlangt, innerhalb des Literaturunterrichts einen Bereich auszugrenzen, in dem „an der Verständigung über Textdeutungen orientierte Prozesse sprachlichen Handelns dominieren“<sup>23</sup>. Sie spricht von: „Verständigung über literarisches Verstehen als ein eigenständiges Handlungsfeld des Literaturunterrichts“<sup>24</sup>.

Mit diesen Leitvorgaben stimme ich überein, nicht aber in allen Fällen mit Wielers Vorschlägen für konkrete Verfahren zu ihrer Durchsetzung. Diese sind:

- die „Auseinandersetzung mit literarischen Texten in kleineren Lerngruppen“<sup>25</sup>,
- ein „Literatur-Gespräch“ nach dem Vorbild außerschulischer Kommunikation bzw. im Klima „literarischer Geselligkeit“ nach dem von Hurrelmann konzipierten „gesprächstheoretischen Ideal der Romantik“<sup>26</sup>,
- die schülerorientierte Nutzung „produktiver Konflikte“<sup>27</sup>,
- eine Lehrerrolle in der Form des „Gesprächsleiters“<sup>28</sup>,
- „die Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Unterrichtsgegenstände“<sup>29</sup>,

<sup>21</sup> Wieler 1989, S. 223.

<sup>22</sup> Problematisch erscheint allerdings bei dieser Bestimmung, daß Wieler die lehrergesteuerte Unterrichtskommunikation für die „Auseinandersetzung mit ‚schwierigen‘ literarischen Texten, für deren Verständnis historisches Kontextwissen eine unabdingbare Voraussetzung ist“ (Wieler 1989, S. 224), ausnahmsweise legitimiert. Sie vernachlässigt an dieser Stelle ihre eigene zentrale Erkenntnis: den unaufhebbaren Zusammenhang von verständigungsorientierter Unterrichtskommunikation und legitimem Textverstehen. Danach müssen die sicherlich notwendigen Erarbeitungsphasen des literaturwissenschaftlichen Basiswissens an anderer Stelle angesiedelt werden, und zwar außerhalb der eigentlichen Textbewertung bzw. -deutung.

<sup>23</sup> Ebenda.

<sup>24</sup> Vgl. z.B. ebenda S. 225.

<sup>25</sup> Ebenda S. 226.

<sup>26</sup> Ebenda S. 226f.

<sup>27</sup> Ebenda S. 229.

<sup>28</sup> Ebenda.

<sup>29</sup> Ebenda S. 230f.

- „die verschiedenen didaktischen Vorschläge zum ‚kreativen Verändern‘ und ‚kollektiven Schreiben‘ literarischer Texte in der Schule.“<sup>30</sup>

Diese Vorschläge überzeugen als Modell der Gesprächsorganisation nicht. Sie lassen keine Systematik erkennen, nach der Unterrichtsgespräche durchgeführt werden könnten. Auch widerspricht sich Wieler mehrfach, z. B. bei der Einbindung produktionsorientierter Verfahren. Sie geht nämlich selbst davon aus, daß diese als „prinzipielle Alternative zur kommunikativen Auseinandersetzung über Literatur und deren Deutung“<sup>31</sup> kaum mit den Ansprüchen einer intersubjektiv verbindlichen Textrezeption vereinbar sind. Dieser Einschränkung ist zuzustimmen: Die Diskussion produktiver Schülerleistungen entspricht nicht den Anforderungen eines literarischen Gesprächs im engeren Sinn, in dessen Zentrum zwangsläufig der literarische Text und nicht die Diskussion kreativer Schülerarbeit zu literarischen Texten stehen muß. Außerdem: „Die wichtigen didaktischen Strömungen der 80er Jahre, z. B. der produktionsorientierte Ansatz, sind als Gegenreaktion gegen die Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs entwickelt worden“<sup>32</sup>, denn sie betonen die methodische Unvereinbarkeit produktiver Verfahren und einer systematisierten Gesprächsführung. Und sie verzichten deshalb auch darauf, die Rolle des Unterrichtsgesprächs als Methode der Textrezeption zu klären. Problematisch bei Wielers Vorschlägen sind auch die außerschulischen Formen „literarischer Geselligkeit“, denn Gesprächssituationen müssen Wielers eigener Meinung nach unter Berücksichtigung des institutionellen Umfelds konzipiert werden; mit außerschulischen Kommunikationsformen – auch wenn sie der verständigungsorientierten Leitlinie entsprechen – kann dies nicht geleistet werden, da in deren Struktur schulspezifische Elemente, also auch solche, die den Kommunikationsprozeß gegen das System ‚Schule‘ absichern, fehlen müssen. Zu ergänzen ist, daß die Forderungen nach kleineren Lerngruppen und nach der schülerzentrierten Auswahl der Unterrichtsgegenstände keinen unmittelbaren konstitutiven Charakter für ein Gesprächsmodell haben. Kleingruppen sind sicherlich sinnvoll, sie können aber Klassengespräche, die häufigste Interaktionsform, nicht ersetzen. Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände hat mit der eigentlichen Gesprächssituation wenig zu tun; der Aspekt verweist allerdings auf die anzustrebende Schülerzentrierung der Gesprächsthemen und Problemstellungen.

### 1.2.1 Die Lehrerrolle

Wichtig bei Wielers Vorschlägen ist vor allem der Hinweis auf die Lehrerrolle. Sie müsse sich an dem Leitziel der Gleichberechtigung aller Sprecher orientieren

<sup>30</sup> Ebenda S. 233.

<sup>31</sup> Ebenda S. 221.

<sup>32</sup> Spinner 1993, S. 34.

und könne sich der Rolle des „Gesprächsleiters“ annähern. Unbedingt zu vermeiden seien Bewertungen von Schüleräußerungen innerhalb der verständigungsorientierten Interaktion. Spinner stellt Wiers Ansatz deswegen in die „Tradition des freien Unterrichtsgesprächs, wie es von der Reformpädagogik vertreten worden ist“.<sup>33</sup> Er gesteht dem Lehrer aber Steuerungsmöglichkeiten über die Prämissen Wiers hinaus zu und konkretisiert das richtige Frageverhalten bzw. die richtige Impulsgebung des Lehrers<sup>34</sup>:

- Lehrerfragen sollen sich an den Verstehensansätzen der Schüler ausrichten; sie sollen diese anregen, erweitern, präzisieren oder problematisieren.
- Der Lehrer soll in Form eines „kommunikationsanregenden Fragens“ die Schüler dazu bringen, „auf andere Schülerbeiträge einzugehen“.<sup>35</sup>
- Er soll als interessierter, gleichberechtigter Gesprächspartner zeigen, „daß ihm selber daran gelegen ist, die Schüler zu verstehen“.<sup>36</sup>

### 1.2.2 Problemorientierung

Spinner nennt als weiteren grundlegenden Aspekt die Problemorientierung von Gesprächsabläufen. Die Lehrerfrage könne Problemstellungen vergegenwärtigen, Problemzusammenhänge zusammenfassen und entfalten.<sup>37</sup> Wiers Konzept „produktiver Konflikte“, die sich aus Deutungsdifferenzen ergeben, steht diesem Aspekt nahe. Beide Ansätze ersetzen die Lehrerzentrierung durch die Problemorientierung und bestimmen damit eine entscheidende Voraussetzung der Gesprächsorganisation. Wier fordert „Handlungsmuster des Problem-Lösens“, allerdings systematisiert sie die Rolle der Problemstellung nicht; sie erscheint lediglich als situativ einsetzbares Detail der richtigen Gesprächsführung unter anderen. Spinner erklärt dagegen die Problemorientierung zur „leitenden Maxime“: Sie müsse die thematischen Horizonte und die Lehrerhaltung grundsätzlich bestimmen.<sup>38</sup> Diese Forderung ist grundlegend. Ich werde sie argumentationstheoretisch weiterentwickeln und präzisieren, indem ich das Modell eines problemorientierten Unterrichtsgesprächs entwerfe, in dem die

<sup>33</sup> Ebenda S. 35.

<sup>34</sup> Siehe Spinner, Kaspar H.: Zur Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch, in: Willenberg, Heiner u. a.: Zur Psychologie des Literaturunterrichts, Frankfurt/M. 1987, S. 186–188. Vgl. Spinner 1992, bes. S. 319 und Spinner 1993, S. 35f.

<sup>35</sup> Spinner, Kaspar H.: Rezeptionshandlung/Produktionsaufgaben, in: Willenberg 1987, S. 188.

<sup>36</sup> Ebenda.

<sup>37</sup> Vgl. ebenda S. 187 und Spinner 1993, S. 35.

<sup>38</sup> Vgl. Spinner 1993, S. 35.

„Problemlage“ den Gesprächsverlauf und das Gesprächsverhalten der Beteiligten prägt: Gesprächsabläufe sind – so meine grundlegende These – „rationale Problemlösungsschemata“ (Kopperschmidt), deren Struktur sich mit Habermas' verständigungsrationalem Diskursmodell beschreiben läßt. Die Lehrerrolle wird dabei im Sinne Spinners definiert, sie muß sich, sichtbar an der Fragetechnik, dem Gesprächsprozeß unterordnen: Nicht der Lehrer bestimmt den Gesprächsverlauf, sondern die jeweilige Problemstellung, die durch ihre besondere argumentative Qualität die Äußerungen der gleichberechtigten Sprecher prägt. Der Lehrer kann und soll allerdings die Gesprächsverläufe gestaltend moderieren und gegen Verzerrungen und Störungen absichern. Die theoretische Fundierung des diskursiven Gesprächsmodells wird zeigen, daß der Lehrer in der argumentativen Struktur unterschiedlicher Diskursformen einen differenzierten Leitfaden für eine Gesprächsführung besitzt, durch die er institutionelle Einflüsse überwinden und eine verständigungsorientierte Interaktion gewährleisten kann.

### 1.2.3 Der „identitätstheoretische Ansatz“

Bereits Ende der 70er Jahre hat eine literaturdidaktische Richtung in enger Anlehnung an Habermas und dessen Theorietradition, vor allem an den *Symbolischen Interaktionismus* (Mead), schulische Realität kommunikationstheoretisch analysiert und ein „normatives Fundament“<sup>39</sup> des Literaturunterrichts bestimmt, in dem das Leitziel „Verständigungsorientierung“ systematisiert wurde. Aufbauend auf dem Kompetenzenmodell Krefts<sup>40</sup> und mit Hilfe von Habermas' Begrifflichkeit beschreiben Vollertsen und Wellner<sup>41</sup> die systembedingten Verzerrungen der Unterrichtswirklichkeit. Sie werde von „Gewaltverhältnissen, psychisch verzerrter Kommunikation und strategischem Handeln“<sup>42</sup> bestimmt, was zu „Anomie und Legitimationszerfall“ und zum „Rückzug aus repressiven Institutionen“<sup>43</sup> wie der Schule führe. Der Ansatz nennt auch Handlungsmöglichkeiten, die sich auf Habermas' Vorstellungen des „kommunikativen Handelns“, des „Diskurses“ und auf Vollertsens Modell des „therapeu-

<sup>39</sup> Vollertsen, Peter: Die Rekonstruktion unverzerrter Kommunikation und Interaktion: Versuch einer normativen Theorie und Didaktik literaturvermittelter Verständigung, Frankfurt/M., Bern 1981, S. 10ff.

<sup>40</sup> Vgl. Kref, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1982. Zur Bewertung des Ansatzes von Kref im Blick auf die Zielsetzungen dieser Arbeit vgl. auch Wieler 1989, S. 139ff. und bes. 181ff.

<sup>41</sup> Vgl. v. a. Vollertsen 1981 und Kref, Jürgen/Wellner, Klaus/Vollertsen, Peter: Der Schüler als Leser: Identität und Abwehr, Paderborn, München, Wien, Zürich 1981.

<sup>42</sup> Vgl. Vollertsen 1981, bes. S. 32-70.

<sup>43</sup> Vgl. Kref/Wellner/Vollertsen 1981, bes. S. 75-79 und S. 123-127.

tischen Gesprächs“<sup>44</sup> stützen; gefordert wird die Erziehung zur „kommunikativen Kompetenz“. Vollertsen und Wellner versuchen, ihre Zustandsbeschreibung durch die Analyse gymnasialer und universitärer Gesprächssituationen zu belegen. Sie stellen fest, daß sich die daran Beteiligten trotz der verständigungsorientierten Konzeption der Unterrichtszusammenhänge vor Rede- und Begründungszwängen in hermetische Subjektivität zurückziehen und damit aufklärerische Zielsetzungen abblocken.

Die Thesen dieses „identitätstheoretischen Ansatzes“ (Wieler) zur Unterrichtssituation und zu den kommunikativen Zielen schulischer Literaturvermittlung sind m. E. immer noch gültig. Die Konzeption besitzt allerdings auch Schwachpunkte: den Verzicht auf eine explizite und legitimierte Unterrichtsmethodik, einen korrekturbedürftigen Literaturbegriff und einen teilweise überholten sozialwissenschaftlichen Bezugsrahmen. Die Kritik dieser Elemente dient mir dazu, theoretische Voraussetzungen und genauere Zielsetzungen des eigenen Modells zu bestimmen.

Das zentrale Problem des auf Kreft aufbauenden Ansatzes von Wellner und Vollertsen ist das Fehlen einer systematischen Unterrichtsmethodik, mit der Verständigungsorientierung in der Unterrichtspraxis kontrolliert umgesetzt werden könnte. Kreft beläßt es bei nur rudimentären Hinweisen auf die Unterrichtsplanung und auf sein „4-Phasen-Modell“<sup>45</sup> des Unterrichtsaufbaus, wobei ungeklärt bleibt, welchen Beitrag sein Konzept der „ästhetischen Kompetenz“ für die „Analyse und Konzeptualisierung literaturorientierter Verständigung im Unterricht nun eigentlich genau leistet“<sup>46</sup>. Vollertsen und Wellner definieren allgemeine Aspekte der kommunikativen Literaturrezeption, aber auch sie sagen nicht, wie kommunikative Unterrichtszusammenhänge im Detail organisiert werden können. Ihre Gesprächsdokumente entstanden in Kleingruppen ohne Gesprächsleitung und eindeutig formulierte Problemlage: Es geht um die „Interpretation“ der gelesenen Texte durch beliebige „subjektive“ Äußerungen.<sup>47</sup> Das Ergebnis sind entsprechend unterschiedliche Aussagen zur Bedeutung, zur Qualität und zur textinternen Struktur der Texte, die Wellner und Vollertsen als personenspezifisches literarisches Verstehen zu einer Typik jugendlicher Textrezeption verallgemeinern. Die Tatsache, daß kaum argumentative bzw. korrektive Beziehungen zwischen den Deutungsmustern der Sprecher und der literarischen Gesprächsgrundlage entstehen, wird durch den verzerrten Gesprächsrahmen, aber auch durch eine grundsätzlich defizitäre Schülersubjek-

<sup>44</sup> Vgl. Vollertsen 1981, S. 119ff.

<sup>45</sup> Kreft 1982, S. 379.

<sup>46</sup> Wieler 1989, S. 142.

<sup>47</sup> Zu der verwendeten Unterrichtsmethodik siehe Kreft/Wellner/Vollertsen 1981, S. 80f.

tivität erklärt. Daß die Unbeweglichkeit der Deutungspositionen mit der Unverbindlichkeit der initiierten Gesprächssituation zu tun haben könnte, in der weder eine nachvollziehbare thematische Orientierung noch gegenseitiger Begründungszwang besteht, durch den die eigenen Deutungen am Text validiert werden müssen, wird nicht bemerkt. Ebenso wenig, daß die „verzerrten“ Schüleraussagen möglicherweise legitime Deutungen sind, die bei einer systematischen Thematisierung von Deutungsmethode und inhaltlicher Äußerung in einem sinnvollen Unterrichtsgespräch ausbaufähig gewesen wären und in korrektiven Textbezügen ergänzt hätten werden können. Der Verzicht auf die explizite Organisation der Unterrichtskommunikation hat eine individualpsychologische Überfrachtung der Analyseergebnisse zur Folge, in der Wellner und Vollertsen berechnete Verstehenskonzepte der Schüler zu Typen defizitärer Literaturaufnahme umdeuten.<sup>48</sup> Dadurch, daß sie in fast jeder Äußerung einen strategischen Gehalt erkennen, entkräften sie außerdem den Nachweis institutionell verzerrter Reaktionen innerhalb der Textrezeption.

Wellner und Vollertsen geben letztlich keine brauchbaren Hinweise auf eine konkrete Unterrichtsgestaltung und -analyse, da sie die jeweils spezifische Veräußerlichung der individuellen Textaufnahme nicht beachten. Sie übersehen, daß die Texterfahrung in einer sozialen Kommunikationssituation immer durch den intersubjektiven Rahmen beeinflusst wird. Ihre Analyse müßte deshalb zuerst die Logik dieser Veräußerlichung klären, um den verbleibenden subjektiven Gehalt der Deutungen bestimmen zu können. Das geschieht allerdings nicht; gefordert wird lediglich allgemein Verständigungsorientierung, ohne zu bedenken, daß diese in der Gesprächsführung umgesetzt werden müßte, um die eigenen Ziele in der Praxis zu sichern.

Dieser Fehler ist auch durch Schwachstellen in der theoretischen Ausgangskonzeption des „identitätstheoretischen Ansatzes“ bedingt. Dessen Ziel ist die korrektive Begegnung von Rezipienten und Text. Die defizitäre Subjektivität solle sich dabei entfalten und in einen kontrollierten Unterrichtsablauf münden, der die korrektiven ästhetischen Potentiale gegen die defizitären Bewußtseinsstrukturen der Beteiligten geltend mache und selbstreflexive, identitätssichernde Effekte hervorrufe, durch die sich die verzerrten inneren Repräsentationen lösen könnten. Wieler zeigt das Problem dieses Denkens: „Immer dann, wenn die Schüler sich als Subjekte in den Rezeptionsprozeß einbringen, sehen Vollertsen und Wellner in den entsprechenden Deutungsversuchen ‚Selektionsmechanismen‘ wirksam und spezifische Handlungszusammenhänge des literarischen Textes ‚ausgeblendet‘.“<sup>49</sup> Die Verstehenskompetenz der Beteiligten wird

<sup>48</sup> Vgl. ebenda S. 81ff.

<sup>49</sup> Wieler 1989, S. 158.