

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Schreiben: Argumentieren

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 4/97

21. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien

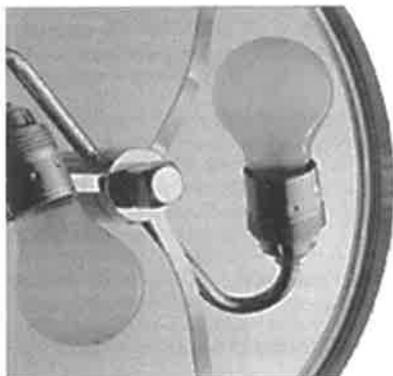
INHALT

EDITORIAL

Werner Wintersteiner: Wie kommt die Maus zur Madonna?..... 4

MAGAZIN

| | |
|--|----|
| Veranstaltungen | 7 |
| Friederike Mayröcker: Neujahr | 8 |
| Christian Schacherreiter: Kehren wir doch zum Wesentlichen zurück! | 11 |
| Der gute Tip | 13 |
| Zeitschriften-Schau | 15 |
| KJL-Tip | 16 |
| Carlo van Eckendonk: Lehrer-Man (Comic) | 18 |
| Bazar | 20 |



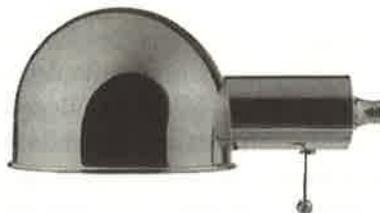
Thema:

**Schreiben:
Argumentieren**

Grundlagen

| | |
|---|----|
| Paul R. Portmann-Tselikas: Argumentative Texte schreiben | 23 |
| Gerd Bräuer: Erfahren und Erkennen: Argumentieren im Spannungsfeld privaten und öffentlichen Schreibens | 43 |

- Arno Rußegger*: Argumentieren geht über Studieren. Anmerkungen zu einem schreibtheoretischen Umgang mit literarischen Nachlässen 51
- Manfred Kienpointner*: Normen für vernünftiges Argumentieren 67



Beispiele

- Herbert Staud*: Lob der Rapid-Fans. Vom Adressaten zum Gegenargument in Richtung Erörterung 78



- Christian Schacherreiter*: Argumentieren im journalistischen Text. Analysen für den Deutschunterricht in der Oberstufe 88

Bibliographie

- Friedrich Janshoff*: Schreiben im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen 102

AUSSER DER REIHE

- Rolf Selbmann*: Der Alkohol, der Tod und die Poesie. Grenzüberlegungen zur gegenwärtigen Literaturdidaktik 118

Dieses *ide*-Heft enthält auch den Registerband 1997.

Wie kommt die Maus zur Madonna?

„Kreatives Schreiben“ ist in den letzten Jahren zu einem Trend im Deutschunterricht geworden. Mit diesem Begriff wird im allgemeinen das Verfassen von „freien“ Texten verstanden, die der Ichfindung und Selbstreflexion dienen und weniger kommunikative Ansprüche stellen. So begrüßenswert diese Zuwendung zu freien Formen des Ausdrucks ist, für einen umfassenden Schreibunterricht ist mehr nötig. Nach wie vor muß es darum gehen, die Fähigkeiten der SchülerInnen zum argumentativen und sachlichen Schreiben, und das heißt auch: Schreiben mit Adressatenbezug, zu entwickeln.

Das vorliegende Heft möchte sich, ausgehend von neueren Erkenntnissen der Schreibforschung, mit „Schreiben: Argumentieren“ beschäftigen. Grundidee ist dabei, daß sich Schreibunterricht nicht darin erschöpfen kann, (wie es häufig geschieht) den SchülerInnen eine „Grammatik des Argumentierens“ vorzugeben oder ihnen vorbildliche Texte als Muster zu zeigen und im übrigen darauf zu hoffen, daß sich die Argumentierfähigkeit nach und nach von selbst einstellt. Unserer Meinung nach ist es entscheidend, die Schreib- und Argumentierfähigkeit der Kinder und Jugendlichen als bereits gegeben zu betrachten und ausgehend von ihrem jeweiligen (persönlich geformten wie entwicklungspsychologisch bedingten) Stand an einer Differenzierung, Erweiterung und Verbesserung ihrer Argumentationsweise zu arbeiten. Dies setzt bei der Lehrerin hohe diagnostische Fähigkeiten und eine große Sensibilität voraus. Ferner muß es darum gehen, „Übergangsformen“ zu finden, die vom jeweiligen intellektuellen und sprachlichen Repertoire zu neuen Möglichkeiten führen.

Kreative Methoden können dazu zweifelsohne ihren Beitrag leisten. Aus der Kreativitätsforschung wissen wir einiges über die Produktivität von sehr konträren Impulsen für das Schreiben. Je weiter die Vorgaben auseinanderzuliegen scheinen, desto stärker wird die Phantasie angeregt. Wie die Maus zur Madonna kommt, was die Jungfrau mit der Comicfigur auf unserem Cover gemeinsam hat, das kann unendlich viele Spekulationen auslösen. Dieser kreative Prozeß des Zusammenführens des Verschiedenen kommt auch beim Argumentieren in Gang. Die unterschiedlichsten Beispiele, Tatsachen oder Einsichten können zu Argumenten gemacht werden, dadurch, daß man sie in einen neuen Zusammenhang stellt, ihnen die Funktion zuweist, die eigenen Behauptungen zu „stützen“ und ihnen Glaubwürdigkeit zu verleihen. Mit

einzelnen Aspekten dieses kreativen Vorgangs setzen sich die Aufsätze des ersten Abschnitts auseinander.

In seinem Einführungsbeitrag erläutert PAUL PORTMANN-TSELIKAS, wie aus vieldimensionalen Konzepten in unserem Kopf lineare Texte auf dem Papier entstehen. Er zeigt an einem konkreten Beispiel, worauf es speziell bei argumentativen Texten ankommt. Schließlich entwickelt er eine Didaktik des schriftlichen Argumentierens mit unterrichtlichen Szenarien. Das Geheimnis des Erfolgs liegt nach Portmann in der „Aneignung durch tiefe Verarbeitung“, in der ein praktisches Können, ein „Wissen, wie“ aufgebaut wird. – GERD BRÄUER wendet sich scharf gegen die herkömmliche Methode des Argumentierenlernens durch Beispieltex-te und Handlungsmuster. Er erblickt darin ein autoritäre Form des Unterrichts. Stattdessen schlägt er eine „produktive Auseinandersetzung“ vor, die „die Begegnung von Eigenem und Fremdem im Argumentieren als *Spiel* und nicht als Konfrontation“ begreift. Er führt diesen Ansatz sehr konkret an den drei Lernfeldern „Mündlichkeit“, „Theatralität“ und „Bildlichkeit“ aus. – ARNO RUSSEGGER zeichnet am Beispiel von Robert Musils »Mann ohne Eigenschaften« den Prozeß der Entstehung eines Werkes nach: Schreiben als Ordnen, Umschreiben, Umgruppieren – ganz wie beim Argumentieren. In diesem Sinne kritisiert Rußegger gewisse schulische Textideale wie „das Überbewerten linear-hierarchischer Strukturen, orthographische Perfektion oder inhaltliche Konformität als Voraussetzungen, die angeblich erfüllt sein sollten, bevor man überhaupt zuschreiben anfangen dürfen soll“. Rußegger plädiert dafür, von Musil zu lernen und auch das Argumentieren stärker als offenen Prozeß zu betrachten, dessen „Zwischenresultate“ die einzelnen Arbeiten der SchülerInnen sind. – MANFRED KIENPOINTNER setzt sich mit den Normen für vernünftiges Argumentieren auseinander. Sein Grundgedanke: „Das *Ideale* und das *Reale* schließen sich nicht aus“. Es ist möglich, effizient und wirksam zu argumentieren, ohne zu verbalen Tricks und zu Schönfärberei zu greifen.

Im nächsten Abschnitt wird diese Diskussion anhand zweier unterrichtspraktischer Beispiele konkretisiert. HERBERT STAUDS luzide Analyse eines Zeitungskommentars („Lob der Rapid-Fans“) erschließt neue Möglichkeiten des argumentativen Schreibens durch Anwendung der „Partnertaktik“, der Hereinnahme eines impliziten Lesers als Adressaten. Auch CHRISTIAN SCHACHERREITER geht von journalistischen Texten aus, die er auf die Einhaltung der Grundregeln der Argumentation befragt. Seine kritische Bilanz einer Reihe von Zeitungskommentaren und Kulturkritiken ist gut geeignet, die Sensibilität von Jugendlichen für korrektes Argumentieren zu erhö-

Bisherige *ide*-Hefte und Beiträge zum Thema „Schreiben“:

ide 4/88: Schreiben

ide 3/93: Das gute Deutsch

Helga Gunegger: Verfassen von Texten kann auch Spaß machen. In: **ide 1/96**

Christa Stippinger: Bericht aus einer interkulturellen Schreibwerkstatt. In: **ide 3/96**.

hen. Die Bibliographie von FRIEDRICH JANSHOFF rundet den Thementeil des Heftes ab. „Außer der Reihe“ bringt ROLF SELBMANN („Der Alkohol, der Tod und die Poesie“) ein originelles Beispiel einer Literaturdidaktik der Postmoderne.

*

„Nicht genügend“ für die beste Arbeit

Als wohl einzige deutschdidaktische Zeitschrift haben wir die reformierte Rechtschreibung noch nicht vor ihrer offiziellen Einführung übernommen. Wir setzen uns, das ist in unseren Kommentaren immer wieder deutlich geworden, sehr deutlich ab von jenen Panikmachern, die in der Reform den Untergang der deutschen Sprache fürchten. Doch wollen wir mit unserer Haltung ein Zeichen setzen. So finden sich in diesem Heft Beiträge in der traditionellen Schreibweise, in der schweizer-deutschen Version und in der reformierten Rechtschreibung. Das ist nicht nur ein realistisches Abbild der realen Situation, sondern soll auch ein Zeichen für einen toleranten Umgang mit den Normen und gegen den Normenfetischismus sein, wie ihm noch immer allzu breite Kreise (nicht nur) der Lehrerschaft anhängen. Denn die wahren Probleme sind nicht Fragen, wie man jetzt *Mayonnaise* oder *Selbständigkeit* schreiben darf, sondern solche wie dieses Beispiel von Ende Oktober 1997: Eine Schülerin (4. Klasse Gymnasium) kommt weinend nach Hause. Was ist geschehen? Sie hat auf eine Deutschschularbeit ein „nicht genügend“ bekommen. Begründung: 16 Rechtschreibfehler, darunter so absurde Fehlleistungen wie „Schuhle“, die dem (im übrigen in den meisten Fächern ausgezeichneten) Mädchen in der Hitze des Gefechts unterlaufen sind. Der Professor hat zu ihr gesagt, daß die Arbeit inhaltlich „wirklich gut“ sei, *die beste der Klasse*, aber wegen der Rechtschreibung ... Er hat ein Punktesystem der Notengebung, das wegen seiner Gerechtigkeit und Transparenz von den SchülerInnen sehr geschätzt wird. Aber der Eckpfeiler des Systems ist die Festsetzung, daß man ab 10 Fehlern ein „nicht genügend“ erhält – ohne Rücksicht auf die Qualität der Arbeit. Das ist der Skandal! Dagegen sollten all diejenigen auf die Barrikaden steigen, die so sensibel auf ihre Freiheit achten, daß sie diese durch die Rechtschreibreform gefährdet sehen! Das Problem ist aber nicht die Reform, sondern diese Fixiertheit auf eine Norm, die unser Leben erleichtern und nicht erschweren sollte. Doch wie die Rechtschreibdebatte (die wir in diesem Heft mit einem Beitrag von CHRISTIAN SCHACHERREITER fortsetzen) zeigt, ist die Reform mit derart vielen Emotionen und Projektionen verbunden, daß sie kaum unter fachdidaktischen, sondern eher unter sozialpsychologischen Gesichtspunkten interessant wird. Wir meinen, daß es unsere Aufgabe ist, diese sozialpsychologische Seite für den Deutschunterricht aufzubereiten und werden dazu in den nächsten Heften Beiträge veröffentlichen.

Werner Wintersteiner



Schülerwettbewerb

„Das lesende Klassenzimmer“ 1997/98
„Was heißt denn schon Familie“

Zum 14. Mal lädt der Börsenverein des Deutschen Buchhandels die ersten bis achten Klassen aller Schulformen zur Beteiligung an seinem Gestaltungswettbewerb „Das lesende Klassenzimmer“ ein. Die Aktion steht in diesem Jahr unter dem Motto „Was heißt denn schon Familie“. Die Klassen sollen ein Buch lesen, in dem „familiäres“ Zusammenleben thematisiert wird und sich durch die Lektüre zum kreativen Umgang mit dem Text inspirieren lassen. Ergebnis der Projektarbeit

kann eine Fortsetzungsgeschichte, ein Pop up, ein Theaterstück, ein Photoroman oder eine Zeitung sein. Der Phantasie der Schülerinnen und Schüler sind keine Grenzen gesetzt.

Einsendeschluß für die Wettbewerbsbeiträge ist der 15.3.1998. Zu gewinnen gibt es Autorenlesungen und Bücher-Schecks. Außerdem erhält jede Klasse eine Urkunde und einen Dokumentationsalmanach mit Auszügen und Photos einiger Wettbewerbsbeiträge.

Die Ausschreibungsunterlagen mit Lektüreprüfungsempfehlungen und didaktischen Hinweisen gibt es kostenlos beim:

Börsenverein des Deutschen Buchhandels,
Das lesende Klassenzimmer,
Postfach 10 04 42,
D-60004 Frankfurt
Fax: 069/1306-435.
Ansprechpartnerin:
Monika Laier



Gerhard Ruiss/Nathalie Tornai (Hrsg.): *DIE LITERATUR der österreichischen Kunst-, Kultur- und Autorenverlage*. 1997. Wien: IG Autorinnen Autoren 1997. 1070 Wien, Seidengasse 13.

Seit 1987 erscheint dieser Katalog zur Frankfurter Buchmesse. Er umfaßt diesmal 159 Verlage und rund 1.700 Titel. In bewährter Manier werden die wichtigsten Verlagsdaten genannt und Bücher von 1996 und 1997 vorgestellt. Neu ist heuer die Auswahl der wichtigsten Neuerscheinungen österreichischer SchriftstellerInnen in deutschen und Schweizer Verlagen.

Friederike Mayröcker

Neujahr

am Morgen *fliehende Muskel*, könnte auch MUSIK heissen (wie man manchesmal sich vertippt), man liest eins fürs andere, am Morgen fließende Musik mit langen offenen Haaren. Und mir war mir geschah, es breitete sich vor mir, in mir der NADELHIMMEL ich meine dieses weit ausgespannte Land: die Fülle der Nacht, de Fallas „Nacht in spanischen Gärten“, aus dem Radiokasten oder Einflüsterungen des Nähkästchens, usw., möchte über ANGELOLOGIE erfahren, schreibe ich an Elisabeth von Samsonow, gibt es da anregende Unterlagen, schreibe ich an Elisabeth von Samsonow, *und dann wache ich eben manchmal schon damit auf: mit der PRAKTISCHEN Schürze umgebunden*, etc., und mit der Einsicht, heute werde ich keine Einflüsterungen empfangen können, an diesem aufbrechenden Tag/tack/Tag/tack/Tag, kein erregendes Klopfen Ticken Hornblasen Taktstock Schwingen, das Metronom, der Anblick des Metronoms schlägt sich mir auf den Magen, die Sonne sticht ins Aug, also keinerlei Vibration, Flügelschlagen, Hochschleudern der Arme in Augenblicks Beglückung, florale Eminenz, usw., alles zerfleddert zu Kleinzeug und -kram, und herumhandeln und rumoren und für alles das Standbein zeigen, zu allem Stellung beziehen müssen, für alle 1 hohles haltloses aus meiner Leere geschöpftes Wortgeklingel zwischen den Stimmritzen hervorgewürgt, aber so echt, dasz die meisten sich angesprochen, verstanden, getröstet vorkommen, obwohl nur Routine Ablauf, sich möglichst aus dem Staub machen, unangefochten bleiben wollen, Augen und Ohren verschlieszen wollen ..

an solchem anbrechenden Morgen: die Pforte verriegeln, sich vollgestopft fühlen mit unlauteren Einflüssen, Verballhornungen, GEISTES SCHWIELEN – was ja das schlimmste wegen der blockierten Fortbewegung, nicht wahr – über Nacht welch unseliges Gesindel hat sich da eingeschlichen bei mir, mich zu überwältigen, dasz ich nun nur noch TROTTE kann durch die Stube mit hängendem Kopf: auch TOP oder TROPF auch TOPF oder KROPF oder ZAHNENDER SCHÄDEL!, mit tastendem Schritt, zerfleddertem Hirn – statt, wie ich es mir immer wünsche, in die Höhe zu fliegen zu fliehen, im Entschweben die Erkenntnis empfangen zu können, die DAS GEHEIMNIS lüftet!, weil doch alles 1 einziges GEHEIMNIS, auch die Käfer und Knochenbitter und Wort Trampoline und Haarbüschel, die ganze AUGENFLUT, und das Geheimnis des wehenden Atems, dieses Atems: Ariels, usw., welches ich begierig aufzufangen mich mühe .. Brief und Beschusz (statt Pfeilwurf Amors) mit der zärtlichsten Schrotflinte der Zuneigung, zugeeignet einer *Fusznoten Freundin*, und Lampions um die Mitternacht.

1 Pferdefusz in der Tür, sage ich zu Blum, 1 Verheerung, 1 verknalltes Gemüt, 1 tobendes Herz an diesem Morgen des ersten Tages des neuen Jahrs, 1 Empor-schnellen (Engelschnalle?) ins Martialische während die Eingeweide ihre nicht erbaulichen Kontrakte (Kontraktionen) abhandeln, durchehexerzieren, während die Dreschflegel vormals FLÜGELWERK wie mechanisch einschlagen auf meine empfindlichsten Punkte. Entgeisterter Morgen, statt Morgenmond diffuse Spiegelung im Fenster: die Stubenlampe! NICHT SO VIEL ÄTHER! wild grimmig und grünspan (adj.): hocke in einem Winkel der Stube, nagendes Hungergefühl, unter der Zunge das Psychopharmakon. *Bärtchen von Stille.*

In Grabeswetter/Begräbnisstollen hinein melke ich das TETRAPAK, aus Kropfprinz (verächtlich betrachtet) wird Kopfprinz, was viel adulter klingt, rufe 1 paar gespeicherte Nummern ab, habe sie noch im Kopf? prüfe, ob ich sie noch vorrätig habe, Telefonnummer, Personalnummer, Codenummer .. Kombination von verschiedenen Altersschwachsinnen, usw.

Was dieses ruszige Bild betrifft, Bacon'sche Megabild „Selbstbildnis 1973“ oder „Selbstbildnis mit rusziger Schere“ oder „Selbstbildnis mit rusziger Schürze“ oder „Selbstbildnis mit ruszigem Eimer“, so gehen diese Bildungen auf konkrete Erfahrungen zurück, vielleicht auf das SCHWÄRZEN des Gesichts beim Einmarsch der russischen Soldateska, wo wir, in den Kellerlöchern kauend, hörten, wie oben, über unseren Köpfen, das Haus in Brüche ging – das ruszgeschwärzte Antlitz, das ruszgeschwärzte Innere, „warum tragen Sie immer schwarz?“, u. dgl., die ruszgeschwärzte Stirn: das Aschenkreuz in der Kirche am Aschermittwoch, da musste man das Stirnhaar heben was einer Totalentblözung entsprach, nicht wahr, oder: „lasz deine Stirn einmal sehen!“, er streift mir das Haar aus der Stirn, 1 Übergriff, sage ich, 1 Vergewaltigung, die GEISTES VERSCHWÖRUNG: mein Jahresprogramm.

Sie sitzt mir gegenüber diese Figur von Francis Bacon, mit mehreren Wäscheklammern fixiert an fransendem Pappkarton, Zeiger und Uhrzeit an linkem Handgelenk, hohläugig hohlwangig: Äffchen Simulation, am Ellbogen des linken Arms nämlich, oder Mumie mit Kopfbinde, sobald man sich lange versenkt in das Bild, das Pflaumen Gelenk des linken Kniebereichs (Pflaumen Schenkel?) untergeschlagen, wie Sitzbasis: Josephs Sitzbasis – ach Joseph, diese Bacon'sche Figur hat deine Sitzhaltung eingenommen, schreibe ich an Joseph, diese Bacon'sche Figur hat sich deiner Sitzhaltung bemächtigt, oder du hast die Bacon'sche Sitzhaltung nachvollzogen, weil eben alles zwischen uns (immer noch) 1 Nachvollziehen, 1 Markierung von Ähnlichkeiten darstellt, nicht wahr, obwohl du Abstand nehmen möchtest und mir dies unumwunden zu verstehen gibst, was mir wieder einmal den TRÄNEN SCHOCK usw. beibringt.

Ich vollziehe, ermesse, durchschaue, mache durchsichtig, aber vielleicht allzu billige Osmose, sage ich zu Blum, aber Josephs PFLAUMEN HAAR WIRBEL!, ich meine er ist UNBERÜHRBAR!, Joseph in seiner schmerzlichen Unberührbarkeit, wie soll ich das je in Einklang bringen mit meinem Bewusstsein von EIGEN SINN? Joseph ist unerreichbar, sage ich zu Blum, male dir das bitte einmal aus: 1 Mensch in der gleichen Stadt und UNERREICHBAR, UNBERÜHRBAR, für mich, ich komme von überall her, aus allen fernsten Bereichen, aber ich komme eben immer wieder auf Joseph zurück. Alle Vorsätze, nicht mehr an ihn zu denken, nicht mehr von ihm zu sprechen: 1 Hohn, nicht realisierbar. Ich halte mich jetzt an Freunde von ihm, ich treffe ihm nahestehende Personen, um solcherart einen ABGLANZ, eine MARKIERUNG empfangen zu können, fast hätte ich gesagt: vielleicht auf solche Weise *fällt etwas von Joseph für mich ab* .. dies nur Schneeflocke, sage ich, distinkte Abhängigkeitserklärung, sage ich, aber ich entdecke keine Scham deswegen in mir, stehe zu meinem Wintereinbruch, etc.

Alles nur kein Zimmergast, rufe ich ins Telefon, die TAUBNESSEL in den Haaren im Spiegel, am Morgen, *das Hymen im Pappkarton*.

PS. *der flockige Tag und leise mich fröstelt (Trick des Tages)*

Christian Schacherreiter

Kehren wir doch zum Wesentlichen zurück!

Ein Aufruf zum Boykott des öffentlichen Orthographiediskurses

Reformen, die was ändern, aber nichts kosten – so lautete einmal ein Wahlslogan der SPÖ. Die Rechtschreibreform ist eine Reform, die was kostet, aber nichts ändert, zumindest nichts Wesentliches. Denn für Otto Normalverbraucher groben orthographischen Blick sind die Veränderungen im Schriftbild, sieht man von der Neuregelung der ss-ß-Schreibung ab, kaum wahrnehmbar. Außerdem gibt es eine jahrelange Übergangsfrist, in der sich das Gewohnheitstier Mensch auf diesen teuflisch jähren Umsturz der Schreibweisen einstellen kann. Man kann gewiss darüber streiten, ob es nicht klüger wäre, auf das kleine Reformdscherl zu verzichten, weil eben die große Reform, z. B. die Einführung der gemäßigten Kleinschreibung, nicht durchsetzbar war. Aber diese Diskussion hätte vor drei, vier Jahren geführt werden müssen; *vor* der Verordnung der Reform, *vor* der Umschreibung der Schulbücher, *vor* dem Startsignal für den Rechtschreibunterricht in den Schulen, *vor* der Neuausgabe der Wörterbücher. Das mediale Säbelrassel und juristische Messerwetzen, mit dem wir jetzt belästigt werden, ist verzichtbar und in seinen Erscheinungsformen meistens lächerlich.

Lächerlich deshalb, weil aufgeblasene Emotionen, populistische Stimmungsmache, hysterisches Querulanten- und mediengeile Wichtigtuerei regieren, wo ökonomisches Kosten-Nutzen-Denken und humane Vernunft angebracht wären. Sollte – was ich nicht glaube – die Rechtschreibreform der Neunziger Jahre für künftige Generationen noch ein Thema sein, dann gewiss kein sprach-, sondern ein mediengeschichtliches mit Unterhaltungswert. AutorInnen, denen das Regelwerk oft nur aus Erzählungen Drit-

ter bekannt ist, stellen sich auf Titelseiten als Sprachretter aus. Zerfurchte Mutterstirnen künden uns davon, dass deren Inhaberinnen nun gleich ihre arme Kindchen an die Brust drücken werden, um sie vor dem orthographischen Gottseibeius zu bergen. Erstmals in meiner zehnjährigen Laufbahn als Seminarleiter musste ich einen glutäugigen Kollegen bitten, die Veranstaltung zur Rechtschreibreform zu verlassen, weil die aggressiven Ausfälle und persönlichen Attacken dem unschuldigen Referenten nicht mehr zuzumuten waren. Nicht nur deutsche Verfassungsgerichte werden mit Klagen belästigt, nein, auch hierzulande hat einer Schülerin der Papa ihren Befreiungsritt zum Verfassungsgericht bezahlt. Sie muss ja für all die geknechteten SchülerInnen fechten, die so unsagbar darunter leiden, dass ihnen die neuen Rechtschreibregeln nicht durch das Parlament, sondern nur auf dem Verordnungsweg vorgesetzt worden sind.

Überhaupt, all diese Retter- und Rächer-Bekenntnisse, diese Schützet-die-Witwen- und -Waisen-Posen, mit denen Einzelkämpfer beanspruchen, Hunderttausende hinter sich zu haben, sind anmaßend, läppisch und realitätsfern. Die Betroffenen – in erster Linie sind das die SchülerInnen, deren Rechtschreibkompetenz immerhin beurteilt wird – nehmen die paar Veränderungen teils gelassen, teils belustigt zur Kenntnis, wenn sie nicht von hitzigen Eltern oder verbissenen LehrerInnen in künstliche Aufregung versetzt werden.

Diese Anhäufung von linguistischer und fachdidaktischer Inkompetenz, von irrationalen Ressentiments und medienwirksamen Leerformeln, von der der öffentliche Diskurs

in Sachen Rechtschreibreform geprägt ist, treibt mich mindestens genauso hoch auf die Palme hinauf wie die dümmste Rechtschreibregel. Apropos dumm. So dumm ist die Neuregelung der Rechtschreibung gar nicht. Sie ist meines Erachtens nach verzichtbar, weil sie zu wenig Vereinfachungen und Klärungen bringt. Aber schlechter als die bisher übliche Norm ist sie gewiss nicht. Ich sehe also nicht den geringsten Grund, die alte Norm gegen die neue zu verteidigen. Obendrein wäre die Zurücknahme der Reform auch aus ökonomischen Überlegungen ein Schildbürgerstreich ersten Ranges. Niemand ist wirklich begeistert von der Reform, aber wir können völlig problemlos mit ihr leben. Ich rufe dazu auf, die Debatte zu beenden, die neuen Regeln in salopper, unverkrampfter Weise nach und nach zu übernehmen und im

übrigen unsere Arbeitskraft, unsere Zeit, unsere Intelligenz für Probleme der Sprache und des Deutschunterrichts einzusetzen, die wichtiger und folgenreicher sind.

P.S.: Ich habe meinen Text nach den neuen Rechtschreibregeln verfasst. Es ist allerdings möglich, dass in meinem Text alte und neue Rechtschreibung nebeneinander vorkommen, denn manche Veränderung ist mir noch nicht als solche bewusst. Sollte dem so sein, bitte ich nicht um Entschuldigung, denn es ist mir ganz wurscht.

✉ *Christian Schacherreiter ist AHS-Professor und Leiter der ARGE Deutsch Oberösterreich, Lederergasse 42, A-4210 Gallneukirchen.*

Renate Faistauer

Wir müssen zusammen schreiben!

Kooperatives Schreiben im
fremdsprachlichen Deutschunterricht
*herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm
und Paul Portmann-Tselikas*
*Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu
Deutsch als Fremdsprache, Serie B, Bd. 1*
216 Seiten, 6S 298,00/DM 40,80/sfr 38,00;
ISBN 3-7065-1192-4

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zum kreativ-personal und kooperativen Schreiben. Beim gemeinsamen Verfassen von Lebensgeschichten (Ausgangspunkt sprechende Bildimpulse) wird vor allem der Schreibprozess in multikulturellen Gruppen untersucht. Die Ergebnisse lassen Schlüsse auf den Wert vom kooperativen Schreiben im Fremdsprachenunterricht zu.

Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache

Jahrbuch 1997
*herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm
und Paul Portmann-Tselikas*
*Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu
Deutsch als Fremdsprache, Serie A, Bd. 1*
264 Seiten, 6S 298,00/DM 40,80/sfr 38,00;
ISBN 3-7065-1185-1

Mit diesem Jahrbuch begründet das für Österreich junge Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine Reihe, in der aus der laufenden Forschungs- und Lehrpraxis berichtet wird. Aber auch internationale Kooperationsprojekte werden vorgestellt. Die Reihe will damit einen österreichischen Beitrag zur internationalen Fachdiskussion liefern.

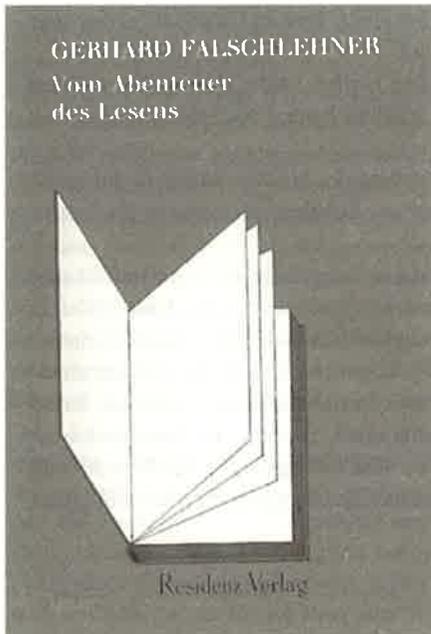
STUDIENVerlag Ges.m.b.H. • Andreas-Hofer-Straße 38 • A-6010 Innsbruck •
Tel. 0043-(0)512-56 70 45 • Fax: 56 70 66 • e-mail: Studienverlag@magnet.at



*Gerhard Falschlehner: Vom Abenteuer des Lesens. Salzburg: Residenz 1997.
ÖS 298,-/DM 40,80/sFr 38,-.*

Wenn ein Lehrer über seinen Beruf zu schwärmen beginnt, so löst das allgemeines Erstaunen aus. Hat sich die Öffentlichkeit nicht längst auf das Bild des jammernden Lehrers fixiert? Wieso hat da jemand den Mut, voll Begeisterung und Schwung über seine Arbeit zu sprechen?

Gerhard Falschlehner spricht voll Enthusiasmus von seinem Metier, der Vermittlung von Literatur. In lockerer, salopper Sprache entwirft er eine Literaturpädagogik, die sich mit den bekannten Schwerpunkten: Was ist *Le-*



sen, Lesen in der Mediengesellschaft, Lesen und Interpretieren, Kreatives Lesen usw. auseinandersetzt. Der Kern seiner Didaktik im Plauderton ist die Idee vom „Abenteuer Lesen“, das er gegenüber allen anderen Formen des Medienumgangs hochhält. Es ist die ansteckende „Fröhlichkeit des Lesens“, die es dem Autor angetan hat, und die er weiter verbreiten möchte.

Doch im Grund hat Gerhard Falschlehner nur scheinbar ein Buch über das Lesen geschrieben. Besser gesagt: Seine Ausführungen über das Lesen dienen diesem Moralisten des Lehrberufs dazu, seiner Kollegenschaft einmal ordentlich die Leviten zu lesen, und – als didaktischer Ratschlag verpackt – allerlei typische Sünden und „déformations professionnelles“ anzuprangern: das Nicht-Zuhören-Können, die Abwertung der privaten Lektüre der SchülerInnen, hinter der eine Mißachtung ihrer Person stehen kann und nicht zuletzt die Bequemlichkeit und der Trott, wie er sich in der immergleichen Lektüre der Bücher, die der Lehrer noch vom Studium kennt, und der immergleichen Methoden, wie er sie sich in den ersten Jahren zurechtgelegt hat, ausdrückt.

Falschlehners Einsichten sind natürlich nicht neu, doch es ist ihm gelungen, seine Wahrheiten in sehr deutliche sprachliche Bilder zu verpacken, sie in äußerst griffigen Formulierungen auszusprechen, und in populärer Weise an die Frau oder an den Mann zu bringen. Er könnte deshalb vielleicht schaffen, was vielen fachdidaktischen Aufsätzen nicht gelungen ist: über den doch nicht so großen Kreis der aktiven Lehrkräfte hinaus Aufmerksamkeit für einen kreativen, lebendigen und produktiven Literaturunterricht zu wecken. Darüber hinaus, so steht zu hoffen, könnte ein populär geschriebenes Buch über den Hochwertbegriff „Lesen“ vielleicht auch eine breitere Öffentlichkeit für eine spannende Auseinandersetzung mit Literatur und eine kommunikative Pädagogik interessieren.

Werner Wintersteiner

LESEPROBEN:

Reden lassen und zuhören können

Die schwierigste, fast unlösbare Aufgabe des Lehrers ist es zuzuhören. Eher geht ein Lehrer durchs Nadelöhr, als dass er zuhört und einfach still ist. Und mit »zuhören« meine ich wirklich, plump gesagt, den Mund halten. Und nicht die berühmten Lehrer-Halbsätze einwerfen, nicht Echo oder Verstärker spielen, nicht Zwischenkommentare abgeben, nicht den Redner zum Stichwortbringer degradieren, sondern tatsächlich zuhören. Lehrer sollen nicht automatisch Mund, sondern wenigstens manchmal Ohr sein. Dabei gibt es im Unterricht allerhand zu hören, wenn wir nur wollen. Manchmal sind die Äußerungen eines Schülers freilich leise und schüchtern, da müssen wir besonders genau zuhören. Und manchmal (oder meistens?) haben die Schüler Wichtiges zu sagen, wenn sie über einen Text sprechen. Und immer wieder passiert es mir, dass mir Schüler einen Text erklären, den ich nicht recht verstanden habe. Manchmal gehört zum Zuhören auch dazu, einen Schüler zum Reden zu ermuntern, ihm durch Verständnisfragen zu helfen. (S. 200)

Gegen den Wind unterrichten

Ich behaupte, dass Konfliktsituationen rund um einen Text im Unterricht etwas sehr Positives und durchaus Wünschenswertes sind:

- Wenn ein Text unterschiedliche Auffassungen auslöst, ist das Unterrichtsgespräch ungleich spannender, als wenn alle einer, vielleicht sogar noch der Meinung des Lehrers sind.
- Streitbereitschaft bedeutet letztlich Anteilnahme der Schüler; nichts ist für beide Seiten öder als die berühmte Gummiwand aus Schülergesichtern, in die Lehrer hineinrufen und nichts halt zurück.
- Wenn Schüler bereit sind, untereinander oder mit dem Lehrer einen Konflikt auszutragen oder auch einmal handfest über einen Text zu streiten, dann ist das ja eigentlich ein Vertrauensbeweis und eine Garantie, dass der Text »angekommen« ist. – Vor allem aber: Die Bereitschaft, Widersprüche und Ambivalenzen anzunehmen, ist ein wesentlicher, unverzichtbarer Bestandteil von Kreativität. Kreatives Arbeiten ist eben nicht harmlos, harmonisch, sondern das Herantasten an Neues. Das Einbringen von Ungewohntem löst zwangsläufig Konfrontationen mit dem Alten aus (und ist damit auch wesentliches, integratives Merkmal (guter Literatur). (S. 202)



Die Lehrplanreform ...

... ist das Thema zweier sehr unterschiedlicher Fachzeitschriften. Das Aprilheft der offizösen ›Erziehung und Unterricht‹ stellt in mehreren Beiträgen den „Lehrplan ‘99“ vor, der in einer Reihe von Pilotschulen (AHS-Unterstufe und Hauptschulen) bereits erprobt wird. Unter Berufung auf Hartmut von Hentigs „Die Schule neu denken“ erläutert Anton Dobart (Unterrichtsministerium) die Grundphilosophie des neuen Konzepts. Er nennt drei Kennzeichen (S. 328):

- die verstärkte Gestaltungsautonomie der Einzelschule,
- die Öffnung der Schule für neue Inhalte, Arbeits- und Kooperationsformen und
- den Ausbau der Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Schulpartner.

In diesem Sinne werden die Fachlehrpläne sehr knapp gehalten und auf wenige, unbedingt zu erfüllende Kernbereiche reduziert. Der Erweiterungsbereich ist der selbständigen Gestaltung der Lehrkräfte bzw. der LehrerInnen-Teams einer Schule überlassen. Außerdem – und das ist wirklich ganz wesentlich – dürfen Schulen nun auch die Stundenkontingente eines Faches innerhalb des Schuljahres bzw. der Schulwoche viel freier handhaben.

Augustin Kern zeichnet den bisherigen Arbeitsprozeß vom Beginn bis zur Erstellung des nun vorliegenden „Weißbuches“ nach. Denn der neue Lehrplan soll ja nicht nur ein völlig neuer Typ von Vorgaben sein, sondern auch auf neue, durch Kooperation aller Betroffenen gekennzeichnete Weise entstehen.

Josef Thonhauser (Universität Salzburg) stellt die Lehrplanreform in den Rahmen der gesellschaftlichen Veränderungen und wirft eine Reihe von heiklen Fragen auf, von deren Beantwortung das Gelingen der Refom abhängt. Er moniert vor allem eine intensive Zusammenarbeit mit ExpertInnen, die mit LehrerInnen zusammen „Lehrplanwerkstätten“ durchführen. Michael Schratz stellt anhand konkreter Beispiele von Pilot-Schulen „Markierungen am Weg zur autonomen Schule“ auf.

Das Thema Lehrplanreform wird auch in ›KULTURELL‹ aufgegriffen, aber es wird wesentlich stärker journalistisch aufbereitet. Man bekommt durch Reportage, Interview und Hintergrundinformation sofort ein lebendiges Bild von den Veränderungen, die im Gange sind. Man kann die Begeisterung derer, die in die Pilotphase eingebunden sind, spüren, bekommt aber auch die Bedenken derer, die auf die Notwendigkeit eines wesentlich erhöhten Engagements der Lehrkräfte hinweisen, in lebendiger Weise vorgeführt.

Die Bildungsreform,

die es in Österreich nicht oder nur halbherzig gibt, ist das Thema des neuen Heftes der ›Informationen zur Politischen Bildung‹. Unter dem Titel „Bildung – ein Wert?“ wird die österreichische Situation einem internationalen Vergleich ausgesetzt. Man erfährt viel Wissenswertes über die europäische Schulentwicklung, über die Bildungspolitik der einzelnen Staaten und der Europäischen Union. Am beeindruckendsten ist wohl Karl Heinz Grubers offene Kritik an der „verdrängten Krise der Sekundarstufe I“, der nach wie vor bestehenden Konkurrenz zwischen Hauptschule und gymnasialer Unterstufe. Sein Aufsatz „Das Unbehalten in der (Schul-)Kultur“ zeigt, wie sehr hierzulande nicht nur die internationale Entwicklung, sondern auch die Ergebnisse der heimischen Schulversuche verdrängt

wurden. „Die politische Tabuisierung der Reformbedürftigkeit der Sekundarstufe I ist das größte Hemmnis für eine (...) Weiterentwicklung des gesamten österreichischen Bildungswesens“. Gruber greift auch den „obsoleten Dualismus der Lehrerbildung“ an. Sein Aufsatz gibt allen bildungspolitisch Verantwortlichen genug Stoff zum Nachdenken. Ob doch die Vernunft über die Ideologien siegen wird?

*

Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. April 1997. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag. Einzelheft öS 115,-; Abonnement öS 570,- zuzüglich Porto.

Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 12/1997. Hrsgg. vom Forum Politische Bildung, mindestens zweimal jährlich. Innsbruck-Wien: StudienVerlag. Redaktionsadresse: Rechte Wienzeile 97, A-1050 Wien. Einzelheft öS 168,-.

KULTURELL. Magazin für Schule, Kunst und Gesellschaft. Hrsgg. vom Österreichischen Kultur-Service. Heft Nr. 31/Okttober 1997. Einzelheft öS 33,-; Abonnement (4 Hefte/Jahr) öS 110,-. Bestelladresse: Stiftgasse 6, A-1070 Wien.

BILDUNG

Günter Haider (Hrsg.): *Indikatoren zum Bildungssystem. Fakten zum österreichischen Bildungswesen und ihre Bewertung aus Expertensicht.* Innsbruck-Wien: StudienVerlag 1997.

Wer einen schnellen Überblick über zentrale Indikatoren unseres Bildungswesens braucht, ist mit diesem Überblick gut bedient. Die wichtigsten Indikatoren sind werden in einfachen Schaubildern dargestellt und durch kurze Interpretationen erläutert. Stärken und Schwächen der heimischen Bildungslandschaft werden sichtbar.



Karin Kusterer/Edita Dugali: Kommst du mit nach Bosnien? Editas Heimkehr. Wien: Dachs 1997. öS 168,-/DM 23,-.

Es ist die Geschichte der 19jährigen Edita, die im Krieg mit ihrer Familie nach Deutschland geflüchtet ist und nun, ein Jahr nach dem Abkommen von Dayton (1995), wieder nach Hause zurückkehrt. In ihre Heimatstadt Zvornik kann die Muslimin nicht fahren, da diese nun in der Serbischen Republik Bosnien liegt, die den Flüchtlingen keine Rückkehr gestattet. Also läßt sie sich in Tuzla bei Verwandten nieder. Auch ihr Vater kommt mit, während die Mutter und der Bruder mit seiner Familie in Deutschland bleiben, um das nötige Geld zu verdienen, ohne das die Existenz in Bosnien derzeit unmöglich ist. Denn selbst in dem noch relativ gut erhaltenen Tuzla ist es äußerst schwer, sich eine Existenz neu aufzubauen.

Edita erzählt in der Ich-Form, mit einfachen Worten und in einer leicht verständlichen Sprache. Doch sie beobachtet die Veränderungen des Alltags sehr genau, und sie registriert auch, wie sie selbst auf die Wahrnehmungen reagiert. Als eine, die den Krieg in der sicheren Ferne verbracht hat, verspürt sie Schuldgefühle gegenüber denen, die daheimgeblieben sind. Ihr fällt auf, wie die Menschen die traumatischen Kriegserlebnisse verarbeiten, wie der Wiederaufbau vor sich geht, wie die Sprache islamisiert wird und vieles mehr. Sie muß sogar mit Entsetzen feststellen, daß sie nach vier Jahren Pause nur mehr sehr unzureichend in ihrer Muttersprache (früher „Serbokroatisch“, jetzt „Bosnisch“) schreiben kann.

Besonders berührend ist die Belastungsprobe dargestellt, die nicht nur der Krieg, sondern auch die Rückkehr für die Familie bedeutet. Die Meinungen und Absichten gehen weit auseinander. Ihr Vater kehrt zurück, nicht nur, weil er in Deutschland arbeitslos ist, sondern weil darunter auch sein Ansehen in der Familie leidet. In Bosnien war er früher Bankdirektor, und nun versucht er, sich selbständig zu machen. Edita, die am stärksten Heimweh verspürt, setzt ihren Willen durch und bereitet sich auf ihr Germanistikstudium vor.



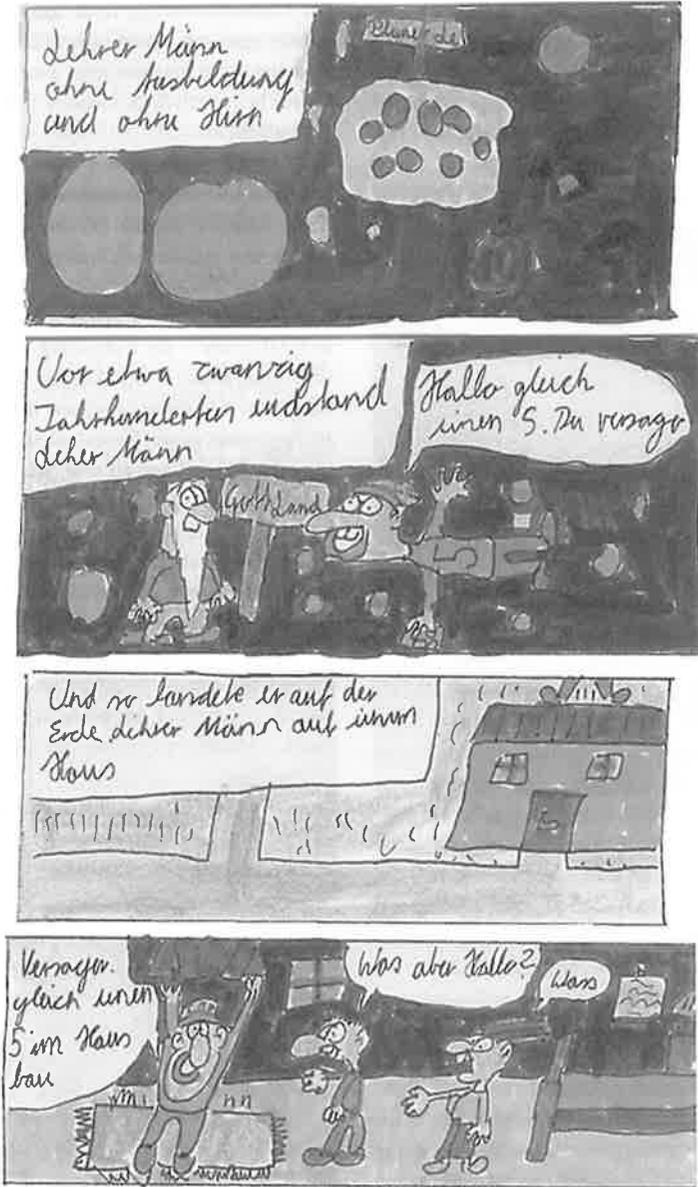
In Deutschland war sie nur Hauptschülerin, wegen der Sprachprobleme. Ihr Bruder hingegen, der als Soldat nur sehr knapp dem Tod entronnen ist, möchte lieber nach Amerika auswandern. Edita merkt sehr wohl, daß sie nicht nur in Deutschland eine Fremde war, sondern daß sie nun auch in Bosnien erst wieder heimisch werden muß: „In Deutschland nannte man uns *'bosnische Flüchtlinge'*, in Bosnien nennt man uns jetzt *'švabo'*, das heißt Deutsche (wörtlich *'Schwab'*). Was sind wir eigentlich?“

Die Geschichte ist authentisch. Die Autorin Karin Kusterer hat die Erzählungen, Notizen Editas und eigene Erfahrungen in nur leicht redigierter Form zu Papier gebracht. So ist eine spannende, berührende Alltagsgeschichte entstanden – die Erzählung eines für uns sehr ungewöhnlichen Alltags freilich. Geschichten wie diese scheinen mir das stärkste Argument gegen Fremdenhaß und Verachtung der Flüchtlinge zu sein, wie auch gegen das dumme Gerede, daß Österreich nun möglichst schnell alle Flüchtlinge heimschicken solle. Das Buch, die Fortsetzung von „Heimat ist nicht nur ein Land“, ist für alle Jugendlichen empfehlenswert, die sich ein lebendiges und authentisches Bild von der Situation in Bosnien machen wollen, und für alle, die ein kluges, nachdenkliches und charmantes Mädchen kennenlernen wollen.

Werner Wintersteiner

Carlo van Eckendonk

Lehrer-Man





- Carlo

Carlo van Eckendonk ist Schüler in Klagenfurt.



KINDER- UND JUGENDLITERATUR

„Jugendliteratur“: Sterz. Unabhängige Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kulturpolitik. Nr. 74/1997. Grazbachgasse 7, A-8010 Graz. ÖS 70,-.



Diese von Riki Winter redigierte Ausgabe des ›Sterz‹ enthält Beiträge von sehr angesehenen Forschern. So gibt Hans-Heino Ewers (Institut für Jugendliteratur, Frankfurt) einen Überblick über jugendliterarische Veränderungen seit den 70er Jahren, Ernst Seibert (Wien) stellt das Neuland „historische Kinderbuchforschung“ vor und Maria Lypp (Dortmund) geht auf „Neue Seiten im Kinderbuch“

ein. Darüber hinaus kommen zahlreiche SchriftstellerInnen zu Wort wie Barbara Frischmuth, Rafik Schami (im Interview), Monika Pelz, Käthe Recheis ...

Hans-Heino Ewers/Ernst Seibert (Hrsg.): *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart*. Wien: Verlag Buchkultur 1997. ÖS 368,-/DM und sFr 52,80.



Dieses Buch könnte sich bald als neues Standardwerk etablieren. Erstmals liegt eine Geschichte der *österreichischen* Kinder- und Jugendliteratur vor. Die Beiträge sind sehr vielfältig und decken wesentliche Bereiche des Themas ab, wobei das Spektrum bis zu den neuen medialen Formen reicht. Die Kinder- und Jugendliteratur wird im Kontext der allgemein literarischen Entwicklung, aber auch in ihren gesellschaftlichen Bezügen dargestellt. Besonders sind die zahlreichen, häufig farbigen Illustrationen

hervorzuheben, die für eine adäquate Darstellung von Bilderbuch und Kinderbuch unabdingbar sind.

Der Mangel an einer wissenschaftlichen und lebendigen Diskussion, den die Herausgeber einleitend als das Charakteristikum nennen, das lange Jahre die österreichische Kinderliteratur-Szene geprägt hat, ist wohl noch immer nicht ganz überwunden. Deshalb ist den Herausgebern zuzustimmen, wenn sie als Ziel der Publikation verkünden: „Es soll schlicht angeregt werden, einem bisher von der österreichischen Germanistik vernachlässigten Gebiet, das einen wesentlichen Anteil an der Bildungsgeschichte dieses Landes darstellt, größeres Augenmerk zukommen zu lassen.“

Jahrbuch Kinder- und Jugendliteraturforschung. Vol. 3, 1996/97. ÖS 268,-/DM 78,-.

Das Jahrbuch bietet neben einer Reihe von inhaltlichen Beiträgen Serviceleistungen für jeden, der auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendliteratur und der Leseförderung arbeitet.

– Es verzeichnet nahezu vollständig die Fachliteratur des jeweiligen Vorjahres. Ausgewertet werden neben Sammelbänden und wissenschaftlichen Zeitschriften auch Fachzeitschriften.

– Für Bezieher des Jahrbuchs sind sämtliche bibliographi-

schen Daten aller bisher erschienenen Jahrbuchfolgen als EDV-Datenbank zugänglich. Damit ist die Fachliteratur der Jahre 1994, 1995 und 1996 – insgesamt ca. 4.500 Titel – mit einem Griff zugänglich! Neben der Volltextrecherche kann Literatur mit Schlagworten gesucht werden, denn alle Titel sind verschlagwortet.

– Das Jahrbuch hat sich zu einem führenden Rezensionorgan auf diesem Gebiet entwickelt. In den ersten drei Folgen finden sich ca. 70 zum Teil ausführliche Besprechungen von Fachbüchern und wissenschaftlichen Publikationen, darunter auch Standardwerke aus dem Ausland.

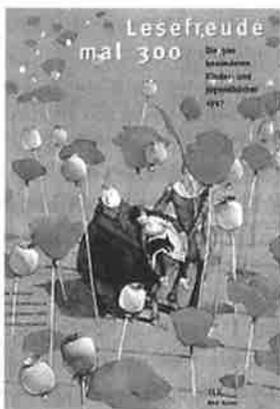
Der rote Elefant. Bücher und andere Medien für Kinder und Jugendliche. Heft 15. Hrsgg. von der Gemeinschaft zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur. Weinmeisterstraße 5, D-10178 Berlin. DM 6,- und Versandkosten.

Die bewährte Auswahl aus Neuerscheinungen an Büchern, Kassetten, CDs und Filmen für Kinder und Jugendliche. Die Rezensionen sind inhaltlich informativ und immer mit einem Urteil verbunden. Oft gibt es auch Hinweise auf Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Die HerausgeberInnen gehen von ei-

nem weiten Begriff „Jugendbuch“ aus, der nicht nur intentional für Jugendliche verfaßte Texte einschließt. Neu ist der Schwerpunkt „Königskinder. Von jüdischer Geschichte“.

Lesefreude mal 300. Die 300 besonderen Kinder- und Jugendbücher 1997.

Für Schulbibliotheken und Bibliotheken, Buchhandlungen und kulturelle Einrichtungen im In- und Ausland bietet dieses Verzeichnis eine gut gegliederte Darstellung der Produktion des letzten Jahres. Lesefreude mal 300 steht auch als Buchausstellung für Schulbibliotheken und andere Interessenten zur Verfügung und kann über das Internationale Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, Mayerhofgasse 6, A-1040 Wien, Tel. 01/505 03 59-15, Herr Müller, entlehnt werden.



MEDIENERZIEHUNG

Jutta Wermke: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd 1997. DM 28,-.

„Deutschunterricht in einer Medienkultur muß *integrativer* Deutschunterricht sein. Er muß das sein, weil sein traditioneller Gegenstandsbereich – das Buch bzw. die Buchkultur – nur noch bedingt isoliert betrachtet werden kann.“ Dieser medienintegrative Ansatz ist die Ausgangsthese und die große Stärke der hier vorliegenden systematischen Darstellung, die sich mit folgenden Schwerpunkten befaßt: Leseerziehung, Hörerziehung, Kinder- und Jugendliteratur. In weiteren Kapiteln werden die notwendigen Medienkompetenzen diskutiert und Vorschläge für entsprechende Curricula in der LehrerInnen-Ausbildung gemacht. Sehr spannend sind auch die Einleitungskapitel, die sich mit den notwendigen Veränderungen des Konzepts von Deutschunterricht und Fachdidaktik beschäftigen. Dieses Buch geht auf eine Reihe von Aufsätzen zurück, die in fachdidaktischen Zeitschriften, unter anderem der »ide«, erschienen sind. Dennoch wirkt es in erstaunlich hohem Maße kompakt und systematisch. Die Autorin arbeitet die wesentliche me-

dientheoretische Literatur auf und widmet insbesondere den veränderten Wahrnehmungsgewohnheiten großen Raum. Doch ist ihre Argumentationsweise immer nahe den Fragestellungen der Lehrkräfte im Unterricht, was die Brauchbarkeit des Werkes für die PraktikerInnen natürlich sehr erhöht. Deswegen ist Jutta Wermkes neues Buch in hohem Maße geeignet, die „mediale Mehrsprachigkeit“ der DeutschlehrerInnen zu verbessern. Aber auch Lehrkräfte anderer Fächer werden es mit Gewinn lesen.

RECHTSCHREIBEN

Jean-Marie Zemb: Für eine sinnige Rechtschreibung. Eine Aufforderung zur Besinnung ohne Gesichtsverlust. Tübingen: Max Niemeyer 1997. ÖS 212,-/DM 29,-/sFr 26,50.

Ein Blick von außen, von einem französischen (aus dem Elsaß stammenden) Wissenschaftler auf Glanz und Elend der deutschen Rechtschreibreform kann angesichts der Neuerung ganz nützlich sein. Auf der anderen Seite des Rheins sieht man, nicht zuletzt in den Traditionen des romanischen Zentralismus, die Dinge naturgemäß gelassener als hierzulande. Der Autor steht der Reform kei-

neswegs ablehnend gegenüber, meint aber, daß vieles noch verbesserungswürdig ist. „Einstweilen kann jeder aufrichtige Freund und Helfer der deutschen Sprache in Europa nur bedauern, daß es in deutschsprachigen Landen zu binären Glaubenskämpfen und elektoralistischen Parolen gekommen ist. Erschwerend kommt hinzu, daß nach langem und längerem, lautem und lauterem Aneinandervorbeireden jedes Einlenken einem Gesichtsverlust gleichkäme. Neue Besen, neue Besen? Seids gewesen!“

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Marusja Uhernik, Robert Saxer, Emilija Mesoje-dec Erlih: DU UND DEUTSCH 1. Maribor: Založba Obzorja 1997 (2 Bände: Textbuch 1 und Trainingsbuch 1).

Dieses neue, auf vier Bände konzipierte Lehrwerk entstand in internationaler Kooperation. Es ist ein Produkt der Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen der Pedagoška Fakulteta der Universität Maribor, slowenischer DeutschlehrerInnen und dem Verlag Založba Obzorja mit der Universität Klagenfurt. Der erste Band, gedacht für die erste Klasse der gymnasialen Oberstufe sowie der

fachorientierten höheren Schulen, ist nicht nur in Slowenien einsetzbar. Da das Buch durchgehend einsprachig gestaltet ist, eignet es sich auch für Jugendliche und Erwachsene mit Vorkenntnissen in Deutsch in anderen Ländern.

Die Besonderheit des Lehrwerks besteht in seiner Konzeption: Statt der traditionellen Aufteilung in Lehrbuch und Übungsbuch besteht es aus einem Band, der die kommunikativen Fertigkeiten trainiert (*Textbuch*), und einem, der die sprachsystematischen Aspekte (Texte, Wortschatz, Sprachstrukturen, Äußerungen, Tests) zum Thema hat (*Trainingsbuch*). DU UND DEUTSCH zielt auf die Standards des Internationalen Portofolio, wie es beim Europarat derzeit entwickelt wird. Auf seiner Basis wird es möglich sein, Bescheinigungen über die Kenntnisse und Qualifikationen in den einzelnen Teilbereichen des Spracherwerbs auszustellen.



Paul R. Portmann-Tselikas

Argumentative Texte schreiben

Argumentative Texte schreiben – das ist traditionell eine Aufgabe vorab für die letzten Jahre der obligatorischen Schulzeit und dann für die Oberstufe. Ziel dieses Beitrags ist es, auf der Grundlage der Schreibforschung der letzten Jahre und aufgrund linguistischer Untersuchungen zur Argumentation einige Erkenntnisse über das Schreiben und über argumentative Texte herauszustellen, die für Lehrerinnen und Lehrer diese Stufen besonders interessant sind, sei es, weil sie in handliche Begriffe fassen, was Praktikerinnen und Praktiker schon lange kennen, sei es, dass sie ihre Aufgabe im Schreibunterricht unter einer neuen Perspektive zu sehen erlauben.

Ausgangspunkt der Darstellung sind einige allgemeine Überlegungen zu den kognitiven Ansprüchen, die das Texteschreiben stellt, und zu unterschiedlichen Möglichkeiten, damit umzugehen. Der zweite Abschnitt thematisiert Eigenschaften argumentativer Texte und die Weise, wie Kinder und Jugendliche in der Schreibentwicklung lernen, damit fertig zu werden. Im dritten Abschnitt schliesslich wird versucht, Grundsätze für eine Schreibdidaktik zu formulieren, die sich aus dem bis dahin Gesagten ableiten lassen. Ich setze durchweg als akzeptiert voraus, dass es sich lohnt, sich um eine Förderung des Schreibens argumentativer Texte zu bemühen, und dass diese Bemühung nicht nur um der resultierenden Texte willen unternommen wird, sondern primär der Förderung der sprachlichen und kognitiven Kompetenzen wegen, die in argumentativen Texten zwar besonders deutlich gefordert werden, die aber sowohl in der mündlichen wie in der schriftlichen Kommunikation ganz allgemein von grundlegender Wichtigkeit sind.

1. Was ist die spezielle Aufgabe beim Texteschreiben?

1.1 Violdimensionale Konzepte und der lineare Text

Texte schreiben bedeutet: Das, was wir zu sagen haben, auf Papier bringen und für andere lesbar machen.

Wo befindet sich das, was wir zu sagen haben, bevor es auf dem Papier steht? – Es ist normalerweise nicht schon in unserem Kopf; es ist nirgends. In unserem Kopf ist das *Rohmaterial*, auf das wir beim Schreiben zurückgreifen: Kenntnisse unterschiedlichster Art, Einstellungen, Absichten, Gefühle, Hintergedanken. Bei grösseren Schreibanklässen reicht das, was wir bereits wissen, nicht; wir haben uns einiges erst aus Büchern usw. anzueignen. Aber auch das muss den Weg über unseren Kopf nehmen. Schreiben heißt, aufgrund dieses Rohmaterials das herauszuarbeiten, 'was man zu sagen hat', und ihm eine sprachliche und textuelle Form zu geben. Diese kommt erst in der Arbeit des Schreibens und durch sie zustande. Leitinstanz bei dieser Schreibarbeit ist die Aufgabe, die wir uns stellen oder die uns gestellt ist: das Thema bei einem Schulaufsatz, die Zwecke und Absichten, die wir bei privatem Schreiben verfolgen usw.

Was wir im Kopf haben, das ist zu fast jedem denkbaren Stichwort eine Unzahl von Gedanken, Erinnerungen, Impulsen und Assoziationen. Wenn wir mit anderen sprechen, steht uns dieser ganze Schatz völlig unproblematisch zur Verfügung, oder so scheint es wenigstens. Beginnen wir zu schreiben, merken wir aber ziemlich schnell, dass die Ordnung all dieser Elemente eine ziemlich eigenartige ist. Sie lässt sich selten problemlos in Text abbilden. Was wir einfach so im Kopf haben, ist eben strikt für uns selber da und spiegelt deutlich die Zufälligkeiten wieder, die in unserer Lebensgeschichte dazu geführt haben, dass wir genau diese Dinge und nicht andere wissen.

Beim Schreiben sehen wir uns meist dazu gezwungen, eine kommunikative, textuelle Ordnung zu schaffen, die für andere nachvollziehbar und womöglich überzeugend ist, also nicht nur biographischen Charakter trägt. Das folgende ist ein recht naiver Versuch, diese Verhältnisse in einem Schema darzustellen:

Schema 1:

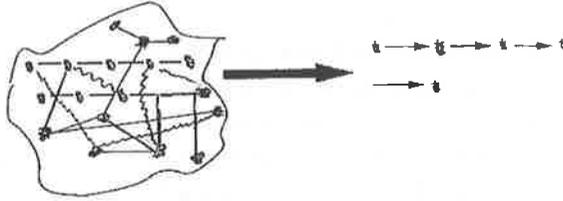
Einfälle

violdimensional
wenig organisiert
uneindeutig gewichtet
vage zusammenhängend
nicht adressatenorientiert
+/- sprachnah



Text

linear und hierarchisch
präzis organisiert
gewichtete Aussagen
explizit verknüpft
adressatenorientiert
sprachlich formuliert



Um eine textuelle Ordnung zu schaffen, müssen wir unsere primären Ideen bearbeiten und umarbeiten, sie miteinander vergleichen, Schlüsse aus ihnen ziehen und Verallgemeinerungen wagen. An diesem Prozess sind zwei äusserst wesentliche Punkte festzuhalten.

- Vertexten ist eine Arbeit der Versprachlichung und der Verbegrifflichung. Was uns zu einem Thema spontan einfällt, das ist häufig nicht sprachlich im Gedächtnis gegeben: Es sind einzelne Wörter oder Floskeln, aber u. U. auch sehr sprachferne Bilder, Einstellungen und Impulse. Texte dagegen beruhen auf expliziten, sprachlichen Mitteilungen. Das heisst: Den ersten Assoziationen muss ein eindeutiger interpretierender sprachlicher Ausdruck gegeben werden.
- Wir erarbeiten im Schreiben nicht nur ein äusseres Produkt, einen Text, wir formen auch unser inneres Bild von der Sache um, wir geben unserem Wissen eine neue Form: Wir bereichern es um neue Einsichten und Zusammenhänge, wir merken aber vielleicht auch, dass unsere Kenntnisse Lücken haben und dass wir dazu gedrängt sind, Fragen zu stellen, die wir auf unserem gegenwärtigen Stand nicht zu beantworten vermögen.

Man kann also sagen: Schreiben ebnet den Weg von der Assoziation und vom Einfall zum verbalen, begrifflichen Erfassen. Es fordert quasi von selbst, durch die ihm innewohnende Dynamik, dass Fragen gestellt, Klärungen gesucht und mitteilbare gedankliche Ordnung geschaffen werden. Nichts anderes ist gemeint, wenn immer wieder gesagt wird, Schreiben 'fördere das Denken', zumindest eine wichtige, in unserer Gesellschaft zentrale Form verbalen Denkens, das Mittel des Lernens, Instrument der kognitiven Neugier und für einige auch Medium der Selbstreflexion ist.

Schreiben ist deshalb (das wissen wir alle aus Erfahrung) im Normalfall nur leicht, wenn wir ganz unbelastet schreiben können oder wenn wir Routinetexte verfassen. In fast allen anderen Fällen verbietet die Komplexität der Aufgabe, dass wir den Text einfach hinschreiben. Die Lösung des Vertextungs-Problems, vor das wir uns gestellt sehen, erfordert Zeit und Überlegung. Häufig ist am Anfang noch nicht einmal klar, wie ein adäquater Text überhaupt ausschauen könnte.¹

1.2 Schreibstrategien und die wichtigsten Aspekte der Schreibaufgabe

Lösungen zu komplexen Aufgaben müssen erarbeitet werden, man kann sie nicht einfach aus dem Gedächtnis abrufen. Geeignete Strategien erlauben es, diese Kom-

plexität zu reduzieren, das heisst, sie beherrschbar zu machen und die Anforderungen, die gestellt werden, zu erfüllen. Strategien, die keine Übersicht und keine Kontrolle über die Lösungswege ermöglichen, sind letztlich ungeeignet. In bezug aufs Schreiben sind vier Strategien besonders häufig zu beobachten:

- die fatalistische Strategie: Man verschiebt die Erledigung der Aufgabe und hofft, dass einem in der Zwischenzeit einige gute Einfälle kommen und das Schreiben später dann leichter fällt. Diese Strategie ist manchmal erfolgreich bei denen, die unter Stress mehr schaffen als eigentlich möglich scheint.
- die optimistische Strategie: Man setzt sich hin und sucht nach einem guten Anfang (das dauert oft relativ lange) und hofft, dass man, hat man den Anfang erst gefunden, einigermassen gut durch den Text findet und ohne Neu- und Umschreiben zum Ziele kommt. Bei kürzeren Texten klappt dies manchmal ganz gut.

Leute, die diese beiden ersten Strategien anwenden, gehen meist davon aus, dass es möglich sein sollte, den Text in einem Durchgang fertigzustellen – dass also das erste Wort, das man schreibt, genau so und genau dort im fertigen Text stehen wird, wo man es jetzt hinsetzt. So ein Vorgehen, wenn es wirklich funktioniert, wäre natürlich ideal und würde erlauben, den Arbeitsaufwand in überblickbarem Rahmen zu halten. Das Problem mit beiden Zugängen ist, dass es recht unsichere Strategien sind. Wegweisend ist die Hoffnung auf einen deus ex machina. Die eigentliche Schwierigkeit des Schreibens wird nicht zum Thema und wird letztlich auch nicht angegangen: In beiden Fällen sind die Schreibenden auf den guten Einfall zur rechten Zeit angewiesen, der dann möglich macht, was offenbar nicht selbstverständlich ist, in einem Zug zu einem guten oder wenigstens befriedigenden Text zu kommen. Allerdings ist der Verweis auf bessere Möglichkeiten etwas zynisch: Viele Schreibende verwenden diese Strategien aus einer gewissen Verlegenheit heraus, weil sie nichts Besseres kennen. Gerade vielen Schülerinnen und Schülern ist unklar, wie man anders, berechenbarer mit der Aufgabe des Schreibens umgehen könnte. Andere Strategien erfordern nämlich mehr Kompetenz in textuellen Dingen:

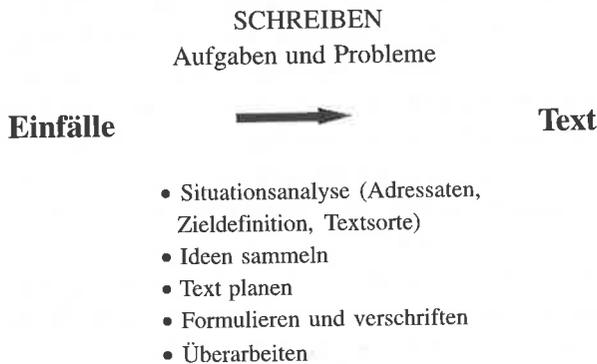
- die Schreibend-Denken-Strategie: Sie sieht nach aussen hin häufig etwas unordentlich und chaotisch aus. Man versucht schon gar nicht, den endgültigen Text zu schreiben, sondern produziert einfach Text und holt so viele Formulierungen, Ideen und Zusammenhänge wie möglich aufs Papier, so dass dann in einem oder mehreren weiteren Durchgängen ein fertiger Text entstehen kann.
- die Denken-dann-Schreiben-Strategie: Sie ist der Versuch, systematische Aufbauarbeit zu leisten durch aufeinander aufbauende Schritte der Situationsanalyse, des Ideen-Sammelns, der Arbeit an Outlines, um dann auf dieser Basis einen gut organisierten, bereits nahe an den endgültigen Text herankommenden Entwurf schreiben zu können, der schließlich noch überarbeitet und redigiert wird.

Man sieht: Diese Strategien reduzieren wirklich die Komplexität der Schreibaufgabe, indem nicht alle Schwierigkeiten, die das Schreiben bietet, auf einmal kon-

frontiert werden müssen, sondern in sukzessiven Zugängen der Text aufgebaut wird. Allerdings erfordern diese Zugänge tendenziell mehr Zeit (bei kurzen Texten; bei längeren ist man mit den beiden ersten Strategien hoffnungslos aus dem Rennen!) und mehr Kompetenzen: nämlich einen Überblick über die verschiedenen Facetten der Schreibaufgabe, aber auch die Fähigkeit, die Arbeit am Text zu 'managen'. Dafür sind Klarheit über die verfolgten Ziele, Textmuster-Kenntnis und ein verlässliches Urteil über die Qualität von Formulierungen nötig. Dies alles sind Dinge, die bei Schülerinnen und Schülern oft noch höchst unsicher ausgebildet sind.²

Die letzte der genannten Strategien ist bei neueren schreibdidaktischen Ansätzen Patin gestanden, vor allem beim sogenannten Prozessansatz. Der traditionelle Schreibunterricht hat das Erarbeiten des Textes, das zentrale Geschehen beim Schreiben, wenig thematisiert und eigentlich eher als Privatsache behandelt. Die Prozessdidaktik geht davon aus, dass in der Erarbeitung von Texten der Schlüssel für die Qualität der resultierenden Texte wie für die Wirksamkeit des Schreibens als einer Lernsituation liegt und macht diese Arbeit öffentlich, das heisst zum Zentrum des Schreibunterrichts. Was sind die Hauptaspekte dieser Arbeit? Das zweite Schema zeigt dies in aller Deutlichkeit auf.

Schema 2



Situationsanalyse, Planen (mit den Aspekten des Material/Ideensammelns und der textbezogenen Strukturierung des Materials), das *Formulieren des Textes* und das *Überarbeiten* können didaktisch als unterschiedliche, relativ klar definierbare Aufgaben gesehen werden, die sich beim Schreiben eines Textes stellen und die in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Das heisst nicht, dass Schreiben normalerweise solche Phasen als Stufen der Konkretisierung des Textes durchlaufen würde. Aber man kann sagen: Je kompetenter Schreibende sind, desto mehr werden sie diese Aufgaben als unterschiedliche wahrnehmen, und sie werden nicht versuchen, etwas zu tun – zum Beispiel den fertigen Text formulieren – bevor sie nicht die Voraussetzungen dazu haben (z. B. wissen, worauf man hinaus will, zumindest einen Grobplan für den Textablauf im Kopf haben usw.).

Mit solchen Überlegungen im Hintergrund können wir sagen: Ziel des Schreibunterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler sich bewusst werden, was im Schreiben an Leistungen erfordert ist, und dass sie sich grundlegende Techniken aneignen, die es möglich machen, diese Leistungen besser zu erbringen. Das heißt: Ziel ist es, die zwei ersten Strategien des Schreibens als Formen des Routineschreibens zu erkennen und für komplexere Aufgaben zu adäquateren, komplexeren, aber auch weiterführenden zu finden. Werden solche Strategien gelernt, so ist auch die Einsicht nahe, dass vieles am Schreiben Handwerk ist, nicht naturgegebenes Genie.

1.3 Differenzierungen

Zum Abschluss sind noch zwei kurze Anmerkungen angebracht. Ich bin hier von einem recht schematischen Bild der Schreibaufgabe und des Schreibens ausgegangen, das aber gut auf die Situation des Schreibens argumentativer Texte in der Schule passt. Korrekterweise muss man aber folgendes hinzufügen:

- Kinder schreiben anders als Adoleszente und Erwachsene. Der in 1.1 angesprochene „transformatorische“ Aspekt des Schreibens ist hier weniger sichtbar. Jüngere Schülerinnen und Schüler schreiben häufig sehr leicht, ohne sichtbare Mühe mit dem Inhalt. Schreiben ist für sie Arbeit nicht aus textuellen, sondern aus motorischen und sprachlichen Gründen: Sprache schriftlich produzieren ist zudem anstrengend und mit viel Unsicherheit verknüpft, was die Schreibung der Wörter und die Beurteilung der sprachlichen Ausdrücke und Sätze auf ihre Richtigkeit hin betrifft. In höheren Klassen beginnen diese Dinge langsam leichter zu fallen, desto merkbarer wird der textuelle Aspekt am Schreiben, den ich hier in den Vordergrund gestellt habe. Die Aufgabe, etwas zu einem Thema zu schreiben, wird zusehends bewusst als Herausforderung wahrgenommen, aber für viele Schülerinnen und Schüler bleibt es lange Zeit ein Rätsel, wie sie das Zustandekommen eines guten Textes steuern können. Häufig bleibt nur die Erklärung, dass die einen eben Talent haben, die anderen nicht.
- Die Charakterisierung, die ich vom Schreiben gegeben habe, ist am leichtesten nachvollziehbar in bezug auf Sachtexte: auf Beschreibungen, noch mehr auf argumentative und expositorische Texte. Personales Schreiben über Erinnerungen, Erfahrungen, Einstellungen fällt leichter, auch das Erzählen. Beim Erzählen ist die inhärente chronologische Entwicklung der Ereignisse oder des Erlebens eine Stütze für die textuelle Bewältigung der Aufgabe. Erzählen als Wiedergeben einer Ereignisfolge ist deshalb relativ leicht. Wir wissen allerdings, dass Kinder oft lange brauchen, bis sie gelernt haben, Erzählungen zu straffen, auf einen oder einige Punkte hin zu fokussieren und sprachlich zu gestalten. Das muss gelernt werden, denn es ist eine Fülle von einzelnen Ereignissen, Assoziationen und Bewertungen zu bändigen und in eine stimmige Textform zu bringen. Dies wird in den Umrissen während der ersten Schuljahre geschafft. Beschreiben ist be-

reits eine schwierigere Aufgabe, weil die lineare Struktur des Textes sich nur indirekt aus der zwei- bzw. dreidimensionalen Struktur des Gegenstandes ableiten lässt. Schriftliches Argumentieren bereitet noch mehr Mühe, weil die textuelle Struktur sich weder direkt noch indirekt aus dem Thema ergibt: Den Gegenstand als eine vorgegebene Grösse gibt es gar nicht, vielmehr muss er erst durch den Text in seiner bestimmten Gestalt erschaffen werden.

2. Argumentative Texte: Position beziehen und begründen

2.1 Eigenschaften argumentativer Texte

Folgendes hat Jenny (1. Schuljahr) an einen ihr unbekanntem Adressaten geschrieben, von dem sie wusste, dass er für die Abschaffung der Hausaufgaben einsteht. Sie soll ihm ihre Meinung dazu kund tun (Orthographiefehler sind verbessert)³:

*Lieber Herr Professor!
Wir brauchen Hausaufgaben.
Von Jenny*

In aller Kürze hat Jenny die Aufgabe erfüllt: Sie hat ihre Stellungnahme abgegeben. Allerdings ist der Text seltsam kurz. Immerhin widerspricht Jenny hier der Meinung ihres Adressaten, sagt also etwas mit Sicherheit Strittiges, und da erwarten wir – zumindest wir Erwachsenen – etwas mehr als nur die Plakatierung einer Meinung, nämlich eine Begründung. Optimalerweise wäre das eine, die den Adressaten überzeugt und dazu bringt, seine bisherige Position aufzugeben, minimal hat sie die Aufgabe, eine abweichende Stellungnahme nachvollziehbar darzulegen.⁴

Tobias (4. Schuljahr) schreibt – mit der gleichen Aufgabenstellung – seinen Brief mit einer relativ elaborierten Begründung. Er tut dies, obwohl er mit seinem Adressaten übereinstimmt. Als Stellungnahme in einer an sich strittigen Frage hält er seine Äusserung aber ganz offensichtlich für begründungspflichtig:

*Sehr geehrter Herr Professor Augst
Ich bin 10 Jahre alt und heiße Tobias. Ich finde Hausaufgaben zwar sinnvoll, aber ich möchte lieber Freizeit. In der Schule lernen wir doch schon genug, um schlau zu werden. Deshalb ist es eine gute Idee von ihnen das sie die Hausaufgaben abschaffen wollen. Es ist zwar eine eigenartige Idee, aber es ist Klasse, das Sie einigen Kindern helfen wollen. Nochmals vielen dank Herr Professor Augst.*

Dieses Beispiel nun zeigt bereits sehr deutlich einige für das Argumentieren im Alltag typische Charakteristika. Ich möchte auf einige Punkte besonders hinweisen:

1. Tobias zeigt ein klares Verständnis dafür, was Argumentieren heisst. Nämlich: in einer offen oder potentiell strittigen Sache Position zu beziehen und diese durch

den Rückgang auf Unstrittiges oder weniger Strittiges zu stützen.⁵ Der Anspruch auf Begründung ist so stark, dass es auch bei übereinstimmenden Stellungnahmen nötig scheinen kann, Begründungen zu liefern.

2. Argumentieren setzt mögliche alternative Positionen und mögliche Gegenargumente voraus. Das zweimalige 'zwar – aber' im Text ist ein klares Signal dafür, dass Tobias seine Stellungnahme in einem Feld ansiedelt, in dem er widerstreitende Elemente wahrnimmt und auch wiedergibt, durch Abwägen und Gewichten aber doch zu einer eindeutigen Aussage kommt.
3. Nicht alle Behauptungen brauchen eine Begründung. Tobias zitiert mit „Hausaufgaben sind (...) sinnvoll“ ein mögliches Argument der Gegenseite, das er nicht zu begründen braucht, aber natürlich attackieren könnte. Sein Wunsch nach mehr Freizeit andererseits scheint ihm wohl so jenseits aller Frage, dass er hier keine Begründung gibt.
4. Das Hauptargument von Tobias bezieht sich darauf, dass man in der Schule „auch so schon“ genug lernt, um schlau zu werden. Diese Begründung ist nicht völlig explizit; sie teilt damit ein Merkmal fast aller alltagssprachlicher Argumente, die kaum je alle Positionen eines logischen Schlusses explizit auflisten. 'Wir lernen auch so schon genug' ist eine Prämisse für die Konsequenz, dass man die Hausaufgaben abschaffen sollte, nur aufgrund einer Schlussregel oder einer Übergangsregel (vgl. Groeben/Schreier/Chistmann 1993, 367), die ungefähr so lautet: 'Wenn SchülerInnen in der normalen Schulzeit ohnehin genug lernen, um schlau zu werden, sind Hausaufgaben, die dazu dienen, dass SchülerInnen schlau werden, überflüssig'. Diese Schlusspräsupposition ist logisch gesehen absolut zentral, in der kommunikativen Praxis braucht sie, da erschliessbar, nicht notwendig formuliert zu werden.⁶
5. In den seltensten Fällen gelingt es im Alltag, Argumente zu finden, die nicht weiter in Frage gestellt werden können. Im Fall von Tobias könnte man die Aussage bestreiten, dass die SchülerInnen auch so schon schlau genug werden, oder man könnte die Schlusspräsuppositionen teilweise oder gänzlich verwerfen. Der argumentative Rückgriff auf als unstrittig Vorausgesetztes ist in diesem Sinne unsicher. Letztlich entscheiden die Adressaten, ob sie die Voraussetzungen anerkennen oder nicht. Das heisst: Wir haben in den meisten Diskussionen, die wir führen, keine unbezweifelbare Basis für das, was wir für richtig halten. Wir können unsere Positionen selten beweisen, wir können sie nur plausibel zu machen versuchen. Dafür zeugen auch die häufig verwendeten Hilfsörter wie „meist“, „erwartbarerweise“, „X führt zu Y, wenn nicht ...“ usw.

Aus alledem folgt: Im Argumentieren geht es darum, Strittiges durch Rekurs auf geteiltes Wissen oder geteilte Überzeugungen plausibel zu machen. Plausibilität ist kein logisches, sondern ein rhetorisches Konzept. Angestrebt wird ein Einverständnis, das auf einigermaßen geteilten Kenntnissen, Einstellungen und Werten beruht.

Argumentieren ist der Versuch, „an geltende Überzeugungspotentiale“ anzuknüpfen (Kopperschmidt 1989, 92).

Tobias' Text ist unter all diesen Gesichtspunkten ein völlig normaler argumentativer Text. Trotzdem zeigt sich deutlich, dass Tobias noch einiges lernen muss, bis er Texte schreiben kann, die Erwachsenenstandards genügen. Wir erkennen im Text viele Formulierungen und die ganze Struktur als sprachliches 'Kindchenschema' und sind ohne weiteres bereit, sie zu akzeptieren. Im Text eines fünfzehnjährigen Schülers würden sie als eher unpassend auffallen. Was Tobias noch zu lernen hat, kann in Kürze so skizziert werden:

- *Distanzierung*: Tobias argumentiert an einzelnen Punkten noch ganz direkt aus seiner subjektiven Situation heraus, wie sich etwas in der Formulierung „Hausaufgaben sind zwar sinnvoll, aber ich möchte Freizeit“ zeigt. Tobias muss nicht seine individuellen Bedürfnisse leugnen, aber er muss lernen, sie so vorzubringen, dass sich ein allgemeines Interesse mit ihnen verbinden lässt. Das ist nicht einfach eine Formulationsfrage, sondern die Frage einer ganz anderen Perspektive auf das Zusammenspiel von individueller und sozialer Sphäre.
- *Gegenstandskennntnis*: Der Bereich der Topoi, der sich mit Hausaufgaben verbinden lässt, ist in Tobias' Text auch nicht annähernd erahnbar, sein zentrales Argument relativ leicht bestreitbar. Tobias scheint dies nicht zu merken. Er zeigt noch wenig Teilhabe am Erfahrungsschatz, an den Einsichten und den Werten der Erwachsenenwelt. Dies ist kein Mangel, zeigt aber einen wichtigen Punkt des Unterschieds zwischen seinem Text (Texten von Kindern überhaupt) und Erwachsenentexten. Texte wie der von Tobias sind vielleicht überraschend, fantasievoll, kreativ – aber selten überzeugend für Erwachsene.⁷
- *Textkohärenz, Textmuster*: Der Text zeigt einige lose Enden: Das Thema wird nicht exponiert, der thematische Teil beginnt sofort mit der Stellungnahme. Auch dies ist ein Indiz dafür, dass die 'Sache', um die es geht, noch kaum unabhängig von den subjektiven Erfahrungen wahrgenommen wird. Darauf deutet ebenfalls hin, dass Tobias die Stellungnahme von Professor Augst als Absicht, „einigen Kindern zu helfen“, deutet. – Ähnliches ließe sich zum Abschluss des Textes sagen. Das „Nochmals vielen Dank“ scheint eine Floskel zu sein, die Tobias irgendwo gelernt hat; sie wird zwar einigermaßen richtig verwendet, aber nicht in den Gesamtablauf des Textes eingepasst (es gibt keinen vorangegangenen Ausdruck des Dankes, der wiederholt werden könnte).
- *Kommunikative Strategie*: Tobias stellt sich am Anfang selber vor, am Ende nimmt er Bezug auf Augsts Stellungnahme, auch dankt er. Er zeigt damit eine beachtliche Sensibilität für die kommunikative Situation, in die sein Brief eingebettet ist. Auch dieser Bezug weist aber noch ein 'Kindchenschema' auf; er ist sowohl am Anfang wie am Ende, wo er mit dem Thema des Briefes verbunden wird, auf brüchige, nicht kohärente Weise in den Text eingebaut.

In einem grossen Projekt, das an der Universität Siegen durchgeführt wurde, ist der Entwicklung der Kompetenz im Schreiben von argumentativen Texten nachgegangen worden. Die Schreibenden, in der Hauptuntersuchung SchülerInnen und StudentInnen von 13 bis 23, schrieben zum selben Thema wie Jenny und Tobias Briefe an Professor Augst. Die Texte zeigen deutlich vier unterschiedliche Muster der Lösung (das folgende nach Feilke 1996, 1186ff., Feilke 1988, 72ff.):

- Darstellung aus der Perspektive der *subjektiven Erfahrungswelt des Ich*. Das entsprechende Textmuster ist das einer szenischen Kontiguität: Es wird aus dem Zusammenhang direkten Erlebens heraus argumentiert, häusliche Situationen und subjektive Wünsche stehen im Zentrum der Auseinandersetzung (der Text von Tobias gehört hierher).
- Darstellung aus der Perspektive auf die *als objektiv wahrgenommene Welt der Dinge*. Das entsprechende Textmuster ist das einer dominant sachlogischen Ordnung: Immer noch auf der Grundlage subjektiven Erlebens werden nun Unterscheidungen sachlicher Art wie die zwischen Haupt- und Nebenfächern, zwischen guten Schülern und schlechten Schülern usw. in den Vordergrund gestellt und zum Aufbau einer Textordnung herangezogen.
- Darstellung aus der Perspektive auf die *Sprache und den Text als Medium*. Das entsprechende textuelle Prinzip ist das der formalen Ordnung: Die Schreibenden stellen die textuelle Struktur in den Vordergrund und ordnen das, was sie zu sagen haben, nach einem abstrakten Muster, das im Prinzip auf alle möglichen Inhalte angewendet werden kann, etwa nach dem Muster Einleitung – Pro – Kontra – Conclusio, oder Einleitung – Pro/Kontra – Pro/Kontra – ... – Conclusio.
- Darstellung aus der Perspektive auf den *Adressaten und die Wechselseitigkeit der Perspektiven*. Prinzip der Textstrukturierung ist die dialogische Ordnung: Im Vordergrund steht die soziale Dimension, der Adressatenbezug. Ausgangspunkt sind die Ziele des/der Schreibenden und die angenommenen Kenntnisse/Positionen/Haltungen des/der Angeschriebenen. Die Auswahl und die Ordnung der Informationen wird bezogen auf die kommunikative 'Aufgabe', die sich aus dieser Konstellation ergibt.

In diesen vier Mustern wird das Thema auf zunehmend komplexere Weise bewältigt, es gehen jeweils mehr Aspekte in die Erarbeitung des Textes ein. Eine formale Ordnung lässt sich nicht herstellen ohne Einsicht in die 'objektive', materiale Ordnung; ein dialogisch strukturierter Text setzt voraus, dass Pro- und Kontra-Argumente und ihr jeweiliges Gewicht durchschaut werden, und jedes Argumentieren setzt eine gewisse Betroffenheit voraus. Es ist denn auch nicht verwunderlich, dass diese vier Textmuster eine Art Entwicklungskontinuum bilden: Wenn es auch keine fixe Zuordnung dieser Textmuster zu bestimmten Altersstufen gibt, zeigen ältere Schreibende eine deutliche Tendenz zu den komplexeren Mustern, jüngere zu den einfacheren. Und wenn ältere Schreibende die einfacheren Textformen wählen, erfüllen sie sie bruchloser und kohärenter (Feilke/Augst in Antos/Krings 1989).

Schreibdidaktisch und für die Schule lässt sich daraus vielleicht folgendes entnehmen: Sowohl in der obligatorischen Schulzeit wie in der Sekundarstufe II befinden sich die Schülerinnen und Schüler in einem Entwicklungsprozess, dessen grobe Stationen sich anhand des eben Gesagten ungefähr abschätzen lassen. Dieser Entwicklungsprozess geschieht nicht von selbst; Argumentationskompetenz wächst nicht so, wie Knochen und Zähne wachsen. Vielmehr zeigen die Untersuchungen, wie sich Menschen argumentativ äussern, die in die Schule gehen und nicht zuletzt aufgrund ihrer Schulerfahrungen so schreiben, wie sie schreiben.

Für den Schreibunterricht bedeutet dies: Es kann nicht darum gehen, einfach zu warten, bis die Lernenden es von selbst können. Vielmehr ist deutliche und explizite Förderung wichtig und nötig, wenn wir möchten, dass möglichst viele letztlich ein möglichst hohes Niveau der Kompetenz erreichen. Schreibkompetenz, und des Näheren Argumentationskompetenz, ist nicht nur ein wohlklingender, etwas entfernter Bildungswert. Potentiell Strittiges erkennen und es zum Thema machen können heisst ja: Fragen stellen können, Begründungen hinterfragen, angegebene Gründe vergleichen und prüfen können. Argumentieren in diesem Sinne ist ein potentes Lernmedium. Für jede intelligente Lektüre, für jede höhere Ausbildung ist es eine Schlüsselqualifikation. Und darum müssten wir eigentlich darauf hinarbeiten, dass unsere Schülerinnen und Schüler nicht irgendwann einmal eine hohe Argumentationskompetenz erreichen, sondern dass sie sie möglichst früh erreichen.

3. Didaktik

3.1 Die Gegenstände des Lernens: Elemente des schriftlichen Argumentierens

Aus den bisherigen Ausführungen ist klar geworden, welches die spezifischen textbezogenen Fragen sind, die beim Schreiben argumentativer Texte auf die eine oder andere Weise thematisch werden: Es sind dies Textformen, Argumente, für Argumentationen typische Formulierungen und Redeweisen sowie Sachkenntnis.

1. Mit schriftlichen *Formen argumentativer Texte* haben die meisten Schülerinnen und Schüler wenig Erfahrung. Schreibunterricht hat hier die wichtige Funktion, Typen und innere Mechanismen argumentativen Schreibens zugänglich und durchschaubar zu machen. Dazu können Texte herangezogen werden, die sich an bekannte Textformen des Alltags anlehnen: Leserbriefe und andere Briefe, die Stellungnahmen enthalten, Pro- und Kontra-Statements, Glossen und Kommentare in Zeitungen oder Zeitschriften, Rechtfertigungen⁸ usw.

Die paradigmatische schulische Textform im Bereich des Argumentierens ist die Problemerkörterung⁹. V. a. in der Oberstufe gepflegt wird die Textkritik/Textbesprechung, die zwar sehr viele deskriptive Elemente enthält, aber argumentative Elemente zwingend vorschreibt. Der Problemerkörterung sehr nahe verwandt sind Sacherörterung¹⁰ und Begriffsklärung¹¹. Hier geht es von der Themenstellung

her um deskriptive Aufgaben. Allerdings verlangen solche Texte von den Schreibenden fast zwangsläufig Festlegungen potentiell strittigen Charakters, die eine Verpflichtung zur Begründung resp. zur Abwehr alternativer Festlegungen nach sich ziehen (dies zeigt sich im häufigen Gebrauch des Wortes 'Diskussion/diskutieren' in diesem Zusammenhang). Auch solche Texte sind deshalb im Normalfall stark argumentativ geprägt.

2. *Argumente* werden rhetorisch meist durchaus ansprechend verwendet. Allerdings sind nicht alle Argumente ansprechend: Was alle Schülerinnen und Schüler zu lernen haben, das ist eine klare Einsicht in das Gewicht und in die Qualität von Argumenten. Dies hat primär mit Sachwissen zu tun (s. u.). Daneben ist es, spätestens in der Sekundarstufe II, auch nicht falsch, die Struktur von Argumenten (ihre logisch explizite Version und verschiedene mögliche Varianten der Darbietung) und Techniken der Anzweiflung resp. der Stützung von Argumenten zu besprechen. Schon in unteren Klassen können Argumente verschieden inszeniert, Formulierungen verglichen und ihre Überzeugungskraft beurteilt werden.
3. *Formulierungen und Redeweisen*, wie sie typischerweise in argumentativen Texten vorkommen, werden meist problemlos verstanden; sie stehen den Schülerinnen und Schülern im eigenen Schreiben aber nur bedingt zur Verfügung. Die Aktivierung dieser Kenntnisse muss über Bewusstmachung und gezielte Produktion erfolgen, eine pure Auflistung solcher Sprachmittel bzw. ein abstraktes Üben wird kaum Resultate zeitigen (s. u.). Äusserst wichtig ist, dass Formulierungen, die implizite Stellungnahmen und Wertungen enthalten, genau verstanden und präzise gebraucht werden.
4. *Sachkenntnis*: Dies ist der vielleicht schwierigste Punkt. Zu jedem Thema gibt es einen kaum definierbaren und doch wirksamen 'Argumenterraum', einen dem Erwachsenen zugänglichen Satz von Problemdimensionen und darauf bezogenen Gesichtspunkten, die als Argumente geltend gemacht werden können. Zu 'Hausaufgaben' kommen sofort Dimensionen wie die folgenden in den Sinn: 'Wissen vertiefen', 'Gelerntes üben', 'Lernziel Autonomie', 'Disziplin', 'Einbezug der Familie in die schulische Arbeit'. Damit ist nicht das gesamte Problem umrissen, aber ein Kern, der zum Bestand der gesellschaftlichen Definition dieses Themas gehört und ohne den seine Diskussion kaum möglich ist. Die rhetorische Tradition hat sich in der Topik (der Lehre von den Örtern) damit beschäftigt. Das oben erwähnte 'Kindchenschema' in Texten von jungen Schreibenden hat auch damit zu tun, dass ihre Aussagen eine (für Erwachsene) oft geradezu 'süße' Sicht von Geschehnissen resp. Sachverhalten spiegeln. Aufgabe der Schule und gerade des Schreibunterrichts ist, Adoleszenten und jungen Erwachsenen zumindest an Einzelbeispielen eine bewusste und strukturierte Einsicht zu verschaffen in die gesellschaftlich geprägte Basis 'reifen', die Sache nach ihren anerkannten Dimensionen treffenden Argumentierens. Das heisst nicht, dass Argumente beim Hergebrachten stehen bleiben müssen. Es gibt kreative Erweite-

rungen und neue Gesichtspunkte. Gerade in unserer Zeit dringen z. B. immer wieder massiv wissenschaftliche Erkenntnisse in den sozial anerkannten Argumentationsraum ein und brechen ihn um. Aber neue Argumente müssen sich, wollen sie zielführend sein, auf anerkannte Problemdimensionen beziehen lassen.

Der Schreibunterricht hat in allen diesen Bereichen eine wichtige Funktion. Wir betreten aber nicht Neuland, sondern können davon ausgehen, dass in den meisten Fällen, vielleicht mit Ausnahme gewisser Textmuster, unsere Schülerinnen und Schüler ein Vorwissen und eine Basis haben, die es auszuweiten und durch Bewusstmachung und schriftliche Arbeit weiterzuentwickeln gilt. In bezug auf diese Aufbauarbeit sind zwei Punkte äußerst wichtig:

- Mündlich Beherrschtes kann nicht ohne weiteres auch im Schriftlichen geltend gemacht werden. Vielmehr muss es im Modus des Schriftlichen neu erarbeitet und auf neue, bewusste Weise rekonstruiert werden (vgl. Feilke, 1995). Man soll auf die spontanen, aber kaum bewusst strukturierten Potenzen des Mündlichen eingehen, muss aber gewärtigen, dass die Übernahme ins Schriftliche Hilfestellungen und Zeit erfordert.
- Der Weg übers Schriftliche ist hilfreich, bis zu einem gewissen Grade sogar nötig für eine entscheidende Weiterentwicklung der mündlichen Argumentationskompetenz. Der Schreibunterricht kann, gerade in höheren Klassen, ein Ausgangspunkt sein für eine bewusste Arbeit auch im mündlichen Bereich, wo es darum geht, etwas von der Klarheit und Präzision des schriftlichen Ausdrucks im themenbezogenen Sprechen zu realisieren.

Ziel des Unterrichts ist es also, Wissen zu vermitteln und Erfahrungen aufzuarbeiten und die Anforderungen bewusst zu machen, die das Schreiben und das Argumentieren stellen. Je besser dies gelingt, desto höher sind die Chancen, dass die Schülerinnen und Schüler das, was sie im Schreibunterricht lernen, auch außerhalb dieser geschützten Situation fruchtbar machen können. Ziel des Unterrichts ist es natürlich, dass möglichst gute Texte zustandekommen. Aber wir müssen uns im klaren sein, dass die Texte, die wir schreiben, letztlich Mittel zum Zweck sind. Entstehen gute Texte, so ist dies ein Zeichen, dass wir gut gearbeitet haben. Schlechte Texte zeigen nicht, dass nichts gelernt wurde – aber sie zeigen deutlich, in welche Richtung die weitere Arbeit gehen soll.

3.2 Die Thematisierung der Lerngegenstände: Unterrichtliche Szenarien

Schreibunterricht konzentriert sich oft auf die ‘großen’ Anlässe, auf die Termine, an denen Aufsätze geschrieben werden. Die Wichtigkeit dieser Anlässe und der Qualität der dabei entstehenden Texte wird meist eher überschätzt. Unterschätzt werden dagegen viele Formen der Arbeit an Texte und des Schreibens, die sich im Umfeld dieser großen Anlässe motiviert und sinnvoll einsetzen lassen und die – zusammen

mit der Arbeit an diesen – einen wichtigen Beitrag dazu liefern können, dass die Schülerinnen und Schüler das Funktionieren und die Wirksamkeit von Argumenten, die Machart argumentativer Texte und die Dimensionen von Problemräumen bewusst wahrnehmen und diese Einsicht dann auch produktiv anwenden können. Ich will nur auf einige Gesichtspunkte eingehen, die mir besonders wichtig erscheinen.

Rezeption und Reproduktion

Die Wirksamkeit fokussierter Rezeption von argumentativen Texten und von Argumenten ist ein Thema, das meines Wissens noch wenig untersucht worden ist. Aufgrund von Erkenntnissen in anderen Bereichen des Sprachlernens ist es aber anzunehmen, dass klare Wahrnehmung von Eigenarten argumentativer Rede auch die Aufmerksamkeit für das, was man selber schreibt, und damit das Urteil über eigene Texte schärft.

Fokussierte Rezeption ist nicht einfaches Lesen und Verstehen, sondern bedeutet Arbeit an und mit dem Text und wird sich oft fast von selbst mit reproduktiv-produktiven Aufgaben verbinden. Aufgaben dieser Art werden in vielen Sprachbüchern aufgeführt – aber werden sie im Unterricht auch nachvollziehbar mit dem Schreiben verbunden? Mögliche Formen der Arbeit wären hier etwa:

Aufzeigen, wo und wie in einem Text explizite, aber auch implizite Wertungen von Autor/Autorin sichtbar werden; aufzeigen, mit welchen sprachlichen Elementen Strukturen (Übergänge, Abschlüsse, Geltung von Argumenten) signalisiert werden; Argumente identifizieren und in ihre kanonische, explizite Form bringen (aufgepasst: meist gibt es mehrere mögliche, nicht immer völlig äquivalente rekonstruktive Formulierungen); einzelne dieser Argumente kritisch unter die Lupe nehmen; zwei konträr argumentierende Texte vergleichend analysieren; Stellen im Text bezeichnen, die nicht überzeugend sind, und Einwände formulieren; Stellen im Text bezeichnen, die nicht überzeugend sind, und sie selbst besser formulieren; mehrere solcher Einwände oder Neuformulierungen vergleichen und darauf hin untersuchen, wie überzeugend sie wirken usw.

Reproduktive Übungen dienen vorab der Bewusstmachung der Mechanik von Argumenten und von Textformen; sie bieten ein Übungsfeld für die praktische Überprüfung von Einsichten und Vorstellungen zum Thema 'Argumentieren'. Wenn sie sich mit spielerischen Formen verbinden lassen, dann umso besser. Der Übergang von reproduktiven zu ziemlich freien und sehr kreativen Produktionsaufgaben ist weit offen. Mögliche Formen des Eingehens auf Spezifika von Argumenten und argumentativen Texten wären hier etwa:

Argumente, die man findet oder erfindet, 'zoomen', das heisst sie bis zum Minimum verkürzen bzw. bis zur Überdeutlichkeit explizieren.

Ein interessantes Mittel sind Mustertexte: Vorgegebene Texte (meist wohl eher kurze, z. B. Leserbriefe oder Textausschnitte) werden nachgeschrieben – aber sie werden dabei auf ein anderes Thema angepasst, oder sie werden nach gewissen Vorgaben umgeschrieben (der Ton kann verändert werden: sanft/aggressiv, ernsthaft/zynisch, unterstützend/belehrend usw.; der Text wird übernommen, die Argumente werden geändert; mit den gleichen Argumenten wird eine gegenteilige Stellungnahme verbunden usw.); auf den Text wird eine Antwort geschrieben usw.¹²

Produktion grösserer Texte vorbereiten

Eine der grössten Schwierigkeiten beim argumentativen Schreiben ist, dass viele Schülerinnen und Schüler keinen Überblick über den Argumenterraum, keine besonders ausgeprägte eigene Meinung haben oder beides. Ein zweites Problem ist, dass es ihnen nicht klar ist, wie sie ihren Text aufbauen sollen und was sie probaterweise in der Einführung, was zum Abschluss des Textes sagen sollen. Dieses zweite Problem ist oft mit dem ersten gekoppelt und sogar eine Folge des ersten. Entsprechend kann es das Texteschreiben enorm erleichtern, wenn im Vorfeld des Schreibens eine gewisse Expertise im Themenbereich aufgebaut wird.

Schreibaufgaben können hier anknüpfen an Texte, an mündliche Aktivitäten wie Gespräche, Diskussionen usw. Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die fürchten, dass die Schülerinnen und Schüler nichts mehr zu leisten haben, wenn ein Thema so vorbereitet wird. Ich halte diese Furcht für überflüssig. Argumentieren besteht ja nur zu einem Teil daraus, Argumente zu finden. Das ist ja gar nicht so schwer – zumindest Erwachsene finden zu fast jedem Thema innert kürzester Zeit eine ganze Serie von Argumenten Pro und Kontra. Ebenso wichtig für die Sache ist die Gewichtung und Wertung der vorgebrachten Gründe, hier beginnt die wahre Feinarbeit. Vorbereitende Aktivitäten führen keineswegs dazu, dass die Schreibenden nichts mehr zu tun haben, sie verlagern den Schwerpunkt ihrer Arbeit vom Finden von Gründen auf diesen zweiten Aspekt der Verarbeitung und Gewichtung von Gründen. Erkennt man die Eigenart und den Reiz dieser Auseinandersetzung – nachvollziehbar etwa an dem, was verschiedene Schreibende aus dem gleichen oder ähnlichem Material entwickeln – so ist dies in keiner Hinsicht langweiligere oder unproduktivere Arbeit als irgendeine andere.

Aktivitäten, die das Finden und z. T. auch die Bewertung von Argumenten explizit zu fokussieren erlauben, sind etwa die folgenden:

Alle schreiben zum Thema, um das es geht, vier Begriffe auf, die ihrer Meinung nach die wichtigsten Problemdimensionen bezeichnen. In Dreiergruppen – zwei diskutieren, der oder die Dritte beobachtet, wie diskutiert wird –

muss aus den bestehenden Listen eine neue, einheitliche erstellt werden. Eine neue Gruppe, nun vier Diskutanten und zwei Beobachter, erstellen eine neue Liste, dann werden die Resultate an die Wandtafel geschrieben und im Plenum besprochen, ev. mit dem Ziel, zuletzt eine gemeinsame Liste zu haben. Nach jedem Schritt melden die BeobachterInnen zurück, was ihnen am Diskussionverhalten und an den Argumenten aufgefallen ist.

Zum Thema schreiben alle für sich in je einem Satz drei Pro- und drei Kontra-Argumente auf. Erst dann schreiben sie zu jedem der Sätze einen klärenden Satz hinzu, der zeigt, in welchem Zusammenhang er mit dem Thema steht oder was daran fürs Thema besonders wichtig ist. In einem dritten Satz kann dann noch einmal ein Kommentar zu beiden ersten gegeben werden. Abschliessend kann in einem oder zwei Sätzen eine Stellungnahme gegeben werden (oder die Schreibenden vergleichen in Partnerarbeit, was sie geschrieben haben, und bewerten ihre Argumente; oder ...).

Verbreitet ist das Sammeln von Argumenten etwa im Brainstorming-Verfahren. Wichtig wäre mir, dass die Argumente nicht einfach aufgelistet werden, sondern dass auch versucht wird, Zuordnungen und Bewertungen zu machen: Welche Argumente gehören zusammen? Lassen sich Pro/Kontra-Paare bilden? Gibt es Argumente, die in der Öffentlichkeit mehr zählen als andere, und wieso? Gibt es typische Schüler-, Politiker-, Pfarrer-, ... -Argumente, und warum erkennt man sie als solche?

Schreiben als Prozess

Im ersten Abschnitt wurden die Elemente der Schreibearbeit aufgelistet. Danach lassen sich Fragen der Situationsanalyse, der Ideensammlung, der Textordnung, der aktuellen Vertextung und der Überarbeitung als je eigenständige Problemkreise beim Schreiben ansprechen. Die Prozessdidaktik geht von dieser Grundidee aus und propagiert, dass im Rahmen von Schreibanlässen einzelne oder mehrere dieser Problemkreise explizit aufgegriffen werden. Sie werden dadurch als separate Arbeitsschritte markiert. Dies ermöglicht es, sie in ihrer jeweiligen Eigenart klar zu charakterisieren und als Aspekt der Gesamtaufgabe bewusst zu machen. Die oben genannten Verfahren wären in diesem Kontext entweder als allgemeine Vorarbeit (noch ausserhalb des 'eentlichen' Schreibprozesses) zu kennzeichnen oder würden sich als Möglichkeiten der Ideensammlung anbieten.

Zwei dieser Aspekte des Schreibens sind in der Schreibforschung besonders intensiv untersucht worden: das Planen (dazu gehören die Ideensammlung und der Versuch, einen Textplan, eine Disposition, zu erstellen) und das Überarbeiten.

Planen bedeutet: den Text, bevor er da ist, als sprachlichen Gegenstand zu konzeptualisieren, der gewissen Ansprüchen zu genügen hat und deshalb bestimmte Informationen enthalten muss, andere eher nicht enthalten darf, in einem bestimmten Ton abgefasst ist, einem bestimmten Textschema entsprechen sollte usw. Solche

vorgreifenden Bestimmungen zu treffen ist schwierig, wie sich gezeigt hat, denn sie müssen in abstracto geschehen und verlangen von daher ein gut entwickeltes textuelles Vorstellungsvermögen.

Überarbeiten heisst in erster Linie einen vorliegenden Text darauf hin beurteilen, ob er den Ansprüchen genügt, denen er entsprechen soll, und ob er den textuellen Normen entspricht: logische Strukturiertheit, Kohärenz, Explizitheit, Verständlichkeit, stilistische Geschlossenheit. Erst in zweiter Linie geht es um sprachsystematische Korrektheit. Im Überarbeiten ist das Produkt zwar da und direkt inspizierbar, es zeigt sich aber, dass das Überarbeiten trotzdem schwierig ist: Es geschieht zwar in concreto, aber es erfordert ein gut funktionierendes Urteil über textuelle Qualitäten. Wo keine Intuition über Passendes und Unpassendes vorhanden ist, fällt es schwer, ein Wort, eine Formulierung, einen Abschnitt darauf hin zu beurteilen, ob sie 'besser' sind als mögliche Alternativen.

Es scheint, dass in diesen beiden Aktivitätsfeldern die Text-Kompetenz, die zu entwickeln das Ziel der Schule ist, ganz besonders gefordert ist und besonders deutlich in ihren Qualitäten sichtbar und besprechbar wird. Darum ist es nicht verwunderlich, dass die Prozessdidaktik auf diese beiden Aspekte der Textarbeit besonderen Wert gelegt hat und hier auch eine Vielzahl von Studien hervorgebracht (etwa Burtis et al. 1983; Baurmann/Ludwig 1985) und Vorschläge entwickelt hat. Sehr viel Wert gelegt wird hier auf kooperative Arbeit (s. u.; vgl. Portmann 1996). Wichtig ist nicht nur, wie diese Arbeit angelegt wird, noch wichtiger ist, dass diese Aspekte überhaupt in die schulische Öffentlichkeit gebracht werden und dass Lehrerinnen und Lehrer glaubwürdig vermitteln können, dass diese Form der Auseinandersetzung relevant ist.

3.3 Der Modus des Lernens: Aneignung durch tiefe Verarbeitung

Im Vorhergehenden ist schon einiges angetönt worden, was hierher gehört, ich kann mich deshalb kurz fassen. Lerntheoretisch ist klar, dass es verschiedenen fruchtbare Formen des Kontakts mit einem Lerngegenstand gibt. Effizient ist das, was in der Kognitionswissenschaft 'tiefe Verarbeitung' genannt wird. Besonders wichtig ist diese bei der Aneignung von prozeduralen Fähigkeiten, zu denen prototypisch die Schreibkompetenz gehört. Solche Fähigkeiten äussern sich weniger in einem 'Wissen, dass', einer Faktenkenntnis, als in einem praktischen Können, einem 'Wissen, wie'.

Tiefe Verarbeitung findet dann statt, wenn Lösungen von Aufgaben nicht aus dem Kopf abgerufen werden können, sondern wenn sie bewusst erarbeitet werden müssen. Erarbeitung von Texten ist in diesem Sinne fast stets bewusst. Wie allerdings die kurzen Hinweise etwa zur fatalistischen und zur optimistischen Schreibstrategie gezeigt haben, tendieren gerade Schreibende, die sich wenig sicher fühlen, zu Sparstrategien – erspart werden Aufwand an Zeit und Energie, aber auch die explizite Auseinandersetzung mit der Aufgabe des Schreibens. Auf die Dauer ist

dies kein entwicklungsfördernder Zugang. Der Impetus der Prozessdidaktik und all dessen, was ich hier zu didaktischen Verfahren gesagt habe, geht deshalb dahin, einen gewissen Zwang zu bewusster Verarbeitung und zur Auseinandersetzung mit Schreibaufgaben zu schaffen – allerdings nicht so, dass die Lernenden überfordert werden, sondern so, dass sie durch die Aufgabenstellung und das didaktische Setting dazu geführt werden, bestimmte Elemente am hochkomplexen Thema ‘argumentative Texte schreiben’ auf eine Weise zu beachten und bearbeiten, wie sie es von sich aus kaum tun würden.

Didaktischen Szenarien wie die in 3.2 beschriebenen sind nicht genügend beschrieben, wenn nicht auf zwei unter kognitiver Perspektive besonders wichtige Aspekte noch einmal hingewiesen wird:

1. *Inhaltliche Expertise* ist nicht etwas, was man ohne Folgen vernachlässigen kann. Es ist unrealistisch zu erwarten, dass Lernende gute Texte schreiben, wenn sie kaum etwas von dem verstehen, worüber sie schreiben sollen. Es ist dann auch etwas unfair, besonderes Engagement zu erwarten. Wenn im Rahmen von Projektarbeiten oft überraschend gute Texte geschrieben werden, hat dies auch damit zu tun, dass die Schreibenden aus einer Position der Stärke hinaus agieren können – sie sind nämlich gegenüber allen anderen in der Klasse besser informiert und haben daher auch etwas zu sagen. Je weniger Chancen die Lernenden haben, das, was sie schreiben, auch inhaltlich mit einer gewissen Zuversicht zu beurteilen, desto weniger werden sie auch zu befriedigenden sprachlichen und textuellen Formen finden.
2. *Kooperation*, obwohl sie gegen den Strich der hergebrachten Schreibdidaktik geht, ist ein wichtiges Mittel der Unterrichtsgestaltung, im Umfeld des Schreibens, im Planen und im Überarbeiten, warum nicht sogar im Schreiben selbst. Zu zweit oder dritt können Schülerinnen und Schüler sehr oft Strategien und Einsichten entwickeln, die sie allein noch kaum zu realisieren imstande sind. Vor allem regen kooperative Tätigkeiten dazu an, nicht nur zu schreiben, sondern Resultate und Vorgehensweisen auch als solche wahrzunehmen, (mündlich) darüber zu sprechen und (im schriftlichen Bereich) daraus Konsequenzen zu ziehen. Sie tragen dazu bei, dass auf doppelter Ebene und in unterschiedlichen Medien aufeinander bezogene Arbeit geleistet wird, ein wichtiges Element tiefer Verarbeitung. Im Plenumsgespräch können wichtige Fragen bzw. Erkenntnisse noch einmal aufgenommen und auf den Punkt gebracht werden. In erweitertem Sinne kooperativ sind auch Schreibformen, bei denen sukzessiv verschiedene Beteiligte am gleichen Text schreiben. Ebenso ist das, was Spinner ‘literarische Geselligkeit’ genannt hat (1993, 22), kooperativ: Das Lesen, besonders das Vorlesen von eigenen Texten, die Wahrnehmung dessen, was und wie andere geschrieben haben, der implizite oder explizite Vergleich zwischen den verschiedenen und oft überraschenden Tönen und Perspektiven, die aus Texten sichtbar werden.

4. Zum Abschluss

Das Schreiben argumentativer Texte fordert spezifische Kenntnisse, die sich kaum auf natürliche Weise ergeben, die vielmehr gezielt angeeignet werden müssen. Es wurden hier einige Bereiche genannt, die in diesem Sinne Gegenstand der Auseinandersetzung, des Übens und des Lernens im Schreibunterricht sind. An argumentativen Texten werden aber auch generelle Aspekte des Schreibens besonders deutlich sichtbar und erfahrbar: sein konstruktiver Aspekt, die Forderung nach Überformung und Transformation des Ausgangsmaterials, die Wirksamkeit von gesellschaftlichen Normen und Standards, die schwer explizit zu machen sind, die letztlich Unvorhersehbarkeit des Produkts der Arbeit. Im schulischen Umfeld gehören diese Texte auch aus diesen Gründen zu den eher schwierigen. Ich hoffe, dass deutlich geworden ist, warum und in welcher Weise das Texteschaffen in diesem Bereich voller Herausforderungen steckt und wie im Schreibunterricht darauf hingearbeitet werden könnte, diese Herausforderung bewusst und bewältigbar zu machen.

Anmerkungen

- 1) Zu diesen Themen vgl. Portmann 1991, S. 274ff.
- 2) Grundlegend zur Diskussion um diese unterschiedlichen Modi ist Scardamalia/Bereiter 1987.
- 3) Beide hier angeführten Texte stammen aus Feilke 1995.
- 4) In der Literatur zur Argumentation wird als Ziel des Argumentierens meist das Überzeugen der Adressaten angegeben. Dies mag letztlich richtig sein; ein Zwischenziel vieler Begründungen ist aber nicht so sehr das Überzeugen der anderen als die Darstellung eigener Positionen als legitimierbar. Dies ist wichtig überall dort, wo zivile Toleranz die Koexistenz unterschiedlicher Auffassungen erlaubt, das kommunikative Regelsystem der Gesellschaft aber eine grundsätzliche Begründungspflicht für Setzungen kennt. So sprechen Groeben/Schreiber/Christmann (1993, S. 366) vorsichtiger davon, dass eine strittige Frage partnerbezogen einer „(möglichst rational) begründeten Antwort von (möglichst kooperativer) transsubjektiver Verbreitung“ zugeführt werden soll.
- 5) Dies ist eine weit herum anerkannte Definition des Argumentierens. Vgl. Maat 1985.
- 6) Die genaue Formulierung dieser Rekonstruktion ist bestreitbar, sie setzt ein bestimmtes Verständnis des Textes und eine bestimmte Strukturierung der Aussagen durch Leserin/Leser voraus.
- 7) Es ist anzunehmen, dass es den Kindern oft ähnlich geht mit Äußerungen Erwachsener.
- 8) Rechtfertigungen betreffen Einstellungen, Entscheidungen oder Handlungen, die aufgrund einer potentiell strittigen Sicht von Sachverhalten und aufgrund bestreitbarer Wertungen zustande kommen und entsprechend auf geäußerten Zweifel hin argumentativ gestützt werden müssen.
- 9) Z. B. „Fernsehen – ja oder nein?“ (ein mit Erinnerungen behafteter Titel aus meiner Schulzeit), „Kann Euthanasie gerechtfertigt werden?“ usw. Solche Themen werden als Entscheidungsfragen gestellt oder sind letztlich in solche umformbar (ich folge hier Sökeland 1981, S. 271ff.; vgl. Baur-Saatweber/Stephan 1996, S. 63f.).
- 10) Z. B. „Umweltproblem und Konsumverhalten – diskutieren Sie den Zusammenhang“, „Was ist Drogensucht?“. Solche Fragestellungen haben die Form von W-Fragen oder sind letztlich in solche umformbar (vgl. Sökeland 1981; Baur-Saatweber/Stephan 1996, S. 33f.).
- 11) „Was kann ‘Freiheit’ bedeuten?“, „Erläutern Sie den Begriff ‘Aufklärung’“.

- 12) Solche Verfahren sind nicht bloss Spielerei. Swales (1990, S. 90f.) weist darauf hin, dass Kinder ausreichend Erfahrung mit Texttypen brauchen, um sie produzieren zu können.

Literatur

- Baur-Saatweber, Dorothee/Günter Stephan: Training Aufsatz. Argumentieren/Erörtern. 9./10. Schuljahr. Stuttgart: Klett 1986
- Baurmann, Jürgen/Otto Ludwig: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: D. Boueke/N. Hopster (Hrsg.): Schreiben – Schreiben lernen. Tübingen: Narr 1985, S. 254–276
- Burtis, P. J. et al.: The development of planning in writing. In: Barry M. Kroll/Gordon Wells (Hrsg.): Explorations in the development of writing. Chichester: John Wiley 1983, S. 153–174
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer 1989
- Feilke, Helmuth: Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Gerhard Aust (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ortogenese der Literalität. Essen: Die blaue Eule (= Siegener Studien 56) 1995, S. 69–89
- Feilke, Helmuth: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, 1988, S. 65–81
- Feilke, Helmuth: Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: de Gruyter 1996, S. 1178–1191
- Groeben, Norbert/Margrit Schreier; Ursula Christmann: Fairness beim Argumentieren: Argumentationsintegrität als Wertkonzept einer Ethik der Kommunikation. In: Linguistische Berichte 147, 1993, S. 355–382
- Kopperschmidt, J.: Methodik der Argumentationsanalyse. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1989
- Maat, Henk Pander: Argumentation: Zur Charakterisierung und Abgrenzung eines Forschungsgegenstandes. In: Studium Linguistik 16, 1985, S. 1–20
- Portmann, Paul R.: Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer 1991
- Portmann, Paul R.: Arbeit am Text. In: Helmuth Feilke/Paul R. Portmann (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett 1996, S. 158–171
- Scardamalia, Marlene/Carl Bereiter: Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: Sheldon Rosenberg (Hrsg.): Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2: Reading, writing, and language learning. Cambridge University Press 1987, S. 142–175
- Sökeland, Werner: Erklärungen und Argumentationen in wissenschaftlicher Kommunikation. In: Theo Bungarten (Hrsg.): Wissenschaftssprache. München: Fink 1981, S. 261–293
- Spinner, Kaspar: Grundsatzartikel: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119, 1993
- Swales, John M.: Genre analysis. English in academic and research settings. Cambridge University Press 1990

✉ Paul R. Portmann-Tselikas, Institut für Germanistik, Universität Graz, Mozartgasse 8/II, 8010 Graz.

Gerd Bräuer

Erfahren und Erkennen:

Argumentieren im Spannungsfeld privaten und öffentlichen Schreibens

Schreiben ist eine Chance,
herauszufinden, wer ich bin und was
ich anfangen will mit meinem
Leben. (*James Moffett*)

Wenn Argumentieren in der Schule nach wie vor grundsätzlich als rhetorisches Erklärungsmodell (vgl. Ueding 1991, S. 20–23) unterrichtet wird, dann ist dies angesichts der Geschichte des Deutschunterrichts nicht verwunderlich. Das Lehren des Argumentierens über die Vermittlung von Beispieltexten und davon abgeleiteten bzw. damit illustrierten kommunikativen Handlungsmustern (Bünting 1996) ist mehr oder weniger eine moderne Variante davon. Es entspricht zwei Grundzügen traditioneller schulischer Bildung:

- 1) Zwischen Lehrenden und Lernenden besteht eine Hierarchie durch die Ausgabe von Kenntnissen auf der einen und ihre Entgegennahme bzw. -reproduktion auf der anderen Seite.
- 2) Produkte der Lerntätigkeit werden nach formalen Kriterien beurteilt, welche die vorab vermittelten Muster und Regeln repräsentieren.

Für das schulische Schreiben im allgemeinen und das schriftliche Argumentieren im besonderen ergeben sich daraus einige überdenkenswerte Konsequenzen. Da es herkömmlicher Unterricht in seinem Tätigkeitsverlauf hauptsächlich auf ein und dieselbe Zielperson (LehrerIn) ausrichtet, wird Schreiben in seiner eigentlichen kommunikativen Funktion als Befriedigung individueller Mitteilungsbedürfnisse verfälscht. Schriftliches Argumentieren wird dementsprechend weniger als Fertigkeit erlebt, den eigenen Kommunikationsbedürfnissen auf spezifische Weise Ausdruck zu verleihen, sondern vielmehr als Mittel zur Erlangung öffentlicher/institutioneller Anerkennung. Über den Verlauf der schulischen Ausbildungszeit hinweg tritt anstelle des (ursprünglich vorhandenen) Bedürfnisses der Befriedigung persönlich motivierter Schreibenanlässe das des Einlösens von außen gesetzter Aufgaben und Erwartungen.

Die allgemeinen Konsequenzen des hier angedeuteten Szenariums, auch wenn sie nicht auf alle Lernenden zutreffen mögen, sind landläufig bekannt: Autoritätsgläubigkeit gegenüber Personen, Texten und anderen Repräsentationsformen von Wissen bzw. ein eingeschränktes Vermögen in der Wahrnehmung der *eigenen Stimme* (Peter Elbow) bzw. in der Artikulation und Ausführung der damit signalisierten

individuellen Bedürfnisse. Angesichts der zunehmenden Alltagspräsenz moderner Medien und ihres manipulativen Wesens scheint mir die Diskussion um Wege und Möglichkeiten einer *schülerorientierten* Praxis des schriftlichen Argumentierens von politischer Brisanz.

Ich möchte dementsprechend auf der Grundlage eines Modells von James Moffett (1983), das Brücken schlägt zwischen mündlichem Dialogisieren, dem Schreiben fiktiver Prosa und dem Argumentieren in Sachtexten, Vorschläge unterbreiten zur Verbindung von *privater* und *öffentlicher* Sprache, von individuellen Erfahrungen/Einsichten und gesellschaftlich sanktioniertem Wissen. Als zentrales pädagogisches Anliegen dieses Aufsatzes sehe ich die klare Anerkennung des lernenden Subjekts in seiner/ihrer produktiven Auseinandersetzung mit der Autorität eigener und fremder „Texte“.

Unter o. g. *produktiver* Auseinandersetzung verstehe ich die Begegnung von Eigenem und Fremdem im Argumentieren als *Spiel* und nicht als Konfrontation. Das Abtasten, Ausprobieren, Ausloten eigener und fremder Erfahrungen, Kenntnisse, Gedanken und Gefühle schafft einen Raum, den Donald W. Winnicott (1987) als *intermediär*; als zwischen den Dingen *vermittelnd*, bezeichnet, und in dem ich ein Spannungsfeld für Lernprozesse und ein vielschichtiges Lernpotential für kritisches Denken und Handeln zu erkennen meine. Nach Kaspar H. Spinner (1995) sei es die Verbindung des „subjektiv Eigenen“ und „objektiv Fremden“, durch welche Lernen auf besonders wirkungsvolle Weise provoziert würde: Es komme gerade auf das *Ineinander* beider Seiten an, welches die Bereicherung des Eigenen durch das Fremde (und umgekehrt) bewirke. Und aus meiner fremdsprachlichen Unterrichtspraxis weiß ich, daß Eigenverstehen nicht selten erst durch Fremdverstehen subjektive Bedeutsamkeit erlangt.

Die Überlegungen des US-amerikanischen Curriculum-Spezialisten James Moffett (1983) zur Besinnung und Ausrichtung schulischer Schreibprogramme auf das natürliche Wesen der sprachlichen Entwicklung beim Kind beinhalten strategische und unterrichtspraktische Vorschläge für das Anlegen von intermediären Räumen oder *Lernfeldern* (Bräuer 1998) zum schriftlichen Argumentieren (Moffett 1983, S. 47).

Was die Aktualität dieser modellhaften Darstellung ausmacht, liegt meines Erachtens in Moffetts Verständnis von Ganzheitlichkeit. Sie entfaltet sich für das Schreiben nicht nur im Kontext der Ausbildung der anderen sprachlichen Grundfertigkeiten, Hören, Sprechen und Lesen im Sinne eines Ausbalancierens von Ausbildungsinhalten, sondern *mit* ihnen, d. h. als Wechselverhältnis: Schreiben ist auch Hören, Sprechen und Lesen.

Die vier Konzentrationspunkte des Modells – *Mitteilen* (Was passiert?), *Berichten* (Was passierte?), *Verallgemeinern* (Was geschieht?), *Theoretisieren* (Was wird/was könnte geschehen?), welche Moffett noch als Stufen zunehmender Abstraktionsleistung interpretiert, möchte ich als *Bestandteile eines dynamischen Gefüges* sprachlicher Tätigkeiten verstanden wissen. Sie initiieren und motivieren einander, sind

Versatzstücke, End- und Ausgangspunkte und letztlich in ihrer Existenz voneinander abhängig.

| | | | |
|--|--|---------|--------|
| Interior Dialogue (egocentric speech) | | | |
| Vocal Dialogue (socialized speech) | Recording, the drama of what is happening. | PLAYS | P |
| Correspondence | | | |
| Personal Journal | | | |
| Autobiography | | | |
| Memoir | Reporting, the narrative of what happened. | FICTION | O E |
| Biography | | | |
| Chronicle | | | |
| History | Generalizing, the exposition of what happens. | ESSAY | T R |
| Science | | | |
| Metaphysics | Theorizing, the argumentation of what will, may happen. | | Y |

Auf dieser Grundlage sehe ich für das Argumentieren drei grundsätzliche Lernfelder, in denen sich nicht zuletzt auch seine begrifflichen Wurzeln (lat. *arguere*, *arguo* als „erhellen“, „veranschaulichen“, weiter auch „dartun“, „behaupten“, „beweisen“ oder schließlich (vor Gericht) „anklagen“ und „beschuldigen“) spiegeln (Bünting 1996, S. 178): *Mündlichkeit* (vor allem für das Mitteilen und Berichten), *Theatralität* (Mitteilen und Theoretisieren) und *Bildlichkeit* (Verallgemeinern). Diese Lernfelder bieten Entfaltungsräume, welche aufgrund ihrer verschiedenen Erscheinungsformen unterschiedliche Blickwinkel auf einen Kommunikationsgegenstand provozieren und damit insgesamt ein ideales Medium für individuelle Positionierungsprozesse bereitstellen. Schriftliches Argumentieren kann hier als ein *Suchen* spielerisch-experimentell erfahren werden (Bräuer 1998).

Mündlichkeit

Schreiben erwächst in diesem Falle aus einem (Sich-)Mitteilerlernen im gesprochenen Monolog und Dialog, aus mündlichem Erzählen, lautem Vorlesen oder freiem Wortspiel. Es bedeutet genauso gut *Hören- und Zuhörenlernen* auf die eigene, innere Stimme bzw. auf jene, die laut zu anderen Menschen spricht oder die Lernende von dort erreicht. Schreiben in einem solchen Kontext fördert *inneres Sehen*, eine Sensibilisierung des Vorstellungsvermögens Schreibender (vgl. Schulz 1995, Wermke 1995).

Was heißt das in bezug auf das Argumentieren? Ein Unterrichten, welches, anstatt Wissen permanent als Produkt auszugeben, im zumindest annähernd adäquaten Umfang auch Kenntnisse schülerzentriert zu produzieren versucht, bedarf direkter Anknüpfungspunkte an die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden. Diese Anknüpfungspunkte stellen sich ein, sobald traditioneller Frontalunterricht mit Partnerarbeit, Workshop-Formaten und/oder Projektstätigkeit aufgeweicht wird. Ein weiteres tun Arbeitsmedien wie Tagebuch und Portfolio, die am Schluß des Artikels ein Wort der Vorstellung erfahren. Schon jetzt möchte ich jedoch eine wesentliche Gemeinsamkeit dieser Unterrichtselemente herausstreichen: Alle Beteiligten fühlen sich in der Artikulation individueller Bedürfnisse ernstgenommen und anerkannt. Das bewirkt den Abbau von Hierarchien und fördert gegenseitiges Vertrauen.

Kreativer Umgang mit Themen bzw. Positionen, die sich dazu entweder innerhalb der Lernergruppe bilden oder von den Lernenden aus einem Fremdangebot ausgewählt werden, braucht vor allem zu Beginn, aber auch im weiteren Verlauf Möglichkeiten mündlicher Verständigung im kleinsten Rahmen. Im Schutze von Partner- oder Kleinstgruppenarbeit öffnen sich Räume, in denen zum einen Erfahrungen mit dem anvisierten Thema zwanglos ausgetauscht werden und zum anderen Ideen jeglichen Reifegrades zur Sprache kommen können. Ich sehe gerade in der unterrichtsorganisatorisch provozierten Vermischung von bereits etablierten Erfahrungswerten und neuem Gedankengut ein nicht zu unterschätzendes Kreativitätspotential.

Mündlichkeit im Rahmen größerer Gruppen nimmt eine andere Qualität an: Hier wird sprachliches Material von und für Partnerarbeit narrativ aufbereitet. Ein Beispiel dafür:

Die SchülerInnen sitzen im Kreis und entwickeln eine Kettengeschichte zum gewählten Unterrichtsthema (z. B. Einsamkeit: „Robert sitzt am Abend allein in seinem Zimmer. Plötzlich ...“ – der Erzählfaden wird an die Nachbarin weitergegeben). Nachdem jedeR anhand der Gruppengeschichte eine eigene 10 Sätze-Variante geschrieben, der Partnerin vorgelesen und von dieser eine Nacherzählung gehört hat, kommen alle wieder in den Kreis der Gesamtgruppe zurück. Jemand plaziert sich freiwillig in den Kreis und erzählt in stark verlangsamtem Sprechtempo noch einmal ihre aktuelle Geschichte. Die im Kreis Befindlichen können den Redefluß jederzeit unterbrechen und ein Wort vorgeben, das von der Erzählerin in die laufende Geschichte eingebaut werden muß. Anschließend treffen sich alle noch einmal in Paaren und tauschen ihre aktuellen Positionen zum zentralen Unterrichtsthema aus. Dabei sollten sich Veränderungen in den Positionierungen selbst und gegenseitig verdeutlicht werden.

Theatralität

Diesem Lernfeld kommt eine Klammerfunktion im Prozeß schriftsprachlichen Schaffens zu: Der physische Aspekt (des Schreibens und des theatralen Ausdrucks) ist Ursprung des schaffenden Ichs und Aufbruch zur Sozialisierung desselben. Körperlichkeit filtert Mitteilungsbedürfnisse, und im dramatischen Kontext werden indivi-

duelle Darstellungs- bzw. Mitteilungskonzepte und -strategien für den Einsatz in einem größeren sozialen Kontext *theoretisch* erprobt. Dramatische Imitation, Adaption und Improvisation sind natürliche Ventile menschlicher Ausdrucks- und Gestaltungsbedürfnisse und bilden als solche ein ideales Lernfeld für bedürfnisauthentisches Schreiben im Schutze des Theaterworkshops (vgl. Kunz 1995, Scheller 1995).

Mehr noch als im Rahmen von Mündlichkeit wird Argumentieren hier durch bewußt und/oder unbewußt erlebtes Vor- und Nachmachen gelernt. Argumentative Tätigkeit entwickelt sich durch szenisches Handeln *und* auf dem Prüfstand der szenischen Handlung. Regelverstöße, ganz gleich welcher Art und Qualität, werden durch Mitspielende im Kontext der jeweiligen kommunikativen Situation reflektiert, und die sozialen Spielräume individueller Mitteilungsbedürfnisse werden für die einzelne Lernerin konkret erfahrbar. Theatralität schafft aber auch vitale Korrekturmöglichkeiten für individuelle Positionierungen. Durch Szenenvariationen, das Um- und Weiterschreiben dramatischer Texte oder Ausagieren eines Sachverhalts aus der Perspektive verschiedener Charaktere erwachsen aus Erfahrungen nicht schlechthin Erkenntnisse, sondern Einsichten, die persönliche Betroffenheit erzeugen. Auch dazu ein Beispiel (Thema: Teenage-Schwangerschaft):

Eine 16-jährige kommt nach Hause, um ihrer Mutter mitzuteilen, daß sie schwanger ist. Ihre Absicht wird immer wieder von eintreffenden Familienmitgliedern und Freunden unterbrochen, die gemeinsam zu Abend essen wollen. Der sich ständig erweiternde Publikumskreis zwingt das Mädchen zur Adaption ihrer ursprünglichen Mitteilung(sform). Ist die Neuigkeit einmal heraus, teilen sich die SpielerInnen in mehrere Lager auf, welche gleichzeitig verschiedene Positionen zum Für und Wider ausgetragener oder abgebrochener Schwangerschaft argumentieren. Durch mehrfache Veränderung des Zeitpunkts der Bekanntgabe der Neuigkeit kann die Abhängigkeit des Argumentationsverlaufs von den jeweils anwesenden Personen bzw. der Konstellation der von den Anwesenden repräsentierten Positionen erfahren werden. Im hypothetischen Spiel des *Was wäre wenn?* werden außerdem individuell und sozial geprägte Konsequenzen kommunikativen Handelns faßbar. Ergänzend zur szenischen Darstellung entstehen schriftliche Entwürfe zu Dialogen und Figurencharakteristiken.

Bildlichkeit

Schreiben in diesem Lernfeld heißt Einblicke schaffen in Erscheinungen, Prozesse und Zusammenhänge mittels selbst entworfener oder vorhandener bildlicher Darstellungen. Durch verbalen und/oder nonverbalen, schöpferischen Umgang mit diesen Darstellungen eröffnen sich Räume physisch und sinnlich-realer bzw. imaginärer Art, welche die Welt des lernenden Individuums repräsentieren und gleichzeitig Teil jener Wirklichkeit sind, von und in der *sehen* gelernt wird (vgl. Rabkin 1995).

Für die schriftliche argumentative Arbeit bedeutet dieses Medium Anregung und Innehalten in einem. Zu einem Argumentationsthema können zentrale Begriffe durch „brainstorming“, „clustering“ oder Formen konkreter Poesie gefunden werden. Ein Beispiel:

Im Falle, daß eine thematische Konkretisierung bereits stattgefunden hat, wird angeregt, das Schlüsselwort (z. B. EINSAMKEIT) in Großbuchstaben untereinander zu schreiben, um dann zu jedem Buchstaben ein Wort mit demselben Anfangsbuchstaben zu finden. Die dadurch entstehenden Gedichte sind erfahrungsgemäß als Ausgangspunkt für individuelle argumentative Positionierungsarbeit zu einem Thema geeignet, da sie, vom Schreiber oft unbewußt angelegt, individuell bedeutsame Spannungsfelder des/der einzelnen zur jeweiligen Thematik andeuten.

Meditatives Malen (Schlingen, Bögen, Wellen, Kreise etc.) an Wende- oder Schlußpunkten argumentativer Tätigkeit kann momentane, oft stark emotional geprägte Positionierungen sichtbar machen und helfen, diese zu *generalisieren*, also im weiteren Kontext bewußt zu machen und somit Einblicke zu Erkenntnissen zu führen. Dazu noch einmal eine Aufgabenstellung:

Die SchülerInnen haben bereits einige Vorarbeiten zu einem bestimmten Thema geleistet und werden jetzt aufgefordert, ihre momentane Befindlichkeit gegenüber der Thematik im Malen von abstrakten Formen (Schlingen, Bögen, Wellen, Kreise etc.) zum Ausdruck zu bringen. In einem zweiten Schritt werden sie dazu ermutigt, Einzelwörter, die ihnen spontan in den Sinn kommen, in die Zeichnung einzufügen. Abschließend soll sich jedeR für ein Wort aus der Darstellung entscheiden und es als Kernwort für ein Cluster benutzen. Das Cluster könnte dann, möglicherweise über den Zwischenschritt einer fiktionalen Textes zum Cluster, als Ausgangspunkt für einen Neuanatz zur bisher geleisteten argumentativen Arbeit stehen.



Eine von außen in die laufende Argumentation eingebrachte bildliche Darstellung wirkt ähnlich wie das Umstellen einer Szene. Das hinzugekommene Bild verändert den kommunikativen Rahmen und erfordert die Adaptation bisher benutzter sprachlicher Strukturen und Mitteilungsstrategien. Die Anregungen dazu sind vielzählig: Zum Beispiel könnte das bekannte Gemälde *Kreidefelsen auf Rügen* von Caspar David Friedrich dazu genutzt werden, um anhand von Figurenbeschreibungen und Diskussion ihrer Konstellation, natürlich auch innerhalb der Gesamtkomposition des Bildes, neue Blickwinkel auf ein Thema wie Partnerschaft zu gewinnen. Wenn Körperhaltungen

der dargestellten Figuren in sogenannten Standbildern (vgl. Steitz-Kallenbach 1995) nachvollzogen werden oder sich daraus vielleicht sogar kurze Szenen (schriftlich und mündlich) entwickeln, wird eine der vielfältig vorhandenen Brücken/Verbindungen zwischen den im Aufsatz skizzierten Lernfeldern deutlich (vgl. Frederking 1995).

Tagebuch und Portfolio

Abschließend möchte ich kurz auf Tagebuch (vgl. Fletcher 1996, Harrison 1996) und Portfolio (vgl. Bräuer 1996) als zwei wesentliche Teile schriftlichen Argumentierens verweisen. Beide wären ob ihres enormen pädagogischen Potentials eigenständige Aufsätze wert. Ich muß mich hier leider auf einige Anmerkungen zu ihrer Funktion im Lernprozeß schriftlichen Argumentierens beschränken.

Selbstbestimmtheit und Selbstbezug des Tagebuchschreibens liegen in der Natur der Sache. Hier kann der private Diskurs mit den verschiedenen Erscheinungsformen der *eigenen Stimme* praktiziert, können eigene Standpunkte entwickelt, bewußt gemacht und kritisch befragt werden, ehe der „Schritt hinaus“ in die Öffentlichkeit gewagt wird. Das Tagebuch ist auch ein Platz für spontane und deswegen oftmals emotionale Reflektionen zum argumentativen Arbeiten im Unterricht und zu unterrichtsüberschreitenden Projekten gemeinsam mit anderen SchülerInnen. Die Tagebucheintragung wird insgesamt zum Spiegel für eigenes und fremdes verbales bzw. nonverbales Handeln und in dieser Eigenschaft ein weiterer intermediärer Raum, zwischen dessen Polen (Eigenes und Fremdes) aufgrund des reflektiven Charakters diesmal auf einer *Meta-Ebene* gelernt wird.

Einen ganz besonderen Aspekt des Tagebuchschreibens sehe ich jedoch vor allem im Entstehen eines Spannungsbogens vom Sich-Bewußtwerden tatsächlicher Mitteilungsbedürfnisse, dem Ausdrücken und Einlösen derselben und erneutem *check-up* im Kontext sich bereits wieder verändernder Bedürfnisstrukturen. Was nach diesem *recycling* bleibt, hat Bestand und wird zum Ausgangsmaterial weiterführender Lernprozesse.

Insofern brauchen Unterrichtseinheiten im Argumentieren sinnvolle, d. h. auf lernerbedeutsame Kommunikation ausgerichtete innere Verbindungen und cross-curriculare Verzweigungen. Das Portfolio, als Sammlung von vielfältigen Zwischenergebnissen, die den Verlauf von Arbeitsprozessen verdeutlichen, kann dafür ein wirksames Medium darstellen. Es führt aufgrund seines interdisziplinären Materials (Zeitungsausschnitte, Bilder, orale Interviews, Videoaufzeichnungen, Textentwürfe etc.) Argumentationsstränge über die Grenzen des Deutschunterrichts hinaus, schafft natürlich motivierte Kommunikationsanlässe, eine Vielzahl von verschiedenen AdressatInnen (bei weitem nicht nur Lehrende!) und nicht zuletzt die Basis für wiederholtes Meta-Lernen¹: Dokumentation und Reflektion des Arbeitsprozesses an einer Argumentationsthematik schärfen den differenzierenden Blick für mehr oder weniger nutzbringende Lernfelder und -wege und formen damit neben fachspezifischen Erkenntnissen zum schriftlichen Argumentieren nicht zuletzt Einsichten in persönliche Lernstrategien. Auf diese Weise wird auch der Deutschunterricht zu einem Ort, an dem wesentlich zur Motivation und Befähigung lebenslangen kritischen Denkens und Handelns beigetragen wird.

Anmerkung

- 1) Aus Platzgründen sei hier bloß angemerkt, daß das Portfolio Lehrenden außerdem die Chance eröffnet, die traditionell *produktorientierte* Bewertung einer Schülerleistung *lernprozeßorientiert* zu erweitern. In bezug auf das schriftliche Argumentieren kommt noch hinzu, daß durch das Portfolio sich der Bewertungsfokus von Textangemessenheit hin zu kommunikativer Wirksamkeit eines Textes verschieben kann (vgl. dazu >ide< 2/1994, Leistungsbeurteilung, vor allem den Beitrag von Michael Schratz, p. 17–34).

Bibliographie

- Bräuer, G.: Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens. Beitrag zur Internationalen Deutschlehrerkonferenz. Amsterdam 1997 – erscheint in englischer Übersetzung in: Schlemminger et al. (Hrsg.) (vorauss. 1998)
- Bräuer, G.: „Schreibend Lernen“: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik: Berlin: Erich Schmidt (vorauss. 1998)
- Bünting, K.: Schreiben im Studium: ein Trainingsprogramm. Berlin: Cornelson Scriptor 1996
- Fletcher, R.: Breathing In, Breathing Out: Keeping a Writer's Notebook. Portsmouth: NH: Heinemann 1996
- Frederking, V.: Umgang mit dem Fremden. Assoziative, produktive und imaginative Verfahren zu einem aktuellen Problem. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 165–192
- Harrison, B.T.: Using personal diaries and working journals in reflective learning. In: Rijlaarsdam et al. (Hrsg.) 1996, S. 70–85
- Kunz, M.: Szenische Verfahren im Literaturunterricht. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 55–58
- Moffett, J.: Teaching the Universe of Discourse. Portsmouth: NH: Boynton/Cook 1983
- Rabkin, G.: Initiieren von schöpferischen Schreibprozessen auf der Grundlage der Ganzheits- und Gestaltpsychologie ('Leipziger Schule') – dargestellt am kreativen Schreiben zu bildender Kunst. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 29–54
- Rijlaarsdam, Gert/B.T. van den Bergh und M. Couzijn (Hrsg.): Effective Teaching and Learning of Writing. Amsterdam: Amsterdam University Press 1996
- Scheller, I.: Imaginative und emotionale Prozesse bei der szenischen Interpretation von Texten – am Beispiel von Szenen zum Thema 'Jugend und Gewalt'. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 59–70
- Schlemminger, G./T. Brysch/M. Schewe (Hrsg.): Pädagogische Spannungsfelder im ganzheitlich orientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (ohne Verlagsangabe; vorauss. 1998)
- Schulz, G.: Der Mond ist gestorben: Kinder auf dem Weg zu metaphorischer Kompetenz. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 87–100
- Spinner, K. H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht, Frankfurt/Main: Lang 1995
- Steitz-Kallenbach, J.: Die ich rief, die Geister ...: Anmerkungen zur Psychodynamik von Spielprozessen im Unterricht. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 29–54
- Ueding, G.: Rhetorik des Schreibens. Frankfurt/Main: Hain 1991
- Wermke, J.: Hören-Horchen-Lauschen: Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Beachtung der Umweltwahrnehmung. In: Spinner (Hrsg.), 1995, S. 193–216
- Winnicot, D.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta 1987

✉ Gerd Bräuer, Department of German Studies, Emory University, Atlanta, GA 30322, USA.

Arno Rußegger

Argumentieren geht über Studieren

Anmerkungen zu einem schreibtheoretischen Umgang mit literarischen Nachlässen

Gute Argumente verfolgen paradoxe Ziele: Einerseits sollen und können sie (jemanden) gezielt 'schlagen' und 'treffen', andererseits wird mit den gleichen Grundsätzen und Argumenten oft gänzlich Entgegengesetztes behauptet, sie schlagen demnach wild um sich. Beide Wirkungen zeugen jedenfalls vom aggressiven Potential an Kampfbereitschaft und Verschlagenheit, über das jeder verfügen muß, der seine(n) Standpunkt(e) schreibend oder sprechend gegen andere durchsetzen will. Dieses Potential macht die besondere Nähe des Argumentierens (im Sinne sprachpragmatischen Handelns) zum (tatsächlichen) Handeln aus und impliziert wohl auch die eigentlichen Ursachen für Kommunikationsstörungen, die entstehen, wenn jemand als überzeugendstes Argument jenes erachtet, daß man einfach (womöglich sogar unter Anwendung von Gewalt) etwas tut, ohne vorher lange zu reden ...

Doch im ursprünglichen rhetorischen Zusammenhang steht ein Argument nicht einfach für sich, ist nicht einfach selbst-repräsentierend gemeint, sondern stellvertretend für etwas anderes. Es 'dient' (im eigentlichen Sinn des Wortes!) nämlich als Beweisstück und/oder Illustration für einen allgemein(er)en Gedanken, eine Idee, eine These, den/die man im Sinne hat und damit untermauern möchte. Sein Erfolg resultiert, meines Erachtens, in nicht so entscheidendem Maße, wie es die klassische Argumentationstheorie darlegt¹, aus den Regeln der Logik oder des 'gesunden Menschenverstands', sondern im wesentlichen aus der Spannung zwischen einem Abstraktum, dem es sich unterordnet, und irgendeiner konkreten Maßnahme, die es propagiert. Diese Dialektik strebt nach einer Synthese, die letztlich – im Idealfall – in der Überredung eines der Meinungskontrahenten gipfelt, er möge einen Sachverhalt genau so beurteilen wie man selbst. (Nebenbemerkung: In der Praxis besteht diese Synthese bekanntlich oft nur aus einem mehr oder weniger faulen Kompromiß, in dem bestehende Polaritäten, Widersprüche u. ä. einander bloß oberflächlich angeglichen werden.)

Der besagte synthetische Charakter von Argumentationen hat, scheinbar wider alle Logik, ihre Relativität und eingangs bereits erwähnte Austauschbarkeit zur Folge,

sodaß – bei einigem Geschick und Raffinement – ein und dasselbe Argument zugunsten/zuungunsten der unterschiedlichsten Absichten, Wünsche und Ziele ins Feld geführt werden kann. Ebenso lassen sich, wie die Historie lehrt, Theorien ohne weiteres mit Hilfe von fadenscheinigen, um nicht zu sagen: dummen Argumenten erfolgreich verfechten. Offensichtlich nicht primär der Inhalt ist es, was in der gesellschaftlichen Praxis den Ausschlag für oder gegen etwas gibt, sondern eher formale Verweisungszusammenhänge und kontextuelle Bezüge.

Ein Argument kann natürlich den verschiedensten Bereichen entnommen werden – je nachdem, in welchem diskursiven, sozio-kulturellen Umfeld es Verwendung findet. Im Zuge des um sich greifenden Vermarktungswahns westlich-kapitalistischer Prägung hat es sich ergeben, daß vor allem von ökonomischen, politischen, juristischen, (pseudo)ökologischen, immer weniger sozialen oder gar literarisch-künstlerischen Positionen her der notwendige Druck zu erzeugen ist, um die in der Öffentlichkeit für relevant erachteten Diskussionen zu dominieren.

Allerdings ist festzustellen, daß Argumente – und seien es die allerbesten! – an Schlagkraft und Treffsicherheit unter Umständen auch einbüßen können, wenn sie nur oft genug wiederholt werden, sodaß vermeintliche Schlagworte zu nichtssagenden Floskeln degenerieren. Dabei handelt es sich um ein Phänomen, das durch im Fernsehen bzw. Radio ausgestrahlte 'Talkshows' u. ä. allgemein bekannt sein dürfte, beschleicht einen doch angesichts der häufig stereotypen Argumentationsstrategien und -klischees gewisser Leute unweigerlich das Gefühl, daß sich manche/r recht eloquent zu Themen zu äußern vermag, ohne deren Kern auch nur zu streifen.

Was nach dieser Einleitung den Deutschunterricht anbelangt, so sollten Schüler/innen wohl oder übel beides lernen: sowohl den intentionalen Einsatz von Argumenten, als auch den instrumentalisierten rhetorischen 'Leerlauf', weil beide Funktionen des Sprechens/Schreibens von kommunikativer Bedeutung sind. Selbstverständlich muß (und wird wahrscheinlich ohnehin) hier die didaktisch aufbereitete Analyse von (ver)öffentlich(t)er Rede – mit allen Tricks und unsauberen Mitteln, wie beispielsweise der Argumentation mit (statt zugunsten von) Ideen – oder etwa auch von Werbesendungen und -slogans auf die jeweiligen Strukturen ihrer Syllogismen (= deduktive Schlußfolgerungen) hin ihren Platz haben. Im folgenden soll aber auf einen Aspekt angewandter Argumentationslehre hingewiesen werden, der unmittelbar mit der Förderung von Schreibkompetenzen zu tun hat, obgleich er bisher sogar in der fachphilologischen Forschung viel zu wenig Beachtung gefunden hat.

Es geht, kurz gesagt, um die wissenschaftliche Aufarbeitung von literarischen Nachlässen. Nicht, um auf diese Weise historisch-kritische Editionen zu machen, sondern – und das wäre das Neue – um genauere Aufschlüsse über die Phasen und Abläufe dichterischer Kreativität zu erhalten. Ich bin mir durchaus bewußt, daß das nun

angeschnittene Thema in erster Linie als Aufforderung an Institutionen wie Literaturarchive u. ä., wo entsprechende Bestände gesammelt und erschlossen werden, zu verstehen ist, nämlich solche schreibtheoretischen Forschungen zu betreiben oder wenigstens zu initiieren, und keine unmittelbare Nutzenanwendung im schulischen Bereich erfahren kann; es werden aber gegen Schluß dieses Aufsatzes vorschlagsweise einige Überlegungen angestellt, wie empirische Kenntnisse über die Entstehung stilistisch anspruchsvoller Texte indirekt sehr wohl in die grundsätzliche Ausrichtung von Übungen und Schreibtrainings (auch auf weit darunter liegendem Niveau) einfließen können.

2.

Der umfangreiche und relativ geschlossene Nachlaß Robert Musils (1880–1942), der in den Archiven der Österreichischen Nationalbibliothek liegt und 1994 in Form einer CD-ROM-Edition vollständig publiziert worden ist², konfrontiert uns mit sämtlichen Etappen der Texterstellung/des *authoring*, womit nicht nur die stilistische Formulierungsarbeit als solche gemeint ist, sondern auch das vorausgehende, noch mehr oder weniger unsystematisch erfolgende Notieren von autobiographischen oder historischen Ereignissen, das Sammeln und Ordnen von Ideen; die Aufarbeitung, das Exzerpieren und Bearbeiten von fremden Quellen; sowie das notwendige Auswählen von Material aus dem anwachsenden Fundus und dessen (logistische) Verwaltung. Besonders interessant wird der Musil-Nachlaß aufgrund des Umstands, daß der Großteil der Manuskripte und Typoskripte sich auf ein und dasselbe Werk bezieht, nämlich das berühmte Romanfragment »Der Mann ohne Eigenschaften«³.

Betrachtet man nun typische Manuskript-Blätter Musils, um die darauf dokumentierten Abläufe der Planung, der Skizzierung, der Grob- und Feingliederung, der gegenseitigen Abstimmung, der Zusammenfügung, der Tilgung und Ersetzung sowie der vielschichtigen Nachbearbeitung der Texte/Textpartien u. ä. zu analysieren, läßt sich an ihrem Erscheinungsbild etwas wie ein charakteristisches Spannungsverhältnis zwischen sequentiell und nicht-sequentiell Text erkennen. Kohärenz und Inkohärenz auf der einen Seite, sowie Phasen der Linearisierung und Delinearisierung auf der anderen stellen ohne Zweifel die grundlegenden Prinzipien von Musils literarischer Produktivität dar. Sie erforderten eine eigene Vorgangsweise bei der Textproduktion und ermöglichen aus heutiger Sicht schließlich variable Lesarten, die gleichberechtigt nebeneinanderstehen – und inhaltliche Fragen nach dem 'eigentlich' intendierten 'Ende' des Romans in den Hintergrund treten lassen.

In parallelen bzw. simultanen Arbeitsschritten produzierte Musil eine Vielfalt von Textstufen. Hierzu zählen: Entwürfe, Skizzen, Notizen, Reinschriften, Abschriften. Große Teile des Nachlasses bestehen nicht aus fortlaufendem Text, sondern aus all-

gemeinen Plänen und Überlegungen, aus Fragen und selbstkritisch argumentierenden Notationen zur Fortführung der Handlungsfäden sowie aus assoziativen Erweiterungen von bestehenden Inhaltskernen und 'plots'. Musil bediente sich üblicherweise mehrerer, nebeneinander bereitliegender Papiere, auf denen er einerseits spontan mit Formulierungsvarianten experimentierte, andererseits syntagmatisch zu jeweils geschlosseneren Satzgefügen voranschritt: Kombinationen und immer wieder Neukombinationen von Textteilen; Organisation von Sätzen zu Blöcken und Auflösung derselben durch Streichung, Einfügung, Variantenbildung; Gedankenansätze überall auf den Blättern, wo es noch Platz dafür gab. Die (äußerliche) Fragmentarität des Nachlasses berührt in geradezu symbolischer Weise die gesamte (innere) Konzeption des Romans.

Die nachträgliche Manipulierbarkeit des Textmaterials blieb allerdings dadurch begrenzt, daß Musil dem Papier als Textträger-Medium verhaftet bleiben mußte. Trotzdem besitzen seine Manu- bzw. Typoskripte schon etwas, das man mit der Dokumentenarchitektur eines modernen elektronischen Hypertextsystems vergleichen könnte, und zwar sowohl was das Layout der Blätter angeht als auch die logische Struktur, die deren Inhalt gliedert. Ebenso ist Musils Verzicht auf eine lineare Geschichte (mit einem Anfang und Ende) evident.⁴ Im Gegensatz zu idealistischen Vorstellungen von der (metaphysisch gedachten) 'Inspiration' eines Dichters als dem Ursprung seiner Kreativität ist Musils Arbeitsweise charakterisiert durch systematische, gleichwohl mitunter aberwitzige Anstrengungen, um Methoden und Techniken zu erfinden, in letzter Konsequenz *alle* Elemente des permanent sich vergrößernden Textpools argumentativ miteinander zu verbinden. Wenn Musil daher an irgendeiner Stelle etwas veränderte, versuchte er zunächst penibel, sich die weitreichendsten kontextuellen Konsequenzen dieser Änderung zu vergegenwärtigen, bevor er tatsächlich 'weiter'schrieb ...

3.

Die Mappe I/1 des Nachlasses enthält sogenannte „Ideen-Einzelblätter“, in denen konzeptuelle und inhaltliche Zusammenhänge festgehalten worden sind, um sie für die unterschiedlichsten Kontexte im Gesamttext des Romans verfügbar zu halten. Ein „Ideen-Hauptblatt“ sowie spezielle Blätter, die den Aufbau größerer Ideenkomplexe konzipieren, verzeichnen zentrale Ideen und Querverbindungen zwischen ihnen, wobei die einzelnen Blätter als 'Relais' oder 'Knoten' fungieren.

Musil hat 'Indices' angelegt, mit deren Hilfe es ihm leichter fallen sollte, Textmaterial wiederzufinden und Texte (bzw. Textpartien) zu verbinden. Die Ausführung solcher Indices differiert hinsichtlich ihrer Genauigkeit und Ausführlichkeit, so daß sich in verschiedenen Schreibphasen unterschiedliche Interessenslagen und Schwerpunktsetzungen Musils beim wiederholten Lesen seiner eigenen Texte feststellen

lassen, was – nicht zuletzt! – zu (teilweise erheblichen) Verzögerungen bei der Textproduktion führte! Jedenfalls besitzt praktisch jedes Blatt (bzw. jedes Konvolut von Blättern) einen spezifischen Namen, eine ‘Seiten-Chiffre’, bestehend aus Ziffern, Zahlen und eigenen Kürzeln (z. B. ‘Sua’ für ‘Sammelmappe Ulrich-Agathe’ u. ä.; vgl. 5,2136). Indem diese Chiffren selbst Beziehungen von Texten zum Ausdruck bringen, indem auf diese Chiffren, die eine poeto-dynamische Funktion haben, verwiesen wird und indem (mehr oder weniger umfangreiche) Listen von Chiffren erstellt werden, um Kontexte im Textgewirr zu verdeutlichen, entsteht ein äußerst elaboriertes System von Referenzen, das den gesamten Nachlaßkomplex durchdringt und größere Funktionszusammenhänge der Werkkonstruktion als ein (wenn auch stets bloß präsumtives) ‘Ganzes’ sichtbar macht.

Einzelne Textstellen werden auf diese Weise unter den verschiedensten Gesichtspunkten ins literaturästhetische Kalkül gezogen, ähnlich wie Objekte in einem kubistischen Gemälde gleichzeitig von mehreren Standpunkten aus in den Blick genommen werden. Der ‘Inhalt’ der Texte besteht daher aus verschiedenen Aspekten gleicher Formen, aus der Interaktion zwischen ihrer Struktur und der Bewegung, in die sie während des schriftstellerischen Produktionsprozesses versetzt wird, sowie zwischen dem Leser und dem Erzählten/Dargestellten. Musils Art des Schreibens bricht mit der Gewohnheit, ein literarisches Werk als etwas in sich Vollständiges zu betrachten, dessen Vollständigkeit es von anderen trennt. Es kommt ihm im wesentlichen auf die Wechselwirkung(en) von Texten und Teilen von Texten an, was ihn auch unter dem Gesichtspunkt der aktuellen Intertextualitäts-Theorien interessant macht.

Allerdings gibt es auch bei Musil manche ‘Knoten’, die isoliert bleiben, und sozusagen ‘hängende’ Verweise, die kein (rekonstruierbares) Ziel besitzen, weil das dazugehörige Blatt entweder (doch) nie angelegt oder nicht aufbewahrt worden ist. (Andererseits weisen die meisten ‘Knoten’ in sich eine so vielfältig verflochtene Gliederung auf, daß sie Anknüpfungsmöglichkeiten mit vielen ‘Knoten’ bieten.)

Die erfolgte Durchführung von nachträglichen Materialmanipulationen wurde von Musil genauestens dokumentiert. Er legte „Hauptblätter“, „Studienblätter“, „Leit“- und „Überblicksblätter“, „Kontroll“- , „Korrektur“- , „Aufbau“- und „Abbruchblätter“ an sowie eine Unmenge von „Schmierblättern“ (oft jeweils auch noch mit Beilagen); er exzerpierte, faßte zusammen, ergänzte und sammelte bestimmtes (‘Hand’)-Material in Mappen; er legte Kapitelfolgen fest und revidierte sie, zerriß Blätter, bewahrte sie aber meist auf und griff später wieder auf sie zurück (vgl. II/8/8); er betrieb Orientierungs- und Situationsanalysen, überarbeitete unzählige Textpartien und stellte Vergleiche zwischen ihnen an, übertrug das eine oder das andere und nahm immer wieder neue Anläufe – insbesondere nach 1930, nach dem Erscheinen des I. Bandes des »Mann ohne Eigenschaften«, als das Schreiben immer mehr ins Stocken geriet ...

Kommentare und Annotationen bezüglich der verschiedensten Aspekte poetologischer, narrativer, dramaturgischer oder sogar ergonomischer Reflexionen erfolgten aber nicht nur verbal (etwa in Form von Interlinear- oder Randglossen), sondern vor allem auch durch graphische Elemente wie *Pfeile*, die bestimmte Positionen von Textpartien, Formulierungen und Gedankengut untermauern und Relationen signalisieren, sowie durch *An- und Unterstreichungen* (die mit einer Reihe von bunten Farbstiften vorgenommen worden sind) und (runde, eckige, geschwungene) *Klammern*, die mehrere Textpartien zusammenfassen oder von anderen Partien separieren. In Verbindung mit exakt durchgeführten Korrekturen (d. h. Streichungen und Ersetzungen) und *Platzhalterzeichen*, die entweder aus dem Inventar konventioneller Setzerzeichen stammen oder dem jeweils konkreten Schriftspiegel angepaßt sind und phantasievoll gestaltet sein können, erhalten viele Manuskripte Musils einen geradezu ins Piktographische gehenden Anstrich. Alles zusammen ergibt ein dichtes Geflecht von horizontalen und vertikalen Bezügen, Vorausweisungen und Rekapitulationen.

4.

Schreiben wurde für Musil im wesentlichen zum Um-Schreiben ohne Ende: „Anstelle der Beschreibung tritt die Umschreibung. Die Rundherumschreibung. Was sich heraushebt ist ein etwas verwischtes Bild eines Eingehüllten.“ (8,1300) Der schriftstellerische Prozeß läuft ab nach Maßgabe einer anderen, auf einem komplexen Rückkoppelungsprinzip beruhenden kreisförmigen Kausalität und Argumentationsstruktur. Der Gehalt des Werks wird dieser nicht-linearen Kausalität angeglichen, die zu konstituieren sich der Dichter im Umgang mit der Sprache zur Aufgabe gestellt hat.

Musil liebte paradoxe, a-logische Formulierungen, schrieb immer wieder Teile schon reingeschriebener Texte um; er konzipierte sogar ganze Kapitel bzw. Kapitelgruppen neu, tauschte dabei Namen und Zuordnungen scheinbar willkürlich aus (so wurde frühes Material zur Figur namens Meingast später für die Figur Lindner verwendet, und umgekehrt) und variierte Texte bis zuletzt. „Die Entscheidung, was ich glaube“, schrieb Musil einmal, „fällt beim Schreiben. Ich glaube vorher manches zu glauben, aber im Augenblick der Darstellung wird es mir unmöglich.“⁴⁵

Die formale Artistik der thematischen Variationen und Neukontextuierungen, die wie nach einem ausgeklügelten Modul-System zusammengestellt worden sind, ist nur vordergründig selbstgenügsam; sie versetzte Musil zum einen in die Lage, massive Schreibhemmungen zu meistern; zum anderen verweist sie in ihren Abläufen auf die Lust des künstlerischen Ichs, über sich selbst nachzudenken, und zwar auf eine anarchisch freie, gleichwohl exakte und möglichst nachvollziehbare Art und Weise. Schreiben hatte deshalb für Musil etwas mit einem Zustand 'erhöhter Zurechnungsfähigkeit' zu tun (vgl. 4,1310).

Musils hier skizzierte, höchst assoziative Veranlagung kam freilich dem Streben in die Quere, seine Texte mit mathematischer Präzision mnemotechnisch über einen Zeitraum von immerhin fast vier Jahrzehnten hinweg zu verwalten. Wenn er deshalb an seinem Romanprojekt gescheitert sein sollte, wie oft unterstellt worden ist, dann nicht im inhaltlichen Sinn, sondern höchstens insoferne, als er die Überführung der komplexen Materialfülle in die antagonistische Form eines druckfähigen Fließtextes nicht mehr zu leisten vermochte.

5.

Anhand von Musils Nachlaß und Schreibmethoden läßt sich eine Vorwegnahme bestimmter Entwicklungen erkennen, die mit der Relativierung des herkömmlichen 'Werk'-Begriffs mitsamt den daraus ableitbaren ästhetischen Kategorien wie Inspiration, Originalität, Geschlossenheit, Autonomie der Kunst u. ä. zusammenhängen und in aktuellen literaturtheoretischen Diskursen eine Rolle spielen. Musils *Ansätze zu neuer Ästhetik* (vgl. 8,1137ff.), führen zu einer eigentümlichen Bewegtheit der Text-Struktur(en), einem 'Hin und Her' sowohl auf formal-sprachlicher als auch auf semantischer Ebene, so daß Bedeutungen niemals einfach 'gesetzt' (d. h. *a priori* voraus-gesetzt) werden, sondern jeweils erst aus einem aktuellen Schreibvorgang heraus entwickelt werden bzw. werden können.

Wenn Musil daher an bestimmten Stellen für seinen Kommentar oder die Figurenrede und -gedanken die Fachterminologien der Psychologie, der Psychoanalyse, der Anthropologie, der Physik, der Chemie oder der noch ganz jungen Filmwissenschaft übernimmt, indem er seine Studienlektüre mehr oder weniger ausführlich exzerpiert und paraphrasiert und in den Textentwürfen immer weiterverwertet, dann hat das nur scheinbar mit einer akademischen Übung zu tun, die expertenhaft zu einer inhaltlichen Klärung der anstehenden Probleme (wie der Frage nach der 'tatsächlichen' Funktionsweise des Gehirns oder nach dem 'eigentlichen' Zusammenspiel von Wahrnehmung und Gedächtnis u. ä.) beitragen will. Musil hat eine ihm angebotene Universitätskarriere als Experimentalpsychologe nicht abgelehnt, um sich dann als Dichter den überkommenen Ansprüchen der Wissenschaft auf Objektivität und Allgemeingültigkeit erst wieder zu unterwerfen. Die zitierten wissenschaftlichen Diskurse werden als das ins ästhetische Spiel der Argumentationen und des Rasonnements gebracht, was sie im sozio-kulturellen Kontext bedeuten, d. h. als diskursive Signifikationssysteme, deren Referenzen sich weniger auf Äußeres beziehen, denn auf immanente Ausdruckskonstellationen ihrer selbst.

Daher gibt es bei Musil nicht eine Welt der sprachlichen 'Zeichen', die einer Welt der Objekte und deren Beziehungen gegenübersteht und diese ab-bildet; die beiden Bereiche gehen ineinander über, so daß sich in der Sprache selbst die äußeren Lebens-

bedingungen „als ein unendliches System von Zusammenhängen, in dem es unabhängige Bedeutungen überhaupt nicht mehr gab“ (1,251) spiegeln.

In der Kunst, in der Literatur zumal, erfolgt für ihn ein ganz spezifisches Arrangement des „Lebensinhalt[s], dessen Inszenierung und produktive Begrenzung der Sinn der Formen in der Kunst ist“ (8,1149). War es bislang möglich, daß sich die Literatur ihrer gattungsspezifischen Bau- und Stilelemente einzig zu dem Zweck bediente, um (vermeintlich) außer ihrer selbst liegende Inhalte transparent zu machen, fungieren diese im Sinne Musils nunmehr zusätzlich als immanente Inhalte bestimmter Formen.

Die Schwierigkeiten bei der Nachlaß-Lektüre hängen damit zusammen, daß man mit dem gewohnten, psychologisierenden Leseverhalten nicht recht weiterkommt. Die Suche nach deskriptiven Hinweisen auf die Entfaltung der Handlung verliert sich im dichten Gewebe der Begriffe und Wendungen. Musil läßt, was er als Realität beschreibt, in genau jenem einen Moment zu Bewußtsein kommen, da es gerade noch nicht manifest geworden ist. Der „Antagonismus des Darstellens gegen das eigentlich Darzustellende“ (8,1327) wird nicht mit vordergründigen Mitteln überspielt, sondern, im Gegenteil, betont und stellt sich dar als „das technische Grundproblem, ihn zu bewältigen [...]“ (ebd.): „[...] es ist klar, man wird für ihn eine neue Technik finden müssen, von besonderem Ausgleich.“ (ebd.)

Die Metaphorik, die bei Musil oft und zu Recht gepriesen wird, ist nur die eine Hälfte der Wirkung Musilscher Sprache: indem er Begriffe von ihrem definitiv fixierbaren Inhalt erlöst und sie wieder zu Worten macht, die wie „das Siegel auf einem lockeren Pack von Vorstellungen“ (8,1213) sind, geht es ihm nicht mehr nur um sprachliche Bilder (d. h. Bilder in Worten). Worte selbst sind dann jedes für sich ‚Bild‘, zumal im Zustand ihrer Verschriftlichung, die ja ursprünglich auf bildliche Darstellungen zurückgeht. Als Leser kann man geradezu beobachten, zu welchen Reihungen und Verbindungen sie in ihrer wiedergewonnenen Freiheit, gemäß einem ‚iconischen Prinzip‘⁶, fähig sind. Musil kündigt den Worten ihren ‚moralischen Kredit‘ im Sinne der norm(al)-sprachlichen Denkökonomie auf; ethische Haltung liegt nicht sosehr im Inhalt, sondern schon in der Form seiner Werke, während er Wahrheit(en) sucht, ohne ihr/ihnen jemals den Stempel der Endgültigkeit aufzudrücken.

Insbesondere Chronologien und narrative Zeitenfolgen scheinen für Musil nicht mehr relevant zu sein. Was die Erzählzeit betrifft, vollzieht sie sich in immer episodenhafteren Bewegungen und besteht aus Einschnitten, Querverbindungen, Sprüngen und Kurzschlüssen. Um sich in der Rolle eines Dichters von den in die Sprache eingeschriebenen Konventionen zu lösen⁷, richten sich Musils alternative Ansätze zu einer neuen, erkenntnishaften Ästhetik zunächst einmal gegen eine kontinuierliche, chronologische Dimensionierung der *Zeit*⁸, jener Grundkomponente jeglichen

in traditioneller Weise durchgeführten Erzählvorgangs⁹; mit dem mehr oder weniger dezidierten Verzicht auf einen narrativen Zusammenhalt zufolge temporärer Relationen ist auch derjenige auf eine kausale Entwicklung der Geschichte verbunden: „Das Vorher und Nachher ist nicht zwingend, der Fortschritt nur intellektuell und räumlich. Der Inhalt breitet sich auf eine zeitlose Weise aus, es ist eigentlich immer alles auf ein Mal da.“ (Briefe I,496) Wie sich zeigt, hat es weitreichende Konsequenzen für das Schreiben als produktiven Akt der Hervorbringung von Bedeutungen, wenn das Ziel – der finale Endpunkt der Handlung, auf den hin die gesamte Konzeption des Werks ausgerichtet sein soll – in Bewegung gerät und sich einer teleologischen Vereinnahmung durch den Autor entzieht: zwar ist das angesichts der disparaten Beschaffenheit der Welt „[...] eine ganz vernünftige Entwicklung. Aber sie ist am Ende so wie am Anfang.“ (Briefe I,497) Wenn die Zeit – verstanden als kategoriales Fundament eines rationalen Verständnisses sowohl von Geschichtlichkeit als auch von Geschichtsschreibung – nicht mehr stabilisierend auf den Prozeß künstlerischer Produktion (i.e. Reproduktion, um genau zu sein) einwirkt, sondern in sich selber ungleichförmig (dehn- und verkürzbar) erscheint, dann müssen auch die verschiedenen Teile, aus deren Abfolge zusammengesetzt man sich *Wirklichkeit* vorzustellen gewohnt ist, gegeneinander ausgewechselt werden können. Die vorhandenen, sozio-kulturell etablierten und bisher scheinbar bewährten *Wirklichkeits-Bilder* sind experimentell zu verfremden, und zwar im Rahmen einer anderen, *gleichermaßen diachronen wie synchronen* Ordnung; mit diesen Bildern sind auch die (ihnen entsprechenden) Ideologien vom Menschsein sowie von den Möglichkeiten der Selbstverwirklichung neu zur Disposition zu stellen. (Von daher lassen sich übrigens Gründe für Musils Absehen von einem ereignisreichen Romaninhalt und für seine wachsende Konzentration auf bloß augenblickshafte Zustände zwischen den Protagonisten Ulrich und Agathe erwägen.)

Damit kommt das Erzählen zwar nicht zu einem Ende (diese Sicht wäre ja wieder nur Analogie zu einer naiv gedachten Zeitenfolge, die aber gerade in Frage gestellt wird), doch wird es in einen anderen Status übergeführt: die Worte begleiten oder reflektieren keine stattgehabten Geschehnisse, Erlebnisse oder Gedanken mehr, sondern unterliegen einem Evolutionsprozeß gemäß ihrer eigenen Natur (vgl. die Formulierung einer „Vision, nichts was sich auf die Wirklichkeit bezog, sondern nur auf sich selbst wie eine Musik“; 6,202f.). Sie gehen den Ereignissen, denen sie (gemäß traditionellem Verständnis) nachzueifern hätten, in gewissem Sinne voraus, erschaffen die Hülle, in die das eigene Erleben zu schlüpfen hat (und Rückwirkungen erzeugt) ...

Musil macht uns sozusagen vor, wie das ist/zugeht, wenn „etwas begann wirklich zu werden“ (7,168). Immer wieder thematisiert er (z. B. in der Erzählung »Tonka«) den Prozeß der Wirklichkeitsproduktion mit den Mitteln der Sprache, in all seiner Brüchigkeit und Willkürlichkeit im Umgang mit Erinnerung und Phantasie. In Musils

Werken (und ihren Vorstufen) wird das kreative Potential einer Ästhetik der Abstraktion, der Wiederholung¹⁰, der Retardierung und der Variation offengelegt.

Im Gegensatz zu den ästhetischen Maximen des neunzehnten Jahrhunderts, denen zufolge in der Kunst Wirklichkeit abgebildet werden konnte, indem man bestimmte Zeichensysteme und Codestrukturen zum Einsatz brachte, die hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz als 'realistische' aufgebaut und instrumentalisiert worden waren, nahm Musil das, was als 'Wirklichkeit' zu gelten hatte, nicht als maßgeblicher für Erkenntnis und Leben als das ästhetische Gebilde als solches. Für den »Mann ohne Eigenschaften« bedeutet das, daß dessen Figuren, ihre Gedanken und Handlungen, in immer neue, vom Autor auf der Basis des jeweils aktuellen Stands der Verschriftlichung der Geschichte erdachte und arbeitstechnisch sorgfältigste organisierte Konstellationen implantiert werden, um sie nicht ein für allemal einem bestimmten Inhalt zu unterwerfen. Den Formulierungen und stilistischen Entscheidungen sollte in einer konstruktiven, weiterführenden Feinarbeit eine möglichst präzise Ausdrucksqualität verliehen werden. Die Wandelbarkeit der Sprache sowie die Offenheit, die (zumindest) potentiell allen Werken Musils durch seine stete Bereitschaft zur Überarbeitung, Um-Schreibung und Variation zukommt, ergeben im Ganzen einen komplexen, inneren, geistigen Zusammenhang. Über eine bekanntlich meist jahrelange Entstehungsdauer hinweg sind auch die übrigen Texte in Parallelläufen, Überkreuzungen und Rückgriffen so miteinander verwoben, daß an ihrer Textur die Austauschbarkeit und Wiederholung vieler einzelner poetischer Elemente (Motive, Symbole, Namen u. ä.) ersichtlich wird. Die literarische Verfahrensweise Musils, der sich in zyklischen Denkfiguren einem zentralen Unaussprechbaren anzunähern bzw. es zu umkreisen versuchte, verweist auf seine Überzeugung einer grundsätzlichen Vieldeutigkeit sprachlicher Äußerungen in bezug auf deren *Sach*bezeichnungen, die für ihn trotz (oder vielleicht gerade wegen) der schriftstellerischen Akribie einen unaufgelösten und unauflösbaren Rest an Anarchisch-Geheimnishaftem behalten.

Die Komplexität der Texte resultiert aus der Zerlegung, Variation, Parodie und Neukontextuierung poetischer Elemente, Stile und Genres. Musil schreibt, als stünde alles zwischen unsichtbaren Anführungszeichen. Die Sinngestalt (vgl. 8,1215), die Formung und „Formelung“ (8,1221) des Ausdrucks in den Texten Musils, ist mehr als eine Menge von originären Formulierungen; sie läßt die implizierten ästhetischen Verfahren spüren. In der Fiktionalisierung des als fiktiv Erkannten bzw. Erkennbaren (und das ist letztlich jedes Wort, das gebraucht wird, jedes Gefühl, das aufkommt, und jede Handlung, für die man Gründe zu haben meint ...), in der Entkonventionalisierung durch *vorsätzlich* kopierte Konventionen (der Literatur, aber in Folge auch des zwischenmenschlichen Umgangs und der Lebensführung), kann wieder entstehen, was man einmal unter *Bedeutung* verstanden hat.

Die ironische Distanz zu den poetischen Verfahren der Welt-verdichtung (wie an Mythos, Gedicht, Fabel, Idylle u. ä. demonstriert werden kann) bewahrt die Einsicht, daß „Worte [...] in ihrer Anwendung auf den Ausdruck [...] sehr unbestimmt sind; sie analogisieren den Eindruck mehr, als daß sie ihn bezeichnen, selbst wenn man bei ihrer Auswahl immer auf die engste Umschreibung und auf den tatsächlichen Bericht zustrebt.“ (9,1520) Nicht von ungefähr belustigt sich Musil über sein „Zeitalter, das den Maßschuh aus fertigen Teilen hervorgebracht hat, und den fertigen Anzug in individueller Anpassung“, und jetzt „noch den aus fertigen Innen- und Außenteilen zusammengesetzten Dichter“ (7,473) hervorzubringen sich anschickt. Im Gegensatz dazu steht:

Was wir unser geistiges Sein nennen, befindet sich unausgesetzt in diesem Vorgang der Ausdehnung und Zusammenziehung. In ihm hat die Kunst die Aufgabe unaufhörlicher Umformung und Erneuerung des Bildes der Welt und des Verhaltens in ihr, indem sie durch ihre Erlebnisse die Formel der Erfahrung sprengt. (8,1152)

Die Kunst basiert für Musil auf einem fortwährenden Passieren einer Grenze nach zwei Richtungen; diese befindet sich zwischen dem Gebiet der (stets schon vergangenen) Geschehnisse und demjenigen ihrer (gegenwärtigen) Bedeutungen/Bewußtseinsgehalte. Dichtung, die mehr sein soll als eine (mehr oder weniger angenehme) Erinnerung an etwas, das wir ohnedies besitzen, die vielmehr geistige Eroberung und Sinnengewinn ist, unterliegt einem permanenten, nie abzuschließenden Prozeß (und nicht vorgefaßten semantischen Zuordnungen). Diese dynamische Konzeption der Signifikation weist Musil als eine Art Vorläufer für semiologische bzw. diskursive Erkenntnistheorien aus, wie sie in jüngerer Zeit ausgebildet worden sind.

Das (unzerlegbare) Zusammenspiel von Produktion und Reproduktion beim Schreiben faßte Musil einmal wie folgt:

Genau betrachtet, ist aber auch nicht wahr, daß jeder schreiben kann; im Gegenteil, niemand kann es, jeder schreibt bloß mit und ab. Es ist unmöglich, daß ein Gedicht von Goethe heute auf die Welt käme; und schriebe es durch ein Wunder Goethe selbst, so wäre es ein anachronistisches und vielfach zweifelhaftes neues Gedicht, obgleich es doch auch das herrliche alte wäre! Gibt es eine andere Erklärung für dieses Mysterium, als daß dieses Gedichte von keinem zeitgenössischen Gedicht abgeschrieben erschiene, es sei denn von solchen, die von ihm selbst abgeschrieben sind? Gleichzeitigkeit bedeutet immer Abschreiben. Unsere Ahnen schrieben Prosa in langen, schönen wie Locken gedrehten Sätzen; wir [...] tun es in kürzeren, die Sache rascher zu Boden setzenden; und niemand in aller Welt kann seine Gedanken von der Art befreien, in der seine Zeit das Sprachkleid trägt. Kein Mensch weiß darum, wieviel er von dem, was er schreibt, auch genau so meint, und beim Schreiben verdrehn die Menschen beiweitem nicht so die Worte wie die Worte den Menschen. (7,510f.)

Der Systemcharakter der Sprache verursacht sowohl Identifikation (mit der eigenen Herkunft, der Geschichte, der Kultur u. ä.) als auch Entfremdung (von der Ungestaltetheit der Sehnsucht nach dem Selbst, das eine Utopie bleibt). Sprache ist 'Bild' in dem Sinne, daß sich in ihr das Andere im 'Ich' durchwirkt. Der literarische Text kann nicht länger als Ergebnis endgültiger Formulierungen angesehen werden, sondern als Versuchsfeld, in dem changierende Entwurf-Konstellationen nachträglich durch das formale Spiel der Differenzen Bedeutungen erzeugen. So werden Sinnangebote unterbreitet, die sich dem üblichen sequentiellen Aufbau der Sprache entziehen und ein mehrdimensionales Denken initiieren. Statt einer hierarchisch gegliederten Syntax auf der Grundlage von geordneten und ordnenden chronologischen Abläufen folgen Musils Texte dem Nebeneinander fluktuierender Relationen. Die ästhetische Erkenntnis des Dichters beginnt mit der Erkundung von Möglichkeiten, dem chaotischen Zustand der Welt eine Form abzugewinnen, wobei jede neue Einzelheit, die in den Blick gerückt wird, den vorangehenden, jeweils eher globalen Sinnentwurf modifiziert, profiliert oder revidiert. Der dichterische Akt verläuft zwischen ganzheitlichen Planungen auf der einen Seite und Teilansichten und Ordnungsversuchen im kleinen auf der anderen Seite – ein Wechselspiel, in dem der Umriß des 'Ganzen' zunächst schattenhaft, dann immer klarer konturiert wird. Schreiben wird zu einem Stenogramm eines anderen Denkens, dessen paradoxer Doppelnatur zufolge Teile eines Ganzen strukturiert werden sollen, während das Ganze noch gar nicht 'wirklich' existiert bzw. bekannt ist. Bilder und Begriffe (als Zeichen für etwas) lösen sich aus ihren Bindungen an bestimmte Orte, verflüchtigen sich, werden abruf- und zitierbar in allen möglichen Zusammenhängen und verlieren damit auch ihre Bindungen an traditionelle Konnotationen und akzeptierte Werte. Im Nachlaß Musils wird demonstriert, wovon die ethischen, psychologischen, ästhetischen Implikationen seines Buches handeln; der Autor bewahrt sich damit – vor allem angesichts der vielen leidvollen Erfahrungen, die das Schreiben für ihn durchaus auch mit sich gebracht hat – im Umgang mit der Sprache eine persönliche Redlichkeit, die wohl einzigartig ist.

6. Didaktische Konsequenzen/Überlegungen/Vorschläge

Musils Schaffen ist, wie fast jedes Stück ansprechender Literatur, geeignet, altbekannte schulische Textideale ad absurdum zu führen: z. B. das Überbewerten linearhierarchischer Strukturen, orthographischer Perfektion oder inhaltlicher Konformität als Voraussetzungen, die (angeblich) erfüllt sein sollten, bevor man überhaupt zu schreiben anfangen dürfen soll. Demgegenüber schien es Musil beispielsweise keineswegs nötig gewesen zu sein, von allem Anfang an genau zu wissen, was er schreiben würde, weil jeder Niederschrift als solcher (wie, Kleist sei Dank, bekanntlich auch dem Sprechen) eine Eigendynamik der Gedankenerzeugung innewohnt, die

von allzu fixen, starren Erwartungen, was am Ende 'als Ergebnis' des Ganzen herauszukommen habe, u. U. sogar beeinträchtigt werden könnte.

Noch aufschlußreicher scheinen mir aber die arbeitstechnischen, auf Rekursivität beruhenden Verfahren zu sein, die Musil – lange vor theoretischen Schreibmodellen wie jenem (mittlerweile berühmten) von J. R. Hayes und L. S. Flower – angewendet hat, bestätigen sie doch eindrucksvoll wichtige Ergebnisse aus der neueren Schreibprozeßforschung.¹¹

Für Musil bedeutete das Schreiben grundsätzlich eine Verdoppelung der Wirklichkeit¹², nicht deren fingierte Reproduktion. Man müßte also Schreibenden – auch und gerade in der Schule! – etwas von seinem Mut vermitteln, sich stärker für utopische Existenzen zu erklären, insofern, als über konkrete Schreibübungen und deren parallelgeführte (nicht nachträgliche!) Analyse Fähigkeiten zu trainieren wären, einen möglichst intimen Umgang mit Welten zu pflegen, die gemeinhin als nicht existent, nur ausgedacht, eingebildet gelten. Zugleich könnte eine eingängigere, glaubhaftere Verständigung über das eigene Tun und die Abläufe beim Schreiben, die über notorische Notengebungsrituale hinausgeht, zu einem Abbau jenes Unbehagens beitragen, das heute viele gegenüber dem Bereich des Fiktiven empfinden (und das die aktuelle Legitimationskrise insbesondere von Literatur und Literaturwissenschaft zumindest mit-ausgelöst hat, weil der 'offizielle' Status von Texten konstitutiv ist für das Selbstverständnis und die Stellung der sie erforschenden Wissenschaften).

Angeregt durch Musils Akribie bei der Bearbeitung und Nachnutzung der vermeintlichen Nebenprodukte des Schreibens (Notizen, Entwürfe etc.), sollten schreibdidaktische Bemühungen ihre übliche Konzentration auf das 'fertige' Endergebnis hin zur Praxis des signifikanten Prozesses verlagern, in dem im wesentlichen Momente der Verdichtung, der Verschiebung und (um Julia Kristeva zu zitieren) der Transposition¹³ zum Tragen kommen. Ebenfalls sollte die Förderung der Überarbeitskompetenz bereits produzierter Text(teil)e auf den verschiedensten linguistischen Ebenen (Lexik, Idiomatik, Syntax usw.) einen größeren Stellenwert erhalten und systematisch betrieben werden, wobei auch die Einübung in verschiedene Textsorten eine Rolle spielen könnte.

Formen kooperativen Schreibens in Gruppen sind in diesem Zusammenhang besonders produktiv, weil dabei die einzelnen Phasen der Texterstellung zwangsläufig explizit und für alle Mitglieder der Gruppe verständlich gemacht werden müssen. Außerdem ergibt sich auf diese Weise beinahe wie von selbst ein (mehr oder weniger umfangreiches) Basis-Reservoir von Wissen, Kenntnissen und Informationen, aus dem alle Mitglieder schöpfen können.

Entscheidend ist m. E. auch, daß sich LehrerInnen selbst nicht zurückhalten und persönlich in von ihnen initiierte Schreibaktivitäten einbringen, daß also auch Tex-

te, die sie (mit)verfaßt haben, ebenso wie alle anderen in der Klasse zur Diskussion gestellt werden. Schreiben könnte dann (zumindest innerhalb einer Gruppe) wieder zu einer wesentlichen, lustvoll erlebten Form der Selbst- und Fremderfahrung werden – entkleidet von Regelwahn und mystischen Vorstellungen bezüglich Talent, Inspiration oder Professionalität.

In bezug auf argumentative Textsorten im speziellen wäre hervorzuheben, daß die Bedingung, 'Experte' in einem Sachbereich zu sein¹⁴, bevor man ihn abhandeln (d. h. im Grunde: reproduzieren) kann, noch weniger zwingend erscheint und vor allem (einmal mehr) Lehrerbedürfnisse nach 'Wissens'- und 'Stoff'-Überprüfung befriedigen dürfte. Worauf es ankommt, wäre jedoch, zunächst in direkter mündlicher Rede und Gegenrede, dann für sich allein, dialektisch-widersprüchlich (und gerade nicht logisch-eindeutig) denken und Gedanken formulieren zu lernen; zu reagieren auf Argumente eines Gegenübers, dessen Anwürfe man (durch Verdrehung, Übertreibung, Unterstellung, Abschweifungen, Vergleiche, Exkurse, Verdrängung, Verwirrung usw.) zu entschärfen trachtet und mit der Zeit vorwegzunehmen und für eigene Zwecke umzudeuten lernt. Die Fähigkeit zu argumentieren wird gerade beim Schreiben noch dadurch in das Gebiet der Phantasie (und nicht primär der Sachkompetenz) verlagert, weil man sich den/die Kontrahenten ja selbst imaginieren und quasi verschiedene Rollen innerhalb einer fiktiven Diskussion einnehmen können muß.

Insbesondere in einer Schularbeitssituation mit ihrem straffen zeitlichen Rahmen sollte es daher eine/r/m SchülerIn möglich/erlaubt sein, eine Erörterung o. ä. abzuliefern, die zwar vielleicht noch nicht 'zu einem Ende', zu einer endgültigen *conclusio*, geführt worden ist, dafür aber in den vorliegenden Passagen (unter Berücksichtigung ihrer verschiedenen Vorstufen und Überarbeitungen) ernsthafte oder gar systematische, reflektierte Bemühungen um einen persönlich adäquaten sprachlichen Ausdruck von Gedanken- und Beweisführungen erkennen läßt. Andere Schreibanlässe wie etwa Hausübungen, die keinem oder eher einem individuellen Zeitdruck (de/s/r einzelnen SchülerIn) unterliegen, sind sicherlich besser dazu geeignet, Recherche, vollständige Gliederung und formale Abgeschlossenheit als Beurteilungskriterien für die Qualität eines Textes heranzuziehen.

Würden in diesem Sinne Argumentationsübungen weniger nach inhaltlichen Gesichtspunkten durchgeführt (und beurteilt) und stattdessen stärker als experimentelles Ausprobieren und Umsetzen formal-technischer Fertigkeiten praktiziert, könnte zumindest zweierlei erreicht werden: 1. die Förderung der Argumentationslust, weil die Preisgabe von Meinungen nicht länger (ideologisierten, diskriminierenden, überkommenen ...) richtig/falsch-gut/böse-Postulaten unterstünde; 2. eine Niveauanhebung der (oft bemängelten) Streitkultur, die dadurch zustande käme, daß argu-

mentative Auseinandersetzungen als Spiel (in schriftlicher Form mit sich selbst) und Ventil begriffen würden, Aggressionen abzubauen, statt Meinungsunterschiede dogmatisch zu verfestigen und damit Aggressionen zu schüren.

Von einem moralisierenden Standpunkt aus mögen meine Vorschläge verwerflich klingen, da man unterstellen könnte, sie ermunterten zur Verantwortungslosigkeit, indem das Argumentieren tendenziell abgekoppelt werde von persönlicher Überzeugung und gesichertem Vorwissen. Sie richten sich aber auch gegen das Recht haben müssen um jeden Preis, gegen Besserwisserei und verbales Autoritätsgehabe. Daher kommen wir abschließend nicht umhin, die Gretchenfrage zu stellen, ob sich LehrerInnen argumentationskräftige SchülerInnen, die nicht nur bewußt (ihre) Ansichten artikulieren (und zu Papier bringen) können, sondern auch rhetorische Winkelzüge durchschauen, tatsächlich wünschen.

Anmerkungen

- 1) Vgl. Hermann Schlüter: Grundkurs der Rhetorik. Mit einer Textsammlung. München: dtv 1985, S. 48ff.
- 2) Robert Musil: Der literarische Nachlaß [CD-ROM-Edition]. Hrsg. von Friedbert Aspetsberger, Karl Eibl und Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt, 1996. (Weitere Zitierweise: Angabe der Paginierung [= Mappengruppe/Mappe/Seite] direkt im Text in Klammern.)
- 3) Siehe die ersten fünf Bände von Robert Musil: Gesammelte Werke. 9 Bände. Hrsg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1978. (Weitere Zitierweise: Angabe der Zahl des Bandes 1–9 und der Seitenzahl in Fußnoten oder direkt im Text in Klammern.)
- 4) Daß es kein Ende des »Mann ohne Eigenschaften« gibt, wurde bereits erwähnt; aber auch der Beginn wird in der Überschrift nur als „Eine Art Einleitung“ (1,7) bezeichnet.
- 5) Robert Musil: Tagebücher. 2 Bde. Hrsg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt 1976. (Weitere Zitierweise: Angabe von „TB I“ bzw. „TB II“ und der Seitenzahl in Fußnoten oder direkt im Text in Klammern.) Hier: TB I,924.
- 6) Vgl. Jurij M. Lotman: Die Struktur literarischer Texte. Übersetzt von Rolf-Dietrich Keil. München: Fink 1993⁴, S. 89f.
- 7) Man könnte, um Adorno zu zitieren, von Musils „Parteinahme gegen die Lüge der Darstellung, eigentlich gegen den Erzähler selbst“ sprechen; aus: Theodor W. Adorno: Noten zur Literatur (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 355), Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981, S. 45.
- 8) Vgl. Ulrich Karthaus: Der andere Zustand. Zeitstrukturen im Werke Robert Musils. Berlin 1965, vor allem S. 117ff.
- 9) Vgl. Robert Musil: Briefe. 2 Bde. Hrsg. von Adolf Frisé. Reinbek: Rowohlt, 1981. (Weitere Zitierweise: Angabe von „Briefe I“ bzw. „Briefe II“ und der Seitenzahl in Fußnoten oder direkt im Text in Klammern.) Hier: Briefe I,497 [= Musil im Selbstzitat; Anm. AR]: „Eine Totalität läßt sich nicht durch noch so viele Einzelheiten darstellen, sie wirken immer spärlich und schütter, u. deshalb ist jede Zeitdarstellung bisher mißlungen. Ich möchte es versuchen, indem ich nicht die wirkliche, sondern die unwirkliche Zeit darstelle. Die Steinbalkenzeit, die Blase. [...]“
- 10) Der Begriff meint nicht einfach eine identische Reihe des Gleichen, sondern zielt auf die notwendigerweise gegebene Differenz des Gleichen; vgl. 6,180f.: „Sie achtete nicht auf das, was sie tat, sondern auf den Unterschied, daß das, was sie jetzt tat, Gegenwart war und irgendetwas

Gleiches Vergangenheit; dieses Willkürliche, diesen zufälligen, nahen Hauch von Gefühl darüber. Und sie hatte eine große, unbewegte Empfindung von sich, über der Vergangenheit und Gegenwart wie kleine Wellen sich wiederholen.“

- 11) Im allgemeinen werden beim Schreiben folgende Phasen unterschieden: Situationsanalyse, Gedanken erzeugen, Planen, Formulieren und Verschriften, Überarbeiten, wobei man sich klar ist, daß es hierbei um keine strikte Abfolge von Aufgaben geht, die eine nach der anderen zu bewältigen sind, sondern um Schwerpunkte, an denen sich ein/e Schreibende/r gleichzeitig oder in zyklischen Schritten abarbeiten wird.
- 12) Vgl. im folgenden I/1/65 Musils nachgelassenes „Ideen-Einzelblatt 29“ zum Thema „Schreiben“.
- 13) Vgl. Julia Kristeva: Die Revolution der poetischen Sprache. Frankfurt am Main, 1978, S. 70, wo Transposition als „die Möglichkeit des signifikanten Prozesses, von einem Zeichensystem in ein anderes überzugehen, sie auszutauschen und umzustellen“ bezeichnet wird.
- 14) Vgl. Schlüter, a.a.O., S. 58: „Da nie über das 'an sich' einer Situation, sondern über ihre Bedeutsamkeit verhandelt wird, da diese Bedeutsamkeit etwas Relatives ist, da jede Sache mindestens zwei Seiten und jeder Mensch widersprüchliche Triebe hat, kann der geschickte Redner die Meinungen lenken, ohne faule Tricks zu benutzen. Dennoch werden sie natürlich immer wieder verwendet, und man tut gut daran, sie zu kennen.“

✍ Arno Rußegger, Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt.

Normen für vernünftiges Argumentieren

1. Einleitung

Mehr oder weniger konfliktgeladene Dispute und Verhandlungen, mehr oder weniger rational geführte Debatten und Diskussionen prägen den Alltag in zahlreichen privaten und öffentlichen Institutionen der modernen Industriegesellschaften (z. B. in der Familie, in Stammtischrunden, in der Schule, auf der Universität, vor Gericht, im Parlament, in TV-Talk-Shows). Der verbalen Lösung von Meinungsverschieden kommt daher unzweifelhaft eine enorme Bedeutung zu. Dabei wird zu Recht der Anspruch erhoben, daß Versuche, durch den geregelten Austausch von Argumenten für alle Beteiligten adäquate Lösungen zu finden, vernünftige soziale Techniken der gewaltfreien Konfliktlösung sind. Angesichts des buntschillernden Spektrums und des sehr unterschiedlichen Niveaus der im Alltag gebräuchlichen argumentativen Techniken und Prozeduren stellt sich jedoch die Frage, *wann tatsächlich* der Anspruch erhoben werden kann, eine Einigung in einer argumentativen Auseinandersetzung sei auf vernünftigem Wege zustandegekommen.

Zwei extreme Antworten auf diese Frage lassen sich in der Flut von einschlägiger Literatur der letzten Jahrzehnte erkennen:

- zum einen findet sich vor allem in der logischen und philosophischen Literatur ein sehr strenger Vernunftanspruch, der stark idealisierende Anforderungen an Diskussionen erhebt (vgl. z. B. Alexy 1978; Kopperschmidt 1980; Habermas 1981; Lorenzen 1982; Barth 1987); vgl. etwa die folgenden Regeln, die von Alexy (1978, S. 234f., 240) für 'praktische', d. h. auf Handlungsnormen bezogene Diskurse aufgestellt worden sind:

- (1.1) Kein Sprecher darf sich widersprechen.
- (1.2) Jeder Sprecher darf nur das behaupten, was er selbst glaubt.
- (1.4) Verschiedene Sprecher dürfen den gleichen Ausdruck nicht mit verschiedenen Bedeutungen benutzen.
- (2.1) Jeder, der sprechen kann, darf an Diskursen teilnehmen.
- (2.2) (a) Jeder darf jede Behauptung problematisieren.
(b) Jeder darf jede Behauptung in den Diskurs einführen.
(c) Jeder darf seine Einstellungen, Wünsche und Bedürfnisse äußern.
- (5.1.1) Jeder muß die Konsequenzen der in einer von ihm behaupteten normativen Aussage vorausgesetzten Regel für die Befriedigung der Interessen einer jeden einzelnen Person auch für den hypothetischen Fall akzeptieren können, daß er sich in der Situation dieser Person befindet.

- zum andern zeigt sich vor allem in der praktisch orientierten Ratgeberliteratur eine mehr oder weniger ausschließlich an Effizienz und persuasivem Erfolg orientierte Ausrichtung (vgl. z. B. Ruhleder 1980; Carnegie 1981; Reutler 1992; Hofmeister 1993). Das heißt nicht, daß nicht auch in diesen Werken ethisch vertretbare Maßstäbe an Reden und Diskussionen angelegt werden. So findet sich eine Forderung nach Aufrichtigkeit und Rücksichtnahme auch auf die Interessenslage der Gegenpartei z. B. bei Hofmeister (1983, Bd 1, S. 13; Bd 2, S. 317, 323) und Reutler (1992, S. 10, 51, 115).

Hofmeister bietet jedoch immer wieder auch stark kompetitiv orientierte Ratschläge, ohne sich von ihnen kritisch abzusetzen, z. B. bei Verhandlungsgesprächen unter der Überschrift 'Solche Strategien sollten Sie wählen' den 'Frontalangriff' (1993, Bd 2, S. 327; vgl. auch ebda, S. 398ff., 415ff.), mit folgendem Beispieltext:

Wir haben Ihre Unterlagen geprüft und mußten leider feststellen, daß sie mit den Vorbereitungen noch nicht weit gekommen sind. Wir hätten einen Partner erwartet, an den wir Aufgaben weitergeben können, statt eines Partners, den wir noch betreuen müssen. (Kommentar Hofmeisters: 'Derartige Angriffsstrategien sind sinnvoll, wenn Sie den Verhandlungspartner kleinmachen wollen – soweit er es sich gefallen läßt.')

Zum 'Überraschungsschlag' als Taktik in der Diskussion bemerkt Hofmeister (1993, Bd 2, S. 395):

Der Überraschungsschlag ist eine heimtückische Form der Dialektik. Er wird z. B. durch eine irreführende Körpersprache vorbereitet: Sie nicken scheinbar zustimmend, wenn Ihr Diskussionspartner spricht, notieren eifrig seine Argumente und greifen nach Abschluß seines Statements Punkt für Punkt an.

(Kommentar Hofmeisters: 'Unfair? Vielleicht. ... Auch wenn Sie persönlich eher zu offenen Auseinandersetzungen neigen, sofern Auseinandersetzungen unumgänglich sind, sollten Sie doch nicht bewußt auf dialektische Stärken verzichten.')

Natürlich gibt es zwischen diesen Extremen auch Mischformen von Anleitungen zum vernünftigen Argumentieren, die einigermaßen realistische Normen aufstellen und damit einen gangbaren Mittelweg zwischen idealen, aber realitätsfernen Normen und realistischen, aber mehr oder weniger ausschließlich erfolgsorientierten Strategien fürs Argumentieren weisen, z. B. die Diskussionsnormen der niederländischen Argumentationstheoretiker Van Eemeren/Grootendorst (1984, 1992; ihre Vorschläge werden in Walton 1992 und Kienpointner 1996 aufgegriffen) oder die Normen für die Abwicklung von Debattentournieren an amerikanischen Universitäten (zur Tradition der akademischen Debatte im angelsächsischen Raum vgl. z. B. Freeley 1986).

2. Argumentationsnormen

Im folgenden werde ich den Versuch unternehmen, am Beispiel einer speziellen Argumentationsnorm Van Eemeren/Grootendorsts aufzuzeigen, wie ein Anspruch auf Vernünftigkeit mit Praktikabilität verbunden werden kann. Zur allgemeinen Orientierung liste ich im folgenden sämtliche zehn von Van Eemeren/Grootendorst aufgestellten Normen auf:

1. Die Argumentierenden dürfen einander nicht hindern, Standpunkte vorzubringen oder Standpunkte zu bezweifeln.
2. Wer einen Standpunkt vorbringt, ist verpflichtet, ihn zu verteidigen, wenn er oder sie gebeten wird, das zu tun.
3. Ein Widerlegungsversuch muß sich auf denjenigen Standpunkt beziehen, der tatsächlich von der Gegenpartei in der Diskussion geäußert worden ist.
4. Ein Standpunkt darf nur dadurch verteidigt werden, daß man Argumente für den Standpunkt vorbringt.
5. Eine Person ist verpflichtet, zu den Voraussetzungen (= Prämissen) zu stehen, die er oder sie implizit zum Ausdruck gebracht hat. Umgekehrt dürfen den Kontrahenten nicht Prämissen unterstellt werden, die sich aus deren Äußerungen gar nicht entnehmen lassen.
6. Eine Prämisse darf nicht fälschlich als gemeinsam akzeptierter Ausgangspunkt hingestellt werden, und umgekehrt darf eine Prämisse, die gemeinsam akzeptiert ist, nicht zurückgewiesen werden.
7. Ein Standpunkt darf nicht als hinreichend gerechtfertigt angesehen werden, wenn die Rechtfertigung nicht durch ein plausibles und korrekt angewendetes Argumentationsmuster erfolgt.
8. Die Argumentationsmuster müssen logisch gültig sein oder zu logisch gültigen Schlußfolgerungen ergänzt werden können (durch das Explizitmachen impliziter Prämissen).
9. Wenn die Rechtfertigung eines Standpunktes nach den obigen Regeln korrekt erfolgt ist, muß die Person, die den Standpunkt in Zweifel gezogen hat, ihn nun akzeptieren; wenn die Rechtfertigung nicht gelungen ist, muß die Person, die den Standpunkt vertreten hat, ihn nunmehr zurücknehmen.
10. Die Formulierung der Argumentationen darf weder ungenau noch mehrdeutig sein, und die am Gespräch Beteiligten müssen gegenseitig ihre Formulierungen so sorgfältig wie möglich interpretieren.

Realistisch an Van Eemeren/Grootendorsts Normen ist der Verzicht auf bestimmte ideale Postulate in logisch-philosophischen Argumentationstheorien wie z. B.:

- die Forderung nach der Zugrundelegung von objektiv als wahr oder wahrscheinlich ermittelten Prämissen; stattdessen gehen Van Eemeren/Grootendorst davon aus, daß die Prämissen intersubjektiv von den am Gespräch Beteiligten akzeptiert sein müssen oder durch gemeinsam anerkannte Quellen wie z. B. enzyklopädische Nachschlagewerke oder Expertenauskünfte legitimiert werden können;
- die Forderung nach (vollkommen) explizitem Argumentieren, das am Ideal eines formallogischen Kalküls orientiert ist; stattdessen fordern Van Eemeren/

Grootendorst nur, daß die Argumentationsmuster zu logisch gültigen Schlußfolgerungen durch das Explizieren impliziter Prämissen ergänzt werden können.

Darüberhinaus sind sich Van Eemeren/Grootendorst darüber im klaren, daß neben sachbezogenen Problemen der Befolgung rationaler Normen (= Probleme 1. Ordnung) auch Probleme mit Emotionen und (unbewußten) Einstellungen der an der Diskussion beteiligten Personen auftreten können (= Probleme 2. Ordnung) und schließlich einschlägige institutionelle Barrieren (z. B. die Asymmetrie von Gesprächssituationen in Institutionen mit hierarchischer Machtverteilung) die Beachtung rationaler Normen gefährden können (= Probleme 3. Ordnung). Praxisnahe Normen für vernünftiges Argumentieren müssen die emotionalen und institutionellen Probleme einbeziehen, insbesondere die Tatsache, daß bestimmte Emotionen in Diskussionen durchaus auch eine positive Rolle spielen können, indem sie z. B. das Gesprächsklima beleben oder für eine heitere und entspannte Atmosphäre sorgen. Auch der Umstand, daß in kaum einer Institution beliebig viel Zeit für die Klärung einer strittigen Frage vorhanden ist, muß realistischerweise einbezogen werden. Habermas' ideale Sprechsituation bleibt bis auf weiteres ein schönes Ideal (vgl. Habermas 1981; selbst die Verwendung der Bedingungen der idealen Sprechsituation als ein kritischer Maßstab, der in realen Diskussionen antizipiert wird und daher an reale Diskussionen anlegbar sein soll, ist in der Praxis nur schwer möglich).

Angesichts der genannten Einschränkungen stellt sich die Frage, wie unter realen Bedingungen die am Gespräch Beteiligten die Motivation aufbringen können, sich überhaupt auf Bemühungen um einer rational hochstehende Argumentationsweise einzulassen. Eine Antwort darauf könnte lauten, daß realistische Argumentationsnormen eine Überzeugung *im beiderseitigen Interesse* fördern oder zumindest einem möglichst ausgewogenen *Interessenausgleich* dienen. Dies impliziert eine Versöhnung von Eigen- und Fremdinteresse und ist zugleich ein Beitrag zur Überwindung des Dilemmas zwischen egoistischen Erfolgsstrategien einerseits und allzu idealen Argumentationsnormen andererseits, die das Eigeninteresse völlig zurückdrängen.

Das gemeinsame Interesse muß dabei nicht von vornherein eingeengt als gemeinsamer ökonomischer Nutzen bzw. Lustgewinn und Unlustvermeidung vor dem Hintergrund einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft verstanden werden, wie dies Reutler (1992, S. 117) tut:

Die Aussicht auf Bedürfnisbefriedigung ist ein Argument. Unlustvermeidung und Lustgewinn sind Argumente. Wenn die Wirtschaftsrhetorik sich in Verkauf und Mitarbeiterführung dieser Argumente bedient, leistet sie – heute für alle erkennbar – mehr als eine marxistische Dialektik, die den Menschen unter sozialistischen Argumenten begräbt.

Im gemeinsamen Interesse kann jedoch auch ein besseres Verstehen eigener oder fremder Standpunkte sein oder gerade eine Erörterung ganz unterschiedlicher kultureller und gesellschaftlicher Grundkonzeptionen, die über die beiden von Reutler angesprochenen Alternativen – nämlich die von Reutler deutlich favorisierte Marktwirtschaft und den von ihm abgelehnten Marxismus – und deren Basiswerte weit hinausgehen.

3. Die Sachlichkeitsnorm

Genauer möchte ich im folgenden am Beispiel von Regel 4 auf die verschiedenen Schwierigkeiten (1., 2. und 3. Ordnung) bei der Befolgung von Normen für vernünftiges Argumentieren eingehen (analog zu Regel 2 vgl. Van Eemeren/Grootendorst/Kienpointner 1995):

4. *Ein Standpunkt darf nur dadurch verteidigt werden, daß man Argumente für den Standpunkt vorbringt.*

Diese Regel ist eine Sachlichkeitsnorm. Sie fordert, daß nur sachbezogene Argumente für den eigenen Standpunkt vorgebracht werden und nicht irrelevante Gründe, emotionale Appelle oder Berufungen auf irgendwelche Autoritäten.

Diese an sich selbstverständliche Forderung nach Sachlichkeit und Relevanz der Argumente zieht in der Praxis allerdings eine ganze Reihe von Komplikationen nach sich.

Zunächst ist es schwierig, auf allgemeiner Ebene festzustellen, unter welchen Bedingungen ein Argument relevant oder irrelevant ist. Allgemeine Formulierungen wie Grice' (1975, S. 45f.) Konversationsmaximen, vor allem: 'Be relevant' oder die Definition von Relevanz durch Sperber/Wilson (1986, S. 125) können hier nur als erster Anhaltspunkt dienen:

Relevance

Extent condition 1: an assumption is relevant in a context to the extent that its contextual effects in this context are large.

Extent condition 2: an assumption is relevant in a context to the extent that the effort required to process it in this context is small.

Unter 'kontextuellen Effekten' verstehen Sperber/Wilson (1986, S 109), daß die jeweilige Äußerung bestimmte zum Kontext passende Schlußfolgerungen ermöglicht oder bisherige Annahmen der KommunikationspartnerInnen verstärkt oder schwächt. Auch hieraus ableitbare speziellere Bestimmungen (vgl. auch Naess 1975, S. 164ff.) wie z. B.:

- das Argument muß inhaltlich mit der Folgerung, die aus ihm gezogen wird, eng zusammenhängen bzw. der inhaltliche Zusammenhang darf nicht allzu weit hergeholt sein,

- es muß tatsächlich den vertretenen Standpunkt verteidigen und nicht etwa einen anderen Standpunkt,
 - es muß die Wahrheit oder Richtigkeit des vertretenen Standpunktes zwingend erweisen oder zumindest plausibel machen,
- sind noch zu allgemein, um in allen denkbaren Kontexten Entscheidungen über Relevanz oder Irrelevanz zu ermöglichen.

Auch gibt es Grade von Relevanz: ein relativ weiter inhaltlicher Abstand zwischen Argument und verteidigtem Standpunkt bedeutet noch nicht unbedingt, daß Regel 4 verletzt worden ist. Wenn z. B. eine Handlung einer Person (plötzliche Heirat, Kündigung, Emigration etc.) unerwartet und schwer verständlich erscheint, kann bei der Diskussion über ihre Interpretation ein Suchen nach entlegenen, zunächst irrelevant scheinenden Motiven plausible Gründe für diese Handlung zutage fördern.

Darüberhinaus hängen Maßstäbe der Relevanz oder Irrelevanz vom jeweiligen weltanschaulichen, wissenschaftlichen oder religiösen Hintergrund ab. Die Berücksichtigung eines göttlichen Gerichts nach dem Tode als Argument für diverse Handlungsentscheidungen im Diesseits spielt z. B. für Menschen mit atheistischem Weltbild (keine Relevanz) oder mit stark naturwissenschaftlich geprägtem Weltbild (meist eher geringe Relevanz) oder mit christlichem oder islamischem Weltbild (hohe Relevanz) eine ganz unterschiedliche Rolle.

Ich resümiere: Wenn Probleme 1. Ordnung auftauchen, also beim Auftreten von Meinungsverschiedenheiten über potentielle Verletzungen der Sachlichkeitsnorm, müssen wir klären, in welchem Zusammenhang welcher Grad von Relevanz vor welchem weltanschaulichen Hintergrund beurteilt wird.

Im Zusammenhang mit Problemen 2. Ordnung sind insbesondere Appelle an Emotionen zu nennen, die immer wieder als trugschlüssige Abweichungen von Regel 4 gebrandmarkt wurden. In Anlehnung an John Lockes »Essay Concerning Human Understanding« (1689) werden diese Trugschlüsse als Argumente 'ad X' bezeichnet. Vor allem die vier folgenden emotionalen Appelle werden immer wieder genannt und kritisiert:

1. der 'ad hominem'-Trugschluß (= personenbezogene Angriffe statt Sachargumente),
2. der 'ad baculum'-Trugschluß (= Drohungen mit Gewalt, also Angst-Appelle statt Sachargumente),
3. der 'ad misericordiam'-Trugschluß (= Appelle ans Mitleid statt Sachargumente) und
4. der 'ad populum'-Trugschluß (= populistischer Appell an die Emotionen der Masse statt Sachargumente).

Völlig emotionsfreies Argumentieren dürfte jedoch in der Praxis kaum einem Menschen möglich sein, schon deshalb, weil es keine vollkommen neutrale, wert- und

emotionsfreie Sprache gibt (vgl. dazu ausführlicher Kienpointner 1996, S. 201ff.). Außerdem sind wir uns in der Regel über unsere Emotionen und Vorurteile nur teilweise – wenn überhaupt – im klaren.

Weiters ist festzuhalten, daß in bestimmten Zusammenhängen personenbezogenes und emotionales Argumentieren durchaus berechtigt sein kann:

- personenbezogenes Argumentieren ist bis zu einem gewissen Grad unvermeidlich, wenn die Person selbst das Diskussionsthema ist (z. B. ein umstrittener Politiker in einer TV-Debatte); oder wenn man vor Gericht mangels eigener Faktenkenntnis auf die persönliche Glaubwürdigkeit von Zeugen angewiesen ist.
- ein Angriff auf die Person ist dann gerechtfertigt, wenn begründeter Verdacht besteht, daß sie z. B. unaufrichtig argumentiert, anders redet als sie handelt oder inkonsequent argumentiert, d. h. nicht bei dem bleibt, was sie kurz zuvor gesagt hat. In diesem Fall wird nämlich ein Interessensausgleich erschwert oder verunmöglicht, und die GesprächspartnerInnen können das durch den ‘ad hominem’-Angriff offenlegen:

1. A (ein Vertreter der Zigarettenindustrie): Die aktuellen Bestrebungen, Rauchern durch entsprechende Gesetzgebung das Leben schwer zu machen, sind für mich inakzeptabel, da sie einen Eingriff in die persönliche Freiheit darstellen.

B: Sie sind wohl kaum in der Lage, diese Angelegenheit objektiv zu beurteilen.

A: Das ist kein Argument, sondern eine unsachliche Attacke! Ich habe über Einschränkungen der persönlichen Freiheit gesprochen.

In diesem Fall ist As Zurückweisung von Bs Einwand als irrelevante persönliche Kritik (ad hominem) selbst fragwürdig, da As persönliche Voreingenommenheit zu Recht unterstellt werden kann und As Eintreten für Bürgerrechte dadurch zumindest etwas unglaubwürdig wird.

- bestimmte Drohungen können etwa dann rational akzeptabel sein, wenn begründeter Verdacht besteht, daß man selbst in destruktiver Weise attackiert wird und angemessen darauf reagieren muß. In solchen Fällen kann etwa eine ‘ad baculum’-Technik wie „Wenn du nicht aufhörst, mich autoritär zu behandeln, breche ich dieses Gespräch ab/rede ich nicht mehr mit dir!“ als rationale Verfahrensweise gelten, die als eine Art Notbremse dazu dienen kann, das Gespräch aus der entstandenen Sackgasse wieder heraus zu manövrieren.
- in ähnlicher Weise können andere emotionenbezogene Appelle gerechtfertigt werden, z. B. ‘ad misericordiam’-Argumente, wenn sie für einen sozialen Zweck (etwa für karitative Organisationen in der Dritten Welt) eingesetzt werden. Ebenso ist es nicht von vornherein unvernünftig, wenn Ärzte und Ärztinnen im Interesse ihrer PatientInnen an deren Angst vor Krankheiten appellieren, um sie zu einer gesünderen Lebensführung zu bewegen.

Das Problem besteht also nicht darin, festzustellen, *ob* emotionale Appelle ungerechtfertigt sind, sondern *wann* sie es sind. Letzteres ist immer dann der Fall, wenn sie *dem gemeinsamen Interesse* oder einem Interessensausgleich *im Wege stehen*, also z. B. nur einer an der Diskussion beteiligten Partei nützen.

So können GesprächsteilnehmerInnen z. B. persönliche Angriffe einsetzen, um zu provozieren, zu kränken oder zu verleumden. Wenn diese Attacken in keiner Weise mit dem eigentlichen Gesprächsthema in Zusammenhang gebracht werden können, weil die kritisierte Eigenschaft der attackierten Person mit dem Thema absolut nichts zu tun hat, liegt ein klarer 'ad hominem'-Trugschluß vor. Ein krasses Beispiel liefert der folgende Ausschnitt aus dem Drama »Die Zimmerschlacht« von Martin Walser. In einem stark emotionalisierten Gespräch hat Felix seine Frau Trude durch seine spitzfindigen Einwände verärgert. Statt seine Spitzfindigkeiten jedoch zu thematisieren und als Verstoß gegen die Regel 3 (vgl. oben) anzugreifen, nach der Gesprächsbeiträge korrekt wiederzugeben sind, kontert sie unverhältnismäßig hart 'ad hominem':

2. TRUDE: Spitzfindigkeit, das liegt dir. In der Logik, da hast du was los, aber einen Mundgeruch, daß man sich die Nase an den Hinterkopf wünscht (M. Walser: Der Abstecher. Die Zimmerschlacht. Frankfurt/M. 1968, S. 99).

'Ad baculum'-Trugschlüsse liegen vor, wenn wie im folgenden Beispiel ein Argumentierender B von Seinem Kontrahenten A mit gravierenden Sanktionen bedroht wird, falls er einen bestimmten Standpunkt nicht aufgibt, ohne daß diese Drohung von A in Bs Interesse läge: ein hochrangiger Vertreter der Schulbehörde (A) drohte einem Lehrer (B), der ihm in Sachen Notengebung vehement widersprach:

3. A: Wenn Sie Wert darauf legen, im Herbst wieder eine Stelle zu kriegen, dann hören Sie auf damit, mir in dieser Sache lästig zu fallen!

(Nach einigem Nachdenken entschuldigte sich A allerdings bei einem späteren Treffen bei B für diese Äußerung)

Ans Mitleid wird trugschlüssig appelliert, wenn man z. B. eine bestimmte Notlage nur vortäuscht, um die Gesprächspartner zu überzeugen. 'Ad populum'-Trugschlüsse werden sehr häufig von PolitikerInnen eingesetzt, wenn sie etwa in einer Sachfrage positive oder negative Emotionen der WählerInnen anheizen, nur um deren Stimmen zu bekommen, obwohl die vorgeschlagene Politik nicht unbedingt im Interesse der gesamten Wählerschaft oder der Allgemeinheit ist.

Auch für Autoritätsargumente gilt, daß sie unter bestimmten Bedingungen durchaus rational sein können. Oft werden sie aber auch irrational als 'ad verecundiam'-Trugschluß eingesetzt, wenn die in Frage stehende Autorität im speziellen Fall nicht qualifiziert oder voreingenommen ist oder nur sehr ungenau zitiert wird (vgl. ge-

nauer zur Argumentation mit Autoritäten Kienpointner 1992, S. 393ff.). Dies ist sehr oft in Werbetexten der Fall, z. B. (zit. nach Kienpointner 1992, S. 398f.):

4. Die meisten Zahnärzte geben ihrer Familie Blend-a-med. (›Hörzu‹ 43/17.10.86, S. 4)
5. Bekannte Nobelpreisträger bestätigen den gesundheitlichen Nutzen des Vitamin C. (›Freizeitrevue‹ 46/86, S. 4)
6. Prominente in allen Ländern schwören auf Gelee Royale – jene legendäre Substanz, die aus einer normalen Biene eine Königin macht. (›Freizeitrevue‹ 46/86, S. 96)

Auf der Beziehungsebene geht es vor allem darum, Emotionen nicht einfach durch Appelle an Vernunft und Sachlichkeit auszuklammern, sondern in möglichst günstiger Weise für die Diskussion zu nützen. Im übrigen stellt Naess (1975, S. 194) zu Recht fest, daß der Vorwurf der Unsachlichkeit zu den häufigsten Formen von (verkappter) Unsachlichkeit gehört, wenn er nämlich ohne gute Gründe als Gesprächsstrategie der Verunsicherung eingesetzt wird.

Emotionen, die im Dienste eines Interessensausgleichs stehen, können dagegen durchaus im weiteren Sinne relevant nach Regel 4 sein, weil sie ein positives Gesprächsklima schaffen, das für einen Interessensausgleich aller Beteiligten durch Sachargumente förderlich ist.

Gelingt es nicht von vornherein, solche positiven Emotionen hervorzurufen, z. B. bei problematischen oder angespannten Beziehungen, können wir wenigstens versuchen, die emotionale Atmosphäre durch abschwächende Formulierungen und vorsichtiges Ausdrücken von Gefühlen nicht weiter zu verkrampfen. Oft kann es aber auch umgekehrt nützlich oder sogar notwendig sein, Personen zu ermuntern, 'aus ihrem Herzen keine Mördergrube zu machen'. Dies ist besonders dann gerechtfertigt, wenn sie beim Ausdruck von Emotionen Schwierigkeiten haben und außerdem befürchten, nicht 'zur Sache' zu sprechen, wenn sie eigene emotionale Bedürfnisse in die Diskussion einbringen.

Auf der institutionellen Ebene taucht das Problem auf, wie sachliches von unsachlichem Argumentieren unterschieden werden kann und wie negative Emotionen, die einen Interessensausgleich behindern, möglichst vermieden werden können. Da nach dem oben Gesagten ein völlig emotionsloses Argumentieren weder möglich noch unbedingt wünschenswert ist, gilt es vor allen Dingen, emotionale Appelle, die nicht im Dienst des Interessensausgleichs stehen, institutionell nicht wirksam werden zu lassen. Dies gelingt am besten in Institutionen, in denen *alle beteiligten Parteien in ihrem Sinne frei sprechen können* und eine Entscheidung nicht einfach von einem Individuum oder einer elitären Gruppe durchgedrückt werden kann, sondern zumindest an den Konsens der Mehrheit gebunden ist. Dadurch neutralisieren sich nämlich oft einseitige emotionale Appelle 'von selbst'.

In demokratischen Gesellschaften ist dies durch die Rollenverteilung von StaatsanwältInnen und VerteidigerInnen vor Gericht, durch Regierungs- und Opposi-

tionsprecherInnen im Parlament annähernd realisiert; nur annähernd deshalb, weil manche gesellschaftlichen Gruppen, z. B. Minderheiten, in diesen Institutionen nicht befriedigend vertreten werden und so ihre Interessen nicht ausreichend einbringen können. Außerdem gibt es auch in Demokratien viele weitere gesellschaftliche Institutionen, in denen die Möglichkeit zu Rede und Gegenrede nicht wirklich tiefgreifend realisiert ist, sondern nach wie vor das hierarchische Vorgesetztenprinzip dominiert (Ämter, Schulen, Unternehmen etc.). In solchen Fällen können Unterebene Vorurteile, wenig relevante Argumente sowie emotionelle Appelle, die in trugschlüssiger Weise den Interessenausgleich behindern, wegen der eingeschränkten Diskussions- und Korrekturmöglichkeiten nur sehr begrenzt neutralisieren. Es hängt somit weitgehend von der Selbstkontrolle und dem guten Willen der Führungspersönlichkeiten ab, ob sie sachlich argumentieren oder zumindest ausschließlich positive emotionale Appelle in die Diskussion einbringen.

Umgekehrt können aber gerade in hierarchisch gegliederten Organisationen aufgeschlossene Führungspersönlichkeiten aufgrund ihrer Machtstellung zahlreiche Maßnahmen setzen, um Diskussionen zu versachlichen: so können sie allen Konfliktparteien freie Redemöglichkeiten zuweisen (unabhängig von ihrer Position in der Hierarchie), positive emotionale Appelle begünstigen, negative emotionale Appelle zurückweisen. Weiters können sie klare Richtlinien vorgeben, welche inhaltlichen Punkte gemäß dem allgemeinem Interesse als besonders relevant gelten. Schließlich kann die Führungspersönlichkeit bei besonders strapazierten Beziehungen schlichtend eingreifen. Auf diese Weise können die Asymmetrien in vielen alltäglichen Sprechsituationen paradoxerweise sogar zur Chance für rationales Argumentieren werden.

4. Zusammenfassung

Ich hoffe, deutlich gemacht zu haben, daß Normen für rationales und dabei praktisches Argumentieren möglich sind: das *Ideale* und das *Reale* schließen sich nicht aus: *'tertium datur'*; d. h. es gibt noch eine dritte Möglichkeit, nämlich die möglichst praxisnahe Formulierung von Normen vernünftigen Argumentierens. In einem weiteren Schritt wäre noch zu zeigen, daß auch auf der Ebene der Verbalisierung von Argumenten Strategien denkbar sind, die Wege für eine effiziente und wirksame Formulierungstechnik weisen, ohne dabei zu verbalen Tricks und zu Schönfärberei zu degenerieren (vgl. Kienpointner 1996, S. 185ff.).

Literatur

- Alexy, R.: Theorie der juristischen Argumentation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1978
- Barth, E. M.: Logic to Some Purpose: Theses Against the Deductive-Nomological Paradigm in the Science of Logic. In: F. H. van Eemeren et al. (eds.) 1987, S. 33–45
- Carnegie, D.: Wie man Freunde gewinnt. Gütersloh 1981
- Eemeren, F. H. van/R. Grootendorst: Speech Acts in Argumentative Discussions. Dordrecht: Foris 1984
- Eemeren, F. H. van/R. Grootendorst: Argumentation, Communication, and Fallacies. Hillsdale, N J: Erlbaum 1992
- Eemeren, F. H. van/R. Grootendorst, M. Kienpointner: Normen rationaler Argumentation und Probleme ihrer Anwendung und Befolgung. In: Deutsche Sprache 1/1995, S. 30–38
- Eemeren, F. H. van/R. Grootendorst, J. A. Blair, Ch. A. Willard (eds.): Argumentation: Across the Lines of Discipline. Dordrecht: Foris 1987
- Freeley, A. J.: Argumentation and Debate. Belmont: Wadsworth 1986
- Grice, H. P.: The Logic of Conversation. In: P. Cole/J. Morgan (eds.): Speech Acts. New York: Academic Press 1975, S. 41–58
- Hofmeister, R.: Rhetorik. Handbuch der Redekunst. 2 Bde. Salzburg: Andreas & Andreas 1993
- Kienpointner, M.: Alltagslogik. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1992
- Kienpointner, M.: Vernünftig argumentieren. Reinbek: Rowohlt 1996
- Kopperschmidt, J.: Argumentation. Sprache und Vernunft 2. Stuttgart: Kohlhammer 1980
- Lorenzen, P.: Die dialogische Begründung von Logikkalkülen. In: E. M. Barth/J. L. Martens (eds.): Argumentation. Approaches to Theory Formation. Amsterdam: Benjamins 1982, S. 23–54
- Naess, A.: Kommunikation und Argumentation. Kronberg: Scriptor 1975
- Reutler, B.: Logisch gedacht – überzeugend gebracht. München: Langen Müller/Herbig 1992
- Ruhleder, R. H.: Rhetorik – Kinesik – Dialektik. Bad Harzburg 1980
- Sperber, D./D. Wilson: Relevance. Communication and Cognition. Oxford: Blackwell 1986
- Walton, D.: The Place of Emotion in Argument. University Park/Pennsylvania: Univ. Press 1992

✉ *Manfred Kienpointner, Institut für Sprachwissenschaften, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck.*

THEMA

Beispiele

Herbert Staud

Lob der Rapid-Fans

Vom Adressaten zum Gegenargument in Richtung Erörterung

Es gibt einige Fixpunkte, auf die ein Großteil der Lehrbücher sowie der Übungsbücher für SchülerInnen beim Thema Argumentieren und Erörtern Wert legt: In erster Linie sind dies die Gliederung, der Aufbau des eigentlichen Arguments und eventuell noch die Reflexion der Schlüsselbegriffe. Weniger Beachtung findet da schon die Orientierung auf einen Adressaten und das damit verbundene partnertaktische Vorgehen.

Pro Erörterung

Gerade die Bücher bundesdeutscher Provenienz legen ihr Augenmerk in erster Linie auf die richtige Textform, konzentrieren sich auf die Textsorte. So sollten die SchülerInnen zu Beginn ihrer Textproduktion zuerst einmal unterscheiden, um welche Art der Erörterung es sich überhaupt handelt. Unterschieden wird dabei in vielfältiger Weise: Erörterung, Sacherörterung, Problemerkörterung, Texterörterung, textgebundene Erörterung, steigernd ergänzende Erörterung, antithetische Erörterung, dialektische Erörterung, Problembehandlung, Statement, Essay sind dabei die Kategorien, zwischen denen die Schreibenden zu unterscheiden haben. Zweifelsohne bietet die Konzentration auf die Erörterung als reine Textsorte einige (vordergründige?) Vorteile:

- die Schreibenden können sich leichter an einem Muster orientieren
- dadurch fällt ihnen auch die Gliederung leichter
- sie können sich auf die richtige rhetorische Handhabung des Arguments (Behauptung/Meinung, Beweis/Beleg, Urteil/Folgerung/Lösung) konzentrieren

- die Anforderungen an eine zusätzliche Ebene einer bestimmten geforderten Textsorte (z. B. Zeitungskommentar) fällt weg
- ein realer und daher vielleicht motivierender Schreibanlaß kann der sachbezogenen Argumentation entgegenstehen.

Demgegenüber steht aber, daß „die Erörterung“ eine rein schulische Textsorte ist. Der Lehrplan sieht den Begriff ja auch überhaupt nicht vor, sondern er spricht von „Argumentieren“ und führt in den didaktischen Grundsätzen „beschreibende und kommentierende, argumentierende und appellierende sowie erzählende und andere kreative Formen“ als Textsorten an. Diese „lassen sich jedoch nicht immer scharf abgrenzen“ (Kommentar, 1990). In den Lehrplänen der einzelnen Schulstufen werden unter dem Punkt „Schreiben“ sozusagen als argumentative Textsorten „Kurztexte mit argumentierender Stellungnahme“ (4. Klasse), „verschiedene[n] Formen“ (5. Klasse), „Stellung nehmen (z. B. als Aufruf, Leserbrief, Zeitungsartikel)“ (6. Klasse), „Stellung nehmen“ (7. Klasse), „Stellung nehmen und Probleme erörtern“ (8. Klasse) angeführt. Erst in der achten Klasse taucht der Begriff der Erörterung also auf – und da nur in der Form des Verbs in Zusammenhang mit dem Begriff „Problem“. Nicht von ungefähr führen dann die Grundsätze für die schriftliche Matura den Textsortenterminus der „Problembehandlung“ ein, der dann aber relativiert wird durch den Zusatz: „Die Arbeiten können auch in fiktive (aber realistische) Situationen eingebettet werden, d.h. als Brief, Kolumne, Rede, Glosse, Kritik usw. abgefaßt sein.“ (Blüml/Wildner 1993, S. 1)

Kontra Erörterung

Der Textsortenbegriff der „Erörterung“ fristet letztlich nur mehr in einigen Lehrbüchern sein Dasein, wobei die Sortenreinheit des Begriffs durchaus nicht mehr gegeben ist. So läßt entweder die Begriffsdefinition einen sehr weiten Spielraum zu: „Die *Erörterung* stellt eine Denkaufgabe. Der Schreiber soll zu einer Frage oder zu einem Problem Stellung nehmen, seine Gedanken dazu äußern.“ (Killinger, S. 45), oder die Anmerkungen für die Unterrichtenden weisen explizit auf die Sichtweise des Lehrplans hin und erläutern: „Der Lehrplan nennt Schreib- und Sprechsituationen, aber keine Darstellungsformen. // Der Aufbau ist als Anregung zu verstehen, nicht als starres Schema.“ (Killinger/Blüml, S. 79)

Gegen die sortenreine Erörterung spricht also folgende Kontrafaktur obiger Punkte:

- Argumentierfähigkeit stellt sich nicht allein durch Muster ein, es gilt letztlich, Muster zu überwinden.
- Die Schreibforschung ist eher der Ansicht, daß das Ideal konzeptioneller Prozesse, nämlich Zielsetzung, gedankliche Konzeption und daraus erfolgende Bildung eines Schreibplans bei SchülerInnen kaum erreicht werden kann. Der Plan,

die Gliederung entwickelt sich – nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei den meisten Erwachsenen – beim Schreibakt. Und es hieße, die Sache völlig auf den Kopf zu stellen, wollte man mittels Erörterungen zur geplanten Gliederung stoßen: „Es ist noch gar nicht so lange her, da glaubte man, die Schüler am besten auf das Aufsatzschreiben vorbereiten zu können, wenn man sie zuvor mit den sprachlichen Formen der Aufsätze vertraut machte. Unter der sprachlichen Form war weniger die sprachliche Fassung zu verstehen (der Stil der Aufsätze), als vielmehr die ganzheitliche Form, in der ein Sachverhalt zum Ausdruck kam: die sogenannte Darstellungsform. So übte man mit den Schülern die Ausarbeitung von [...] Erörterungen.“ (Baurmann/Ludwig 1986, S. 17)

- Dieselben Autoren meinen zum konzeptionellen Prozeß allerdings auch: „In vielen Fällen kann der Schreiber sein Konzept in bereits vorgegebene Textmuster (wie etwa Textsorten) einpassen.“ (ebenda, S. 18). Dies sollte aber mit der Forderung verbunden sein, auch argumentative Aufsätze „in kommunikative Zusammenhänge einzubetten und d. h. als Formen schriftlicher Kommunikation zu begreifen.“ (ebenda, S. 17). Damit ist auch ein (vorgestellter) Adressat gegeben. Schließlich ist auch die reine Erörterung nicht frei von einem impliziten Leser. Nur ist es in letzterem Fall ausschließlich die Lehrkraft. (Die verschwindet natürlich auch in einer fiktiven Kommunikationssituation nicht völlig, denn auch die schönste fiktive Kommunikation richtet sich in letzter Instanz an die Beurteiler.)
- Insgesamt muß festgehalten werden: Nicht die Textsorte ist das Ziel, zu fragen ist vielmehr nach dem Schreibzweck.

Auf dem Weg dahin kann aber die Erörterung sehr wohl *ein* Mittel sein, das Ziel zu erreichen. Eines macht immerhin nachdenklich: Bundesrepublikanische Diskutanten, Redner, Sprecher zeigen im Schnitt mehr argumentative Kompetenz als österreichische. Debatten im deutschen Bundestag bieten trotz aller negativen Entwicklungen der politischen Sprache immer wieder Sachkenntnis, ausgeformte Rhetorik, Prägnanz, Konzision und wiederholt Reflexion der Begrifflichkeit. Nicht von ungefähr hat ein deutscher Politiker (Kurt Biedenkopf) den Terminus vom „Begriffe besetzen!“ entwickelt (Biedenkopfs Referat abgedruckt in: Klein 1989, S. 36; vgl. dazu auch: Liedtke/Wengeler/Böke 1991) und stammt eine luzide Kritik der politischen Sprache von einem ehemaligen Mitglied des Bundestages (Eppler 1992). Da mögen viele Faktoren mitspielen, auffällig ist jedenfalls, daß die deutschen Lehrbücher, wie eingangs erwähnt, ungleich mehr Wert auf das Thema Erörterung legen.

So vermögen sich auch Baurmann/Ludwig vier Jahre nach obigem Aufsatz nicht ganz von der Erörterung zu verabschieden: „Um nicht mißverstanden zu werden, möchten wir betonen, daß wir nicht für eine Abschaffung der herkömmlichen Form der Erörterung als Aufsatzform plädieren. Wo diese Form sinnvoll ist, da sollte sie

auch weiterhin gebraucht werden. Wir wenden uns lediglich gegen die Annahme, daß sie die einzige Form sei, in der ein Problem erörtert werden könne, und daß man an dieser einen Form am besten das Erörtern lerne.“ (Baurmann/Ludwig 1990, S. 19)

Argumentieren und Appellieren

Werfen wir noch einmal einen Blick in den Deutschlehrplan der AHS-Oberstufe: Es fällt auf, daß unter der Teilaufgabe „b) Schreiben“ in jeder Klasse „Argumentieren und Appellieren“ zusammengespannt sind. Der Lehrplan ist also wohl der Meinung, daß erörternde, argumentative Texte eine an einen mehr oder weniger bestimmten Empfänger gerichtete Überzeugungs-Absicht aufweisen. Oder wie Baurmann/Ludwig es in Form einer ihre Aussage unterstützenden rhetorischen Frage ausdrücken: „Auch Erörterungen sind ‘Texte für Leser’. Welchen Zweck – außer der Selbstvergewisserung – sollte denn eine Erörterung sonst haben, wenn nicht den, einen anderen Menschen von der eigenen Lösung eines Problems Kenntnis zu geben und – wenn möglich – zu überzeugen.“ (Baurmann/Ludwig 1990, S. 19)

Von der Partnertaktik zum erörternden Text

Ein Kolumne aus dem ›Kurier‹ (vom 15. März 1995; auf diesen Text hingewiesen hat mich übrigens mein Kollege Walter Flattinger) kann einerseits dazu dienen, partnertaktisches Vorgehen im Kommunikationsakt aufzuzeigen und andererseits einige Elemente eines erörternden Textes nahezubringen. Mit diesem Text kann man auch schon in der dritten Klasse arbeiten. Eine Vorübung könnte sein, daß die SchülerInnen eine kleine Erzählung mit überwiegend dialogischer Struktur verfassen, in der sie ihre Strategie zeigen, wie sie zu Hause eine schlechte Note „beichten“. Danach untersucht man die entstandenen Texte dahingehend, ob man die jeweils verschieden gewählten Strategien unterteilen kann. Ein mögliches Raster wäre die Unterteilung in Vorbereitung eines günstigen Gesprächsklimas („Ich bin an diesem Tag auffällig nett zu meiner Schwester.“ „Ich frage meine/n Mutter/Vater, ob ich etwas helfen kann.“ ...) und in argumentative Redeteile („Schularbeit ist insgesamt irrsinnig schlecht ausgefallen.“ „Selbst der Florian, der doch sonst so gut ist, ...“ „Das zweite Beispiel haben wir in der Schule nie geübt.“ ...). Die SchülerInnen liefern oft noch andere Varianten, wie die offensive Enthüllung oder das wortlose Heft-auf-den-Tisch-Legen etc. Nach dieser Einteilung bringen die SchülerInnen oft noch weitere Beispiele.

Die Kolumne „Liebe Freunde von Rapid!“ soll nunmehr nach der vom Autor eingeschlagenen Partnertaktik untersucht werden. 1) „*Welche Taktik schlägt der Autor gegenüber den Angesprochenen ein?*“ Den SchülerInnen fällt es relativ leicht, den Absatz für Absatz eingeschlagenen Weg nachzuvollziehen. Zur Unterstützung kann man noch die folgende Aufgabe stellen: 2) „*Mit welchen sprechaktbezeichnenden*

Verben könnte man die Aussagen des Autors abschnittsweise bezeichnen?“ Die Lösung könnte in etwa lauten: loben, erklären, kritisieren, sich ärgern, sich wünschen. Eventuell kann man diese Aufgabe auch eine Ebene tiefer, d. h. auf Satzebene durchführen (vgl. dazu die recht nützliche Liste von „Verben, die zur Wiedergabe von Aussagen und ihrer argumentativen Verknüpfung verwendet werden“. In: Baur-Saatweber/Stephan 1996, S. 110).

Nächster Bearbeitungsschritt: 3) *„Was ist die Absicht (Intention) des Autors?“* Es stellt sich natürlich die Frage, inwieweit sich der Appell überhaupt an die kritisierte Gruppe wenden kann, inwieweit er diese überhaupt erreicht. Sollen hier etwa vorwiegend die „braven“ Rapid-Fans angesprochen werden, die mithelfen könnten, solche geschilderten Exzesse hintanzuhalten? Inwiefern mußte der Autor seinem echten Zorn einfach Luft machen? Merkt man diesen Ärger an den vorerst litotisch gehaltenen Worten: „lustig war’s nicht“ und der bald darauf folgenden Steigerung „weder lustig noch originell“ und dem schließlich Klartext sprechenden Klimax „nur ganz besonders durmm und geschmacklos“, oder ist dies reine rhetorische Taktik? 4) *„Schriftliche Stellungnahme: Glaubst du, daß der Autor mit seiner Taktik erfolgreich ist?“* Diese Stellungnahme kann selbstverständlich bereits die Kurier-Autor-Taktik anwenden, z. B. indem man an den Autor einen Leserbrief richtet und ihn für sein behutsames Vorgehen lobt, aber ihm doch einiges zu bedenken gibt. Das Produkt wäre dann ein schönes Beispiel für Metakommunikation.

Ein gewisser Spannungsbogen umrahmt überhaupt den Text. Er beginnt mit dem unpersönlichen „man“ und endet mit dem unpersönlichen „es“. Dazwischen wird der Text allerdings sehr persönlich-emotional. Wobei auch die Funktion des Modalverbs interessant ist: Die Wendungen „Man muß“ und „muß euch sagen“ deuten in geschickter Weise an, daß es viele Kritiker der Rapidanhängerschaft gibt und daß auch der Autor nicht unbedingt völlig frei von Vorbehalten ist. Aber „objektive Tatsachen“ sprechen – so läßt der Autor uns merken – einfach für den Großteil des Rapidanhangs und zwingen den Autor faktisch zu einem Kompliment. Dieser Grundton von Objektivität wird auch dadurch gefördert, daß der Autor, obwohl er sozusagen einen Brief an die Freunde von Rapid richtet, von sich nur als „Autor dieser Zeilen“ spricht, aber kein einziges Mal in der Ich-Form. Der Autor umschifft damit sehr elegant ein Problem, dem sich SchülerInnen in erörternden Texten sehr oft ausgesetzt sehen, nämlich vom Ich wegzukommen und die Richtung sachlicher, „objektiver“ Auseinandersetzung einzuschlagen. Eine mögliche Hilfs-Aufgabe in diese Richtung könnte die 5) *„Umformung der Kolumne weg von der Form des Briefes hin zur nüchternen Darlegung“* sein, indem die Anreden aufgelöst werden und so eine erörterndere Form eingeschlagen wird.

Selbstverständlich böten sich mit vorliegendem Text auch Übungen zur Gliederung an, entspricht der Aufbau des Artikels doch der klassischen Fünfsatz-Methode, die sich tatsächlich in fünf nahezu gleich langen Absätzen niederschlägt. Auch die

in Übungen immer wieder geforderte Begriffsreflexion und -definition weist der Kommentar auf, indem etymologische Betrachtungen zum Begriff des „Fan“ anstellt. Ein schönes Beispiel dafür, wie Sprachkritik quasi zur „Gesellschaftskritik“ wird.

Unser eigentliches Ziel mit Hilfe dieses Textes besteht allerdings darin, den SchülerInnen eine Argumentationstaktik zur Verfügung zu stellen, die ihnen hilft, eine Sachlage differenziert zu sehen, indem sie – schon allein aus der Notwendigkeit heraus, den Adressaten nicht vor den Kopf zu stoßen – aus den Gegenargumenten jene Seiten herausholen, die den eigenen Argumenten letztlich weiterhelfen.

Man kann bei der Übung dazu in zwei weiteren Schritten vorgehen: Zuerst läßt man die SchülerInnen bewußt eng an dem vorgegebenen Schema arbeiten: 6) „Hausübung: Wende dieses Schema auf andere Situationen an! z. B.: Liebe Skater-Freunde! (Gegen rücksichtslose Flitzer.) Liebe Mitschüler/innen! (Zur Gewinnung für Handlungen jeglicher Art.) Liebe Hausmeister/innen! (Gegen Schimpfen und Schikanen!)“ Der Möglichkeiten gibt es hier unzählige.

In einem zweiten Schritt stellt man das Thema so, daß die direkte Anrede wegfällt. Eine längerfristige Aufgabe besteht für die SchülerInnen darin, 7) diese partnertaktische Technik in Diskussionen, Talk-shows etc. bei einzelnen Redebeiträgen zu beobachten, zu notieren und wiederzugeben und sie eventuell 8) in einer im Unterricht inszenierten Podiumsdiskussion anzuwenden.

Nach Abschluß dieser Sequenz bietet sich noch eine Reihe weiterer Möglichkeiten, in der eingeschlagenen Richtung weiterzuarbeiten. So kann man (Gast-)Kom-

TORHEITEN

Liebe Freunde von Rapid!



Man muß den meisten von Euch, die zum Spiel nach Salzburg gereist sind, ein Kompliment machen.

Ihr wart besser, als es sich diese beiden Teams diesmal verdient hätten. Die Stimmung, die Ihr noch eine halbe Stunde nach Spielschluß im Stadion verbreitet habt, hält jedem internationalen Vergleich stand. Vor zehn Tagen hat der Autor dieser Zeilen das UEFA-Cup-Finale Parma – Juventus Turin live miterlebt und muß Euch sagen: Ihr könnt sogar mit den begeisterungsfähigsten italienischen Anhängern mithalten.

Allerdings hinkt gerade der Vergleich mit Italien in einem ganz entscheidenden Punkt. Der Fußballfreund in Italien versteht sich als *Tifoso*, was man mit *Sportbegeisteter* übersetzen kann. Derjenige in Österreich versteht sich als *Fan*, was nichts anderes ist als die Kurzform von *Fanatiker*. Gerade davon gibt's aber weltweit in Politik und Religion schon genug.

Beim Stadthallenturnier haben sich einige von Euch einen Anfeue-

rungsruf ausgedacht, der aus nichts anderem bestand als aus der dauernden Wiederholung des Namens

„Jack Unterwiesing“. Manche mögen das als originell empfinden – lustig war's nicht.

In Salzburg hatten einige nichts Besseres zu tun, als die Kontrahenten in Sprechchören als „Judenschweine“ zu bezeichnen. Das ist weder lustig noch originell, sondern nur ganz besonders dumm und geschmacklos. Wißt Ihr, die Ihr natürlich eine Minderheit bildet, daß Ihr Euch durch solche Gedankenlosigkeiten strafbar macht? Wißt Ihr überhaupt, wie sehr Ihr dem Image Eures Vereins damit schadet?

Gesetzt den Fall, Rapid wird Meister und spielt in der Champions League: Eine einzige solche Dummheit, und Euer Verein ist auf internationaler Ebene sportlich und politisch im Absicht. Überlegt doch einmal kurz, was Ihr da reinschreit. Es schön wäre es, würde es in Hütteldorf nur Begeisterung und keinen Fanatismus geben.

Gert Korentschnig



Den meisten Rapid-Fans stinken kopflose Einzelaktionen

mentare aus Zeitungen bzw. Zeitschriften entnehmen und die SchülerInnen einen Gegenkommentar, eine Art Antwort verfassen lassen, wobei sie die geschilderte Partnertaktik einschlagen, also gezielt auf (die) Argumente des Verfassers eingehen müssen, diese in ihrer Berechtigung aufzeigen und ihnen die notwendigen eigenen Argumente gegenüberstellen müssen. Als besonders günstig erweisen sich hierbei vor dem Leser ausgetragene Kontroversen, wie z. B. die beiden Gastkommentare über die Senkung des Wahlalters in der Wochenzeitung ›Die Zeit‹ vom 8.3.1996. Nach einer kurzen Diskussion über die Materie kann man jenen SchülerInnen, die für eine Senkung des Wahlalters eintreten, den Kontra-Artikel aushändigen (Horst Eylmann: Mit jungen Stimmen eine bessere Politik?) und den Gegnern den Pro-Artikel (Klaus Hurrelmann: Jugendliche an die Wahlurnen) und ihnen die zuerst erwähnte Aufgabe stellen. Nach der Auswertung sind weitere Arbeitsaufgaben möglich, indem den SchülerInnen dann beide Texte vorgelegt werden:

- Suche in den beiden Kommentaren jene Argumente, die bereits die Vorwegnahme eines Gegenarguments einschließen.
- Verfasse eine sachliche Problemerkörterung (oder ebenfalls als Zeitungskommentar), mittels Kompilation beider Artikel, indem du die wesentlichen Argumente beider Kommentatoren gegenüberstellst.
- Die Artikel wurden in der ›Zeit‹ nebeneinander – auf gegenüberliegenden Seiten – angeordnet. Als zuständiger Redakteur mußt du entscheiden, welcher Artikel links und welcher rechts abgedruckt wird. Wie entscheidest du, und welche Argumente führst du für deine Entscheidung an?

Insgesamt kann man mit vielen Themen so verfahren. Erörterungsthemen, wie „Wie sinnvoll ist der Formel 1-Sport?“ oder „Soll die Formel 1 verboten werden?“ etc. können zuerst einmal als Briefe, Reden u. ä. in dem geschilderten partnertaktischen Verfahren an Gegner (z. B. Grüne) oder Anhänger (z. B. Fahrer, Motorsportfans) gerichtet werden und in Fortsetzung mit verschiedenen Verfahren in eine letztlich erörternde Form gebracht werden.

Die Hereinnahme eines impliziten Lesers, eines Adressaten in erörternde Texte muß also nicht, wie vielleicht manche KollegInnen befürchten, die Ausgewogenheit und den sachlichen Charakter der Argumentation hemmen, sondern kann diese im Gegenteil fördern, indem die Verfasser mit Hilfe der Partnertaktik gezwungen werden, sich mit einem Ist-Zustand differenziert auseinanderzusetzen und den Gegenargumenten, die sonst nur mit Mühe und auf Druck künstlich eingebaut werden, automatisch ihren Platz einzuräumen.

Letztlich werden so auch die demokratiepolitischen Implikationen der Erörterung unterstützt, nämlich die Fähigkeiten, Alternativen zu denken, Konflikte zu ertragen und Wertungen schriftlich und mündlich situationsangemessen auszudrücken.

Literatur

- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto: Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 80/1986, S. 16–22
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto: Die Erörterung – oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung. In: Praxis Deutsch 99/1990, S. 16–25
- Baur-Saatweber, Dorothee/Stephan, Günter: Training Aufsatz. Argumentieren/Erörtern. 9./10. Schuljahr. Beilage: Lösungsheft. Stuttgart: Klett 1996
- Blüml, Karl/Wildner, Paul P.: Deutsch. Neue Reifeprüfung. Wahlpflichtfach, Fachbereichsarbeit. Materialien zur AHS-Didaktik Nr. 8. Eisenstadt-Klagenfurt-Wien 1993
- Eppler, Erhard: Kavalleriepferde beim Hornsignal. Die Krise der Politik im Spiegel der Sprache. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992
- Feilke, Helmuth: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: Der Deutschunterricht 3/1988, S. 65–81
- Klein, Josef (Hrsg.): Politische Semantik. Opladen 1989
- Killinger, Robert: Arbeitsbuch Deutsch 4
- Killinger, Robert/Blüml, Karl: Sprachbuch 4
- Kommentar, Lehrplan-Service. Deutsch AHS Oberstufe. Wien 1990
- Liedtke, M. Wengeler, K. Böke (Hrsg.): Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik. Opladen 1991
- Ludwig, Otto: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin, New York 1988
- Winfried, Ulrich: Linguistik für den Deutschunterricht. Braunschweig 1983 (darin für obiges Thema hilfreich das Kap. Pragmalinguistik, S. 47–84)

✍ *Herbert Staud, AHS-Lehrer in Wien, Obere Jungenberggasse 27, 1210 Wien.*

Übungs- und Didaktikbücher zum Thema Argumentieren und Erörtern

- Achhammer, Gabriele; Gebhardt, Friederike: Deutsch Training, Mittelstufe, Erörterung 9./10. Klasse, 3. Aufl. Freising: Stark 1997. ISBN 3-89449-129-9
- Baur-Saatweber, Dorothee; Stephan, Günter: Training Aufsatz, Argumentieren und Erörtern. 9./10. Schuljahr. Stuttgart: Klett 1996. ISBN 3-12-922075-5
- Bock, Ingrid; Kienzler, Jürgen: Trainingsprogramm 10. Argumentation, Ludwigsburg: Verlag f. Lehr-, Lern- u. Arbeitsmittel 1993. (Deutsch an Haupt- und Realschulen). ISBN 3-86131-024-4
- Bock, Ingrid; Kienzler, Jürgen: Aufsatz, Tips und Techniken, Paderborn: Schöningh 1983. ISBN 3-506-71310-8
- Brehm, Ulrike u.a.: Topfit Deutsch, Erörterung, München: Oldenbourg 1996. ISBN 3-486-87002-5
- Bremerich-Vos, Albert: Textanalyse, Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main: Diesterweg 1989. ISBN 3-425-06306-5
- Eggerer, Wilhelm; Pröstler, Heinz: Die Erörterung, Vom Thema zum Aufsatz, Sach-erörterung, Problemerkörterung, Texterörterung, literarische Erörterung, Sekundarstufe, 11. Aufl. München: Manz 1993. (Manz Aufsatzbibliothek, 9). ISBN 3-7863-0608-7
- Feiks, Dietger; Krauss, Ella: Training Erörterung und Interpretation, 10. Schuljahr, 8. Aufl. Stuttgart: Klett 1996. ISBN 3-12-922052-6
- Frommer, Harald u. a.: Erörterung wiederholen und üben, Ein Arbeitsheft für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II, Stuttgart: Klett 1985. ISBN 3-12-350240-6
- Göllnick, Rüdiger; Houben, Heribert; Pelster, Theodor: Text- und Problemerkörterung, Schriftliches Arbeiten auf der Grundlage nichtfiktionaler Texte, Frankfurt am Main: Cornelsen 1986. (Leistungskurse Deutsch). ISBN 3-590-12062-2
- Hermes, Eberhard: Klausur Problemerkörterung, 25 kommentierte Beispiele, 4. Aufl. Stuttgart: Klett 1995. (Klausur Deutsch). ISBN 3-12-929604-2
- Hermes, Eberhard: Training Arbeit an Texten, Sekundarstufe II, Texte studieren, verstehen und verfassen, Stuttgart: Klett 1982. ISBN 3-12-927901-6
- Jensen, Uwe: Sicher zum Erörtern, Stuttgart: Klett 1992. ISBN 3-12-219700-6
- Kallert, Walter: Deutscher Aufsatz, 9. Jahrgangsstufe Realschule, Der erfolgreiche Weg zur Erörterung, 2., korrt. u. verb. Aufl. München: Manz 1995. ISBN 3-7863-0658-3
- Kienzler, Manfred: Aufsatz heute II, Erörterung, Umgang mit Texten, Praktische Mitteilungsformen, München: Oldenbourg 1981.
- Klotz, Thomas: Deutsch Training, Hauptschule, Textbeschreibung – Erörterung 10. Klasse, Freising: Stark 1997. ISBN 3-89449-335-6
- Kreijci, Michael; Schmitt, Rudolf: Textarbeit 1./2./3. Lehr- und Arbeitsbuch zur Erschließung poetischer und nichtpoetischer Texte, 8./9./10. Jahrgangsstufe, Bamberg: Buchner 1984/85/86. ISBN 3-7661-4231-3, 3-7661-4232-1 u. 3-7661-4233-X
- Kreijci, Michael; Schmitt, Rudolf: Texte erfassen, beschreiben, erklären, erörtern, Arbeitsbuch zur Texterschließung mit nichtpoetischem Textmaterial. (für das 11.–13. Schuljahr), Bamberg: Buchner 1993. (Studentexte Deutsch). ISBN 3-7661-4240-2
- Lehmann, Albert: Erörterungen, Methoden und Beispiele, Gliederungen und Materialien, 6., überarb. und erg. Aufl. Höllfeld: Bange 1994. (Bange-Lernhilfen Deutsch, Sekundarstufe I). (Vorbereitung auf die Abschlussprüfung an Realschulen). ISBN 3-8044-0490-1

- Lübke, Diethard: Aufsatz/Erörterung. Zum selbständigen Wiederholen und Üben. 8.–10. Schuljahr. Mannheim: Dudenverlag 1997. (Duden Schülerhilfen). ISBN 3-411-05741-6
- Merold, Maria; Brandl, Hans: Aufsatzmodelle für die 11.–13. Jahrgangsstufe und das Abitur. Problemerkörterung – Interpretation – Textanalyse. 3. Aufl. München: Oldenbourg 1995. (Deutsch-Training – Hilfen für den Deutschunterricht). ISBN 3-486-02978-9
- Reitmayer, Valentin: Deutscher Aufsatz. Protokoll, Erweiterte Inhaltsangabe, Erörterung mit Gliederung, Lebenslauf, Bewerbung. 9. Jahrgangsstufe Gymnasium. München: Manz 1992. ISBN 3-7863-0668-0
- Reitmayer, Valentin: Deutscher Aufsatz. Kollegstufe: 12./13. Jahrgangsstufe, Abitur, Grundkurs und Leistungskurs, Erörterung – Textanalyse. München: Manz 1991. ISBN 3-7863-0666-4
- Reitmayer, Valentin: Deutscher Aufsatz. Erörterung – Textanalyse – Literarische Charakteristik. 10. Jahrgangsstufe Gymnasium. 2. korr. u. verb. Aufl. München: Manz 1996. ISBN 3-7863-0663-X
- Reitmayer, Valentin: Deutscher Aufsatz. Erörterung, Textanalyse, Literarische Erörterung. 11. Jahrgangsstufe Gymnasium. München: Manz 1992. ISBN 3-7863-0667-2
- Rump, Adele: Einführung in die Erörterung. 8./9. Jahrgangsstufe. Ein Arbeits- und Übungsbuch für Schüler. München: Manz 1981.
- Rump, Adele: Sprach- und Stilübungen zur Erörterung. Ein Arbeits- und Übungsbuch für Schüler ab 8. Jahrgangsstufe. München: Manz 1986.
- Schardt, Friedel; Schardt, Bettina: Erörtern. Aufsätze schreiben, 8.–12. Schuljahr Hannover: Schroedel 1991. (Schroedel-Praktikum). ISBN 3-507-22024-5
- Schulze, Susanne: Deutsch Helfer. Die Erörterung. 9./10. Klasse Realschule, Gesamtschule, Gymnasium mit ausführlichen Lösungen. München: Mentor 1997. ISBN 3-580-63218-3
- Söllinger, Peter: Das Schreibatelier. Themen und Aufgabenstellungen für die Oberstufe. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1996. (hphthek-Unterrichtsthemen. 6). ISBN 3-209-01963-0
- Volkmann, Ulrich: Sicher zum Beschreiben von Texten. Gedichte, Erzählungen, Werbung, Erörterungen. Stuttgart: Klett 1990. ISBN 3-12-219600-X
- Weiß, Gert: Aufsatz. Argumentationstechniken für Sach- und Problemerkörterung. Lern- und Übungsprogramm ab 9. Klasse. München: Hauschka 1986. (Hauschka Lernprogramme und Trainingsbücher Deutsch. 236). ISBN 3-88100-236-7
- Widmann, Gerhard: Aufsatz. Einführung in die Erörterung. 9.–11. Klasse. München: Hauschka 1991. (Hauschka Lernprogramme und Trainingsbücher Deutsch. 230). ISBN 3-88100-230-8
- Zeiselmeier, Günter; Honsa, Norbert: Deutscher Aufsatz. Erörterung. Vorbereitungsbuch für die Abschlussprüfung an den Realschulen in Bayern, [1980-90]. 18. Aufl. Pfaffenhofen: Ludwig-Schulbuch 1990. ISBN 3-926115-10-6

Christian Schacherreiter

Argumentieren im journalistischen Text *Analysen für den Deutschunterricht in der Oberstufe*

Der journalistische Ort der Argumentation ist vor allem, aber nicht ausschließlich, die meinungsbetonte Textsorte, also der Kommentar, der Leitartikel, die Reportage¹, die Kulturkritik; weniger die Glosse, denn der Glossist, ein journalistischer Verwandter des Kabarettisten, darf subjektiv urteilen und verurteilen, nicht selten auch polemisieren, ohne seine Position argumentativ absichern zu müssen.² Argumentation heißt im Journalismus natürlich auch nichts anderes als „Beweisführung“. Der Journalist stellt eine Behauptung auf, fällt ein Urteil, erhebt eine Forderung – und dann erklärt er uns mit den üblichen Mitteln, wie und warum er dazu gekommen ist. Haltbarkeit, Folgerichtigkeit und Relevanz der Sätze sind die wesentlichen Kriterien der gelungenen Argumentation. Die nachvollziehbare Konstruktion von Kausalzusammenhängen, die Beweisführung anhand überzeugender Beispiele, die Vorwegnahme und Entkräftung möglicher Einwände, der erhellende Vergleich, die Absicherung durch Zitate und nachweisbare Beobachtungen, die wertende Interpretation durch kluge stilistische Entscheidungen sind wesentliche Verfahrensweisen, um den genannten Kriterien gerecht zu werden. Dazu ein Beispiel:

Das eiserne Gesetz des Bauernsterbens, journalistisch kommentiert

Karin Haas bedient sich in ihrem Leitartikel (Text 1)³ eines journalistischen Verfahrens, das man in meinungsbetonten Textsorten häufig findet. Das Thema ihres Textes ist der nachweisbare Rückgang der bäuerlichen Bevölkerung in Österreich. Sie hat dazu eine Meinung, die sie bereits im Titel „Tribut an die Produktivität“ metaphorisch anspricht, im Untertitel „Daß es immer weniger Bauern gibt, ist logisch“ konkretisiert. Im Einleitungssatz verwendet Haas noch einmal das Wort logisch, das hier wohl in der umgangssprachlichen Bedeutung „natürlich, selbstverständlich, klar“ verwendet wird. Eine logische Folge ist etwas Zwingendes. Wer sie nicht anerkennen will, gerät rasch in den Ruf, ein Phantast zu sein oder gar einer, der eben nicht alle Tassen im Schrank hat. Haas fordert dazu auf, das Phänomen „emotionslos“ und „ohne Eifer“ zu betrachten. Logik und Sachlichkeit beansprucht die Journalistin für ihre Position; wer dagegen ist, folgt diffusen Gefühlen.

Einen Großteil des Leitartikels widmet Karin Haas nun der Argumentation ihrer Behauptung. Die Argumentation besteht vorwiegend darin, nicht widerlegbare Kausalzusammenhänge zwischen empirisch unbestreitbaren Phänomenen herzustellen.

Diese Einzelphänomene sind: allgemeine wirtschaftliche Entwicklung in Europa – Bauernsterben – Weltmarktpreise – niedrige Transportkosten – steigende bäuerliche Betriebsgrößen. Dass die Phänomene, die Haas erwähnt, nicht frei erfunden sind, „beweist“ sie teilweise mit üblichen Mitteln der Argumentation. Sie zitiert zum Beispiel den „Grünen Bericht“ des Landwirtschaftsministeriums oder beruft sich



Tribut an die Produktivität

Daß es immer weniger Bauern gibt, ist logisch

Die Entwicklung ist logisch, und die Zahlen sind ohne Eifer und Emotionen zu sehen. Je höher entwickelt eine Wirtschaft ist, desto produktiver ist sie und desto weniger Bauern gibt es. Darum sinkt in Europa seit vielen Jahren der Anteil der in der Landwirtschaft Beschäftigten. Ob nun in Österreich sieben von 100 Arbeitskräften auf Feldern oder in Ställen ihr Einkommen verdienen, wie die OECD sagt, oder 4,4 Prozent, wie heimische Experten errechnet haben, tut im Grunde nichts zur Sache.

Bestimmend ist der Trend, und der zeigt bei der Zahl der Bauern nach unten. Der Druck des Weltmarktes auf Europa, die im Vergleich höheren Agrarpreise zu senken, trägt zum „Bauernsterben“ bei.

Die EU, Wirtschaftsraum ohne Binnengrenzen, tut ein übriges dazu, daß immer mehr Landwirte ihr Heil in anderen Berufen suchen (müssen). Wenn Radieschen aus Holland genauso prompt wie etwa Eferdinger zugestellt werden, hat der mit dem höheren Preis das Nachsehen. Die Transportkosten sind so niedrig, daß Entfernungen praktisch keine Rolle mehr spielen. Qualität ist ohnedies selbstverständlich geworden.

Ergreifen Kinder von Bauern andere Berufe, ist dies oft schlicht Ergebnis der Abwägung von Vor- und Nachteilen. Wenn anderweitig mit mehr Lebensqualität mehr zu verdienen ist, würden auch Angehörige anderer Berufsgruppen wechsell. Den Boden bearbeitet dann zumeist ein Pächter, der den Grund gut gebrauchen kann. Die Höfe verwaizen auch nicht, denn sie bleiben ja zumeist Wohnsitz.

Immer weniger Bauern bewirtschaften immer mehr, um leben zu können. Diese europaweite Entwicklung beweisen auch die ständig steigenden bäuerlichen Betriebsgrößen, nachzulesen im aktuellen „Grünen Bericht“ des österreichischen Landwirtschaftsministeriums.

Im Durchschnitt werden zwar „nur“ rund 19 Hektar Boden bewirtschaftet, doch der Durchschnitt verstellt oft den Blick. Jeder dritte Bauer in Österreich bestellt immerhin zwischen 20 und 50 Hektar. Ein knappes weiteres Drittel hat bis zehn Hektar. Das sind die Ausstiegskandidaten, so sie darauf nicht etwa Spargel mit seinen Feinschmeckerpreisen ziehen.

Die vielgerühmte, oft geforderte Abgeltung für Landschaftspflege ist zwar in alpinen Lagen notwendig, würde das „Bauernsterben“ aber auch nicht wirklich bremsen. Dann gäbe es halt ein innovatives, neues Berufsbild und rasante Zuwächse bei den Landschaftsgärtnern.

Text 1: Oberösterreichische Nachrichten, 13.8.1997

auf Zahlenmaterial der OECD. Der Hauptteil der Argumentation besteht aber aus der Konstruktion der Kausalzusammenhänge. Dieses *inhaltliche* Bestreben zeigt sich auch an der textgrammatikalischen Struktur. Konjunktionen mit konditionaler, kausaler, finaler, konsekutiver Funktion treten vermehrt auf, bzw. auch Verben, Adjektiva, Nomina oder andere Wörter, die Ursache-Wirkung-Zusammenhänge bzw. Folgen benennen. Dazu einige Beispiele aus den ersten drei Absätzen:

- „Je höher (...), desto produktiver (...).“
- „Darum sinkt in Europa (...).“
- „Bestimmend ist der Trend (...).“
- „Der Druck des Weltmarktes (...).“
- „(...) trägt zum Bauernsterben bei.“
- „Die EU (...) tut ein übriges dazu (...).“
- „Wenn Radieschen aus Holland (...).“
- „Die Transportkosten sind so niedrig, daß (...).“, u.s.w.

Den Hauptaspekt ihres Leitartikels, die „logische“ Folgerichtigkeit und die durch diese Sprachformel behauptete Unvermeidbarkeit des Bauernsterbens, ergänzt die Journalistin durch den Aspekt der sozialen Folgen. Damit will sie wohl möglichen humanitären oder sozialpolitische Einwänden gegen ihre grundsätzlich wirtschaftsliberalistische Position präventiv entgegentreten. Die Vorwegnahme und gleichzeitige Entkräftung möglicher Einwände ist ein wichtiges Argumentationsverfahren, das Karin Haas folgendermaßen anwendet: Die schlechte materielle Situation, die viele kleinere Bauern heute dazu zwingt, ihre landwirtschaftlichen Betriebe aufzugeben, beschreibt die Journalistin nicht als soziales Problem, sondern als rationales, quasi freiwilliges „Ergebnis der Abwägung von Vor- und Nachteilen“. Sie interpretiert also das Phänomen durch ihre Wortwahl so, dass es nicht mehr als humanitäres Problem, sondern als relativ harmonisch verlaufender sozialer Wandel erscheint. Auch die von Bauernvertretern häufig erwähnte Verwahrlosung der Landschaft lässt Haas als Gegenargument nicht gelten. Aufgegebene Anbauflächen werden meistens von Pächtern übernommen, behauptet sie, die Wohnhäuser finden ohnehin weiterhin Verwendung: Und wenn in manchen Gebieten „Landschaftsgärtner“ gebraucht werden, dann ist hier eben ein neuer Berufszweig entstanden, der mit dem Berufsbild des Bauern nicht mehr viel zu tun hat.

Die Bedeutung des Arguments in der Nachricht

Die Behauptung, dass Meinung und Urteil und damit die Argumentation im Journalismus an die kommentierenden Textsorten gebunden sind, bedarf einer gewissen Relativierung. Auch in der Nachricht und im Bericht, also den Textsorten, die auf möglichst objektive Wiedergabe der Wirklichkeit verpflichtet sind, wird häufig argumentiert, allerdings nicht vom Journalisten/von der Journalistin selbst. Er oder

sie, dessen oder deren Name meist gar nicht aufscheint, zitiert Argumente anderer und versucht so den LeserInnen einen Eindruck zu geben vom Diskussionsstand zu einem Thema, das von öffentlichem Interesse ist. Der Artikel „Rechtschreibung als deutsche Bundessache“ aus dem ›Standard‹ (Text 2) besteht, abgesehen vom Einleitungssatz, fast nur aus der Wiedergabe fremder Meinungen und Argumente. Der indirekten Rede und dem Zitat kommen hier natürlich eine wesentliche Bedeutung zu.

Der unbekannte Verfasser des ›Standard‹-Artikels hat sich selbst völlig zurückgenommen. Kein wertendes Adjektiv, keine ironische Wendung, kein suggestives Vokabular ist zu finden. Lediglich dadurch, dass der Position und den Argumenten des CDU/CSU-Fraktionsvorsitzenden der meiste Raum gegeben wird, ist eine gewisse subjektive Gewichtung zu erkennen.

Journalisten sind sich meist selbst darüber klar, dass es die ganz objektive Nachricht, den völlig wirklichkeitsgetreuen Bericht nicht geben kann. Trotz der grundsätzlichen Trennung von Nachricht und Kommentar enthält „jede Nachricht auch unvermeidbar subjektive Elemente, geht auch sie durch den geistigen Stoffwechsel eines Journalisten und bedeutet so stets die Nachempfingung von Wirklichkeit (...) Alles beginnt bereits mit der wichtigen Frage, welchen Teil der Realität ein Journalist für berichtenswert hält, welchen Redeausschnitt er auswählt, welche Redner er erwähnt, in welcher Reihenfolge er sie auftreten lässt und ob sie in direkter oder indirekter Rede zu Wort kommen (...)“⁴⁴

Rechtschreibung als deutsche Bundessache

Bonn – Im Streit um die Reform der deutschen Rechtschreibung hat sich die Kritik an den Kultusministern der Länder verschärft. So äußerte FDP-Chef Wolfgang Gerhardt, daß es keine Rechtschreibreform ohne parlamentarische Absicherung geben könne. Die Reform müsse „zentral in den Parlamenten“ diskutiert werden, sonst werde sie keine Legitimation haben.

Die FDP will erreichen, daß sich die Amtssprache nicht nach den neuen Regeln richtet. Der Bundestag werde im Herbst über einen entsprechenden Gruppenantrag beraten. CDU/CSU-Fraktionsvizevorsitzender Rupert Scholz warf den Kultusministern seinerseits „verfassungswidriges“ Vorgehen vor. Die Reform sei „Sache des Bundes“. Grundfragen der schulischen Ausbildung müßten gesetzlich, das heißt parlamentarisch und nicht im Verordnungswege, geregelt werden.

Scholz sprach von einem „leichtfertigen Vorgang“ beim Inkraftsetzen der Reform. Das Bundesverfassungsgericht habe wiederholt dargelegt, daß Grundfragen der schulischen Ausbildung gesetzlich geregelt werden müßten. Die Kulturhoheit der Länder sei unbestritten, doch sei die Reform ein Teil der Sprachgestaltung für das ganze Volk.

Schadenersatzklagen von Schulbuchverlagen gab

Scholz keine Chance. Das Risiko, sich auf ein „fragwürdiges Verfahren“ eingelassen zu haben, trügen diejenigen, die es akzeptiert hätten.

Der Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, der niedersächsische Ressortchef Rolf Wernstedt (SPD), hielt es wiederum für möglich, die Reform in die Rechtsform eines Staatsvertrags zwischen Bund und Ländern zu binden. Dieser müsse von allen Parlamenten ratifiziert werden.

Die Berliner Schulsenatorin Ingrid Stahmer (SPD) kündigte an, falls durch alle Instanzen zu gehen, falls ein Gericht das neue Regelwerk in der Hauptstadt stoppt. [red]

Text 2: Der Standard, 11.8.1997

Methoden der „Objektivität“: Zitierte, propagierte, verheimlichte und abgewertete Argumente und Gegenargumente

Ist der Bericht über die Rechtschreibreform aus dem ›Standard‹ ein Beispiel für weitgehend objektive Wiedergabe fremder Argumente, so stellt der Artikel „Jugend so geschützt, daß sie keine Jobs bekommt“ aus den ›ÖÖN‹ (Text 3) ein Gegenbeispiel dar. Warum?

Schon die Überschrift des Artikels ist satirisch formuliert, als Kritik an Schutzbestimmungen, die dazu führen, dass Jugendliche keinen Arbeitsplatz bekommen. Im ersten Absatz der Nachricht stellt der Journalist den Sachverhalt dar. Er folgt dem gängigen journalistischen Prinzip der „W’s“: Wer? Wo? Wann? Was? Die Meldung, dass in Österreich (wo?) in diesem Herbst (wann?) etwa 10.000 Jugendliche (wer?)

LEHRLINGE: Nach wie vor kaum Entspannung

Jugend so geschützt, daß sie keine Jobs bekommt

VON DIETMAR MASCHER

LINZ. Nach wie vor prekär ist die Situation auf dem Lehrstellenmarkt. Der Ankündigung des Bundeskanzlers, daß im Herbst kein Jugendlicher auf der Straße stehen wird, stehen mehr als 10.000 Lehrstellensuchende in Österreich, davon 2204 in Oberösterreich, gegenüber.

Die Wirtschaftskammer führt dies nicht zuletzt auf die „überzogenen Schutzbestimmungen für Jugendliche am Arbeitsplatz“ zurück, sagt der Arbeitsrechtsexperte der Wirtschaftskammer Oberösterreich, Othmar Brenner. Die Liste der bürokratischen Schikanen sei lang.

• Vor dem Sommer wurde ein Gesetz beschlossen, das eine durchgehende Freizeit für Lehrlinge von zwei ganzen Tagen einschließlich Sonntag vorsieht. Ein erboster Schuhhändler aus Lambach meldete sich bei den ÖÖN und machte seinem Ärger Luft: „Wenn ein Lehrling am Samstag arbeitet, muß ich ihm am Montag freigeben. Unter diesen Umständen bilde ich nicht mehr aus.“ Zwar hat Sozialministerin Hostasch eine Gesetzesreparatur zugesagt. Doch große Eile sei nicht erkennbar, sagt Brenner.

• Lehrverhältnisse sind mit Ausnahme während der kurzen Pro-

bezeit praktisch nicht kündbar. Dazu müßten Lehrlinge nämlich Entlassungsgründe liefern, was in der Praxis kaum der Fall ist.

• Überstunden seien nicht auf Basis der Lehrlingsentschädigung, sondern eines Facharbeiterlohns zu bezahlen.

• In die Arbeitszeit werden auch jene Stunden eingerechnet, die der Lehrling als Freigegegenstand in der Berufsschule besucht.

• Und in der Gastronomie kämpfen die Wirte seit Jahren vergeblich, daß Lehrlinge statt bis 22 künftig bis 23 Uhr arbeiten dürfen.

„Unsere Forderungen zur Lockerung der Schutzbestimmungen sind nicht unerschämmt. Trotzdem mauern die Gewerkschaften“, sagt Brenner.

Metallergewerkschafter Walter Schopf will denn auch die Schutzbestimmungen „auf keinen Fall lockern. Die Wirtschaft soll die Leute ausbilden und nicht billige Hilfsarbeiter bekommen“, sagt Schopf.

Wirtschaftsforscher Karl Pichelmann vom Institut für Höhere Studien (IHS) warnt in diesem Zusammenhang vor ideologischen Streitigkeiten: „Man kann in den einzelnen Branchen intelligente Lösungen finden. Der Schutz soll jedenfalls nicht so weit gehen, daß die jungen Leute letztlich keine Jobs mehr finden.“

eine Lehrstelle suchen (was?), konfrontiert Dietmar Mascher mit der Ankündigung des Bundeskanzlers, dass im Herbst kein Jugendlicher auf der Straße stehen werde. Dass der Journalist diesen Aspekt aufgreift, ist eine subjektive Entscheidung, die seine politische Intention verrät. Der Bundeskanzler wird indirekt kritisiert. Hier die Realität – dort das nicht gehaltene Versprechen eines Politikers.

Im zweiten Absatz des Artikels thematisiert Dietmar Mascher das 5.W (Warum?). Das „Warum?“ und das „Wie?“ räumen den JournalistInnen in der Nachricht den größten Spielraum für ihre subjektive Interpretation der Fakten ein. Mascher nützt diesen Spielraum. Als Antwort auf die Frage, warum so viele Jugendliche keine Lehrstelle finden, zitiert er die Aussage des Arbeitsrechtsexperten der oberösterreichischen Wirtschafts-

Text 3: Oberösterreichische Nachrichten, 13.8.1997

kammer. Schuld sind die „überzogenen Schutzbestimmungen für Jugendliche am Arbeitsplatz“.

Dieser Satz ist natürlich keine Tatsache, sondern ein Urteil, das der stützenden Argumentation bedarf. Dietmar Mascher bedient sich nun eines geläufigen Argumentationsverfahrens, der Beweisführung durch konkrete Beispiele. Er listet Schutzbestimmungen auf, wertet diese aber von vornherein, indem er sie als „bürokratische Schikanen“ bezeichnet. Er bleibt zwar grundsätzlich dabei, die nun folgende Argumentation als Perspektive des Arbeitsrechtsexperten zu kennzeichnen, aber er hält diese Perspektive nicht konsequent durch. Der Konjunktiv der indirekten Rede („Überstunden *seien* nicht auf Basis der Lehrlingsentschädigung ...“) weicht mehrmals dem Indikativ: „Lehrverhältnisse *sind* mit Ausnahme während der kurzen Probezeit ...“, „In die Arbeitszeit *werden* auch jene Stunden eingerechnet ...“). Durch den grammatikalisch unmotivierten Moduswechsel mutiert die subjektive Aussage eines Interessenvertreters zur objektiven Tatsachendarstellung. Weiters stützt Mascher die Argumentation des Arbeitsrechtsexperten durch eine redaktionsinterne Erfahrung: „Ein erboster Schuhhändler aus Lambach meldete sich bei den OÖN ...“.

Nach der relativ umfangreichen Auflistung der Beispiele, die Beweiskraft haben, wird der Vorwurf „überzogener“ Schutzbestimmungen in einer anderen Formulierung wiederholt, wobei nun auch die vermeintlichen oder tatsächlichen Verursacher des Problems explizit genannt werden: „Unsere Forderungen zur Lockerung der Schutzbestimmungen sind nicht unverschämt. Trotzdem mauern die Gewerkschaften“. Erst jetzt, nach 51 Zeilen, die dem Standpunkt der Wirtschaftskammer gewidmet waren, kommt auch der Kontrahent im Konflikt zur Wort. Dem Gegenargument sind ganze 7 Zeilen gewidmet. Das „Gegenargument“, die zitierte Aussage des Gewerkschafters, belegt allerdings mehr den Vorwurf des „Mauerns“ als ihn zu widerlegen. Man wolle die Schutzbestimmungen für Jugendliche „auf keinen Fall lockern“, sagt der Gewerkschafter. Argumentiert wird diese Forderung nicht, denn der Satz „Die Wirtschaft soll die Leute ausbilden und nicht billige Arbeitskräfte bekommen“ geht kaum auf ein im Artikel angesprochenes Problem ein (Kündigungsschutz, Freizeitregelung). Höchstens die Bezahlung der Überstunden wird durch die recht allgemein gehaltene Aussage des Gewerkschaftsfunktionärs berührt. Ob der Gewerkschafter tatsächlich nicht mehr und vor allem nichts Vernünftigeres zur Kritik der Wirtschaftskammer zu sagen hat, oder ob der Journalist bewusst eine quantitative und qualitative Reduktion vorgenommen hat, ist für die LeserInnen nicht überprüfbar. Was bleibt, ist der Eindruck einer berechtigten Kritik der Wirtschaftskammer und einer unbegründeten ideologischen Sturheit des gewerkschaftlichen Standpunkts, der nicht argumentierbar ist.

Tatsächlich wird im letzten Absatz des Artikels der Ideologie-Vorwurf explizit erhoben. Der Journalist läßt nach dem Arbeitsrechtsexperten der Wirtschaftskammer und dem Metallergewerkschafter einen Wirtschaftsforscher zu Wort kommen.



Die Lehrstellenproblematik ist ein nationales Anliegen. Das hat uns Lehrstellenakquisiteur und Bundeskanzler Viktor Klima wieder ins Gedächtnis gerufen.

Wenn in Österreich etwas nationale Angelegenheit wird, dann ist das in der Regel gleichbedeutend mit hohen Ausgaben. Bei der Lehrstellenproblematik trifft das jedenfalls zu.

Den Betrieben wird ihre Entscheidung, das nationale Anliegen zu unterstützen, mit ein paar Tausendern pro zusätzlichem Lehrling erleichtert.

Nun ist ja gegen das Bestreben, die Jugendarbeitslosigkeit minimal zu halten, grundsätzlich nichts zu sagen.

Dennoch ist es verwunderlich, mit welcher Strategie das Lehrlingsproblem bekämpft wird. Würde man sich einmal die Argumente der Unternehmer anhören, die sich weigern, Lehrlinge auszubilden, die Lösung würde sich nicht allein auf die Subvention von Lehrplätzen beschränken.

Das Bildungsniveau zahlreicher Lehrstellensuchender lasse zu wünschen übrig, die bürokratischen Schranken seien nicht nachvollziehbar, entsprechende Gesetze strotzen geradezu vor Inkompetenz und Weitefremdheit.

Aber statt die unbegründete Starrheit zu beseitigen, bekommen die Betriebe eine Art Schmerzensgeld.

Es sei die Behauptung erlaubt, daß selbst Lehrlinge im ersten Lehrjahr das Problem eher lösen würden.

Als Wissenschaftler kommt ihm die Rolle des neutralen Dritten zu, der den Konflikt der Interessensvertreter aus objektiv distanzierter und trotzdem kompetenter Position beurteilen kann. Der Wirtschaftsforscher warnt vor „ideologischen Streitigkeiten“ und fordert „in den einzelnen Branchen intelligente Lösungen“, die verhindern, „daß die jungen Leute letztlich keine Jobs mehr finden.“ Damit entscheidet der objektive Dritte den Konflikt zugunsten der Wirtschaftskammer, denn der Ideologievorwurf kann, wie oben bereits ausgeführt, nur die Gewerkschaft betreffen, und mit der Forderung nach branchenspezifischen Veränderungen wiederholt er Forderungen, die auch vom Arbeitsrechtsexperten der Wirtschaftskammer bereits gestellt worden sind (z. B.: Arbeitszeit in der Gastronomie).

Die Vermutung, dass Dietmar Mascher in der „objektiven“ Nachricht Position bezieht, bestätigt sich, wenn man einen Kommentar desselben Journalisten zum selben Thema in derselben Ausgabe der ›OÖN‹ liest (Text 4). Der Seitenhieb gegen den Bundeskanzler, den Mascher in den Bericht eingebaut hat, wird erneut aufgenommen in der ironischen Formulierung „Lehrstellenakquisiteur“. Ausgehend davon unterzieht Mascher nun die Lehrlingspolitik der Regierung einer grundsätzlichen Kritik. Anstatt den Unternehmen, die Lehrlinge auszubilden, „Schmerzensgeld“ aus öffentlichen Mitteln zu bezahlen, solle man lieber auf die Argumente der Unternehmer hören. Die Regierung soll für das Bildungsniveau der Lehrlinge sorgen und für die Beseitigung

Text 4: Oberösterreichische-Nachrichten, 13.8.1997

weltfremder Gesetze und nicht nachvollziehbarer bürokratischer Schranken. Mit dieser subjektiven Stellungnahme schließt sich Dietmar Mascher vollinhaltlich der Position des Arbeitsrechtsexperten der Wirtschaftskammer an. Das ist auch sein gutes Recht. Allerdings wäre es dem Leser gegenüber etwas fairer, auf die Textsorte „Bericht“ zu verzichten und nur einen Kommentar zu verfassen.

Die Argumente der Anklage und der Verteidigung. Oder: Beweisführung in der Kunstkritik – Anspruch und Wirklichkeit

Marcel Reich-Ranicki versteht den Kunstkritiker als Ankläger und/oder Verteidiger der Sache, mit der er sich beschäftigt.⁵ Diese Metapher aus dem juristischen Bereich lässt vermuten, dass Argument und Gegenargument in der Textsorte „Kritik“ eine nicht unerhebliche Bedeutung zukommt. Rudolf Gerhardt, Mainzer Universitätsprofessor für Journalismus, stellt in seinem »Lesebuch für Schreiber« eine grundlegende Forderung auf: „Während ein Lob durchaus für sich stehen kann, sollte als Gebot der Fairneß der Tadel freilich begründet werden.“⁶ Kritik, sagt Gerhardt, „ist nun einmal subjektiv, fast könnte man sagen, sie macht die Subjektivität zur Kunst“⁷, wenn aber das subjektive Urteil für die Betroffenen negativ ausfällt, ist es eine Sache der journalistischen Moral, die ablehnende Haltung ausreichend zu begründen. Die Qualität der journalistischen Argumentation gewährleistet also nicht nur sachliche Souveränität, sondern auch so etwas wie ethische Rechtfertigung: Kritik im Vollsinn des Wortes – und nicht Beschimpfung, Beleidigung, Verhöhnung.

Pro und contra Bergman/Giesing – Kunstkritik im Vergleich

Im September 1997 hatte im Wiener Akademietheater Ingmar Bergmans »Szenen einer Ehe« in der Inszenierung durch Dieter Giesing Premiere. Am 13.9. erschienen in »Die Presse« und in »Der Standard« die hier analysierten Kritiken (Text 5 und Text 6).

Titel, Untertitel und Kopftext beider Kritiken haben die Funktion, die grundlegende Einschätzung der Inszenierung zu vermitteln. Sie zeigen, dass beide Kritiker die Aufführung grundsätzlich eher negativ beurteilen. Allerdings sind auch schon unterschiedliche Schwerpunkte der Kritik zu erkennen. Barbara Petsch stellt die Inszenierung in den Mittelpunkt ihrer Kritik, Michael Cerha hat die Inszenierung offensichtlich auch nicht gefallen, aber er macht schon im Kopftext Bergmans Stück dafür hauptverantwortlich. Hier liegt also jener „Tadel“ der Kunstkritik vor, von dem Rudolf Gerhardt spricht und für den er vom Journalisten ausreichende Begründungen fordert. Wie halten es also Petsch und Cerha mit der Argumentation?

Bergmans Ehedrama als glatte Salonkomödie

Dieter Giesing fabrizierte im Akademietheater aus Bergmans apokalyptischen „Szenen einer Ehe“ ein nettes, flaches Kammerspiel.

Von Barbara Petsch

Über 20 Jahre ist Ingmar Bergmans Filmklassiker „Szenen einer Ehe“ alt. „Ich habe drei Monate gebraucht, um dieses Buch zu schreiben, aber es hat mich ein Leben gekostet, es zu erfahren“, wird der bald 80-jährige Künstler im Programmheft zitiert. Was ist das Besondere dieser teils verblüffend wahren, teils melodramatischen Geschichten – von einem Paar, das sich nicht trennen, aber auch nicht voneinander lassen kann? Von Botho Strauß, dem intellektuellen Analysten, und August Strindberg, dem zornig leidenden Durchschauer, ist Bergman gleich weit entfernt.

Auch scheint sein Filmepos nur peripher geprägt von Politik: dem frischeren Lebensgeist im jahrzehntelang sozialdemokratisch regierten Schweden; der Aufbruchsstimmung, die die 68er-Revolution auch in die privaten Beziehungen trug. Ans Reden als Lösung aller Probleme glaubt heute niemand mehr. Da könnten die „Szenen einer Ehe“ leicht alt aussehen.

Authentisch wirkt dieses Drama vielmehr durch die Umsetzung von persönlichem Erleben in Kunst, die jede Künstlichkeit meidet. Die Figuren, so Bergman, der oft Verheiratete, vielfache Vater, „reden eine Menge dummes Zeug, manchmal sagen sie etwas Vernünftiges. Sie sind ängstlich, fröhlich, selbstsüchtig, dumm, lieb, klug, aufopfernd, ergeben, wütend, sanft, sentimental, unausstehlich und liebenswert. Alles auf einmal. Jetzt werden wir sehen, wie es geht.“ Im Akademietheater ging's ziemlich schief.



Dörte Lysseswki, Ernst Stötzner versucht eine Wiederbelebung von Bergmans „Szenen einer Ehe“. Photo: A. Pohlmann

Denn Regisseur Dieter Giesing, vielleicht in der Angst, am großen Vorbild gemessen zu werden, versucht diesem zu entkommen, etwas ganz anderes zu machen als Bergman. Dörte Lysseswki, die fulminante Salzburger „Libussa“, hat offenbar diesen Kraftakt noch nicht überwunden. Sie versucht die zerspragelte Siebziger-Figur der Marianne, die sich mit viel Grübeln, Herz und Tränen in der Erfüllung traditioneller und moderner Frauenrollen aufreibt, in die Neunziger zu hieven. Wir sehen eine Powerfrau, die über einen unerschöpflichen Vorrat an manierierten Gesten verfügt: die Haare wegstreichen, aufmachen, die Hand aufstützen, kokett lächeln, verzweifelt schaudern, die Beine anziehen, strecken, öffnen, schließen...

Manieriertes Körperspiel

Dies Körperspiel wirkt gekonnt, gemacht, doch bleibt es an der Oberfläche – scheint nicht durchgeformt, daher selten plausibel: eine virtuos kalkulierte Selbstverwirklichung-Nummer ist hier zu erleben – statt der hektischen oder verzweifelten Windungen und Wendungen einer Getriebenen, wie sie Liv Ullmann in Bergmans Film bis über den

Rand des Ertäglichen hinaus vorexerzierte. Freilich entfaltet Lyssewski immer noch mehr Lebendigkeit als der Johan Ernst Stötzners. Als ein in seiner Selbstgewißheit nicht unsympathisches Mannsbild, fand sich Erland Josephson bei Bergman im freien Fall der Gefühle wieder: desperat, komisch, überrollt, nach Haltegriffen und Rückzug in solide, männliche Logik suchend.

Stötzner auf der Akademietheaterbühne wirkt vor allem statisch, unbeholfen bis in die aggressivsten Ausbrüche hinein dumpf, ein Langweiler, dem man Sätze wie „Ich will mich wie ein Schwein benehmen und das wird mir gut tun“ kaum abnehmen kann. Seltsam hohl auch die beiden Schlüssel-szenen, die dieser Ehe den Schubs von der Routine ins Chaos geben: das Treffen Johans und Mariannes mit den in ihre ausweglose Haßliebe schon ganz und gar verstrickten Freunden Katarina (Maria Happel) und Peter (Franz J. Csencsits): Statt Wetterleuchten – angetrunkenes Salongelplauder, Kabarett. Gertraud Jesserer gibt starr, erloschen, die Klientin Mariannes, die nach 20 Jahren und drei Kindern aus einer „Ehe ohne Liebe“ flieht: eine arme Depressive, so einfach ist das. Es wird oft gelacht und am Schluß heftig geklatscht an diesem Abend, der vor allem zu Beginn manche billige Pointe aus

Bergmans bei aller Weitschweifigkeit prägnant komponiertem Text schöpft.

Reichlich werden edle Spirituosen konsumiert, doch offenbar sind die wackeren Nordländer schon so geeicht, daß sie nichts mehr seelisch aus der Reserve lockt – geschweige denn umhaut. Der gleichen hat man zwar schon gesehen, nur paßt es nicht in dieses Stück, das nun einmal von der Auflösung seelischer Reserven handelt. Wenn Regina Stötzler zu Beginn des Abends Klischees über dummen Journalismus bedient, ahnt man, hier geht es nicht um Erkenntnis, sondern um den Effekt. Später spürt man zwar: Hier wurde gearbeitet, aber in die falsche Richtung.

Erst in der Schlußszene errät man ein wenig von dem, was diese Aufführung hätten werden können: ein Revival unter geänderten gesellschaftlichen Bedingungen, ein diskreter, desillusionierter, poetischer und melancholischer Abgesang auf die Sehnsüchte nach einer Welt, die im politischen wie im intimen Bereich ganz neu gestaltet werden kann – wenn Menschen nur daran glauben. Die Burg überzeugte schon mehr bei ihren Ausflügen in die private Apokalypse: auch bei Giesings eigenen Inszenierungen, Wedekinds „Musik“ oder David Mamets „Oleanna“.

Text 5: Die Presse, 13./14.9.1997

Stilistischer Glanz bedarf der Argumente nicht

Michael Cerha wertet im zweiten Absatz Stück und Autor ab. Der nur scheinbar Hochachtung ausdrückende Satz, dass kein „geringerer (sic!)“ als Bergman der Autor sei, mutiert sofort zur ironischen Spitze, denn Cerha distanziert sich von der eigenen Aussage sofort durch den Klammersatz, dass Bergman in Beziehungsangelegenheiten „geringer“ einzuschätzen sei als Strindberg und Ibsen. Dieses Werturteil wird nicht ausgeführt. Dann formuliert der Kritiker die „Moral“, die das Stück seiner Ansicht nach hat: „Der Weg zur Gefühlswahrheit ist mit Krisen gepflastert. Streitet, was das Bettzeug hält! Es kann nur besser werden.“ Die ironische Formulierung zeigt, dass Cerha diese Moral nicht ernst nimmt. Ja, mehr noch, er macht sich über „Moral“ im Sinne einer Lehre durch den sarkastischen Hinweis auf die

Ein öder Ehekrieg zum Saison-Start des Akademietheaters

Es kann nur besser werden

Vor 25 Jahre machten Ingmar Bergmans „Szenen einer Ehe“ im Fernsehen Furore. Ein Verdienst des Skripts kann es nicht gewesen sein, wie dessen Inszenierung durch Dieter Giesing jetzt beweist.

Michael Cerha

Wie das Fernsehen so spielt: Johan und Marianne sind ein Paar wie Du und ich. Johan verliebt sich (nicht) in Paula, und ab geht's nach Paris, wo er die Geburtstage seiner beiden Töchter verschwitzt und nur zurückkehrt, um sich von Marianne scheiden zu lassen. Das allerdings nicht, ohne sie bei der Unterzeichnung des Trennungsvertrags um ein Haar zu vergewaltigen (das Tier im Mann). Also gehen beide wohl oder über neue Ehen ein und frönen nach sieben Jahren doch, wie Du und ich eben, in heimlichen Seitensprüngen erst recht wieder der „alten Liebe“.

Das Ganze heißt Szenen einer Ehe, stammt bekanntlich von keinem geringeren als dem (in Beziehungsangelegenheiten aber denn doch geringer als Ibsen oder gar Strindberg einzuschätzenden) Ingmar Bergman und



Steiler Rahmen für Ernst Stötzner und Dörte Lyssewski, deren Bühnenszene nach Ingmar Bergman so unbefriedigend verläuft wie die ganze Akademietheater-Inszenierung. Foto: Burgtheater

hat natürlich eine Moral, sonst hätte es ja nicht vor einem Viertel Jahrhundert für die selbsternannte Volkerziehungsanstalt Fernsehen verfilmt werden können. Nämlich: Der Weg zur Gefühlswahrheit ist mit Krisen gepflastert. Streitet, was das Bettzeug hält! Es kann nur besser werden. Daß diese aufklärerische Eheheilsbotschaft irgendwie nicht mehr zieht, beweisen die spitzen Finger, mit denen Regisseur Dieter Giesing das kunstarme Textgebilde in seiner Akademietheaterinszenierung anfaßt. Wie frisch aus der Vakuumverpackung wirkt Rolf Glittenbergs helles, karg aber bis zur Grand Marnier-Flasche in der rollenden Hausbar, bis zur spiegelnden Schräg-

wand über der Dusche sorgfältig bestücktes Bühnenbild, in dem ein reales Schauspieler-Ehepaar, Dörte Lyssewski und Ernst Stötzner, mit und ohne Unterhose so tun muß, als würde es streiten. Daß das so durchgehend nicht ans Herz geht, hat wahrlich nichts mit mangelnder Schauspielkunst zu tun. Die paar Pointen (Marianne: „Sex ist nicht alles.“ Johan: „Warum nicht?“) wiegen sie einfach nicht auf, die Kapitulation des Textes vor dem Thema („Wir sind Alphabeten, wenn es um Gefühle geht.“) Und soviel authentische Alltagsgesten, soviel Erdnuß-Essen und Mitvollem-Mund-Reden kann Giesing seinen Protagonisten

gar nicht erlauben, daß da nicht, im Spiel wie im Magen, ein Hungerloch bliebe. (Nahaufnahme als Kitt für all die haarsträubenden Risse des Plots stehen dem Theater ja noch nicht zur Verfügung.) Wirkung und so etwas wie Anteilnahme lösen an diesem Abend nur momentan einige

Einzelheiten aus. Es ist der Fichtenwald, der im neunten und letzten Bild im Hintergrund allzu spät mahnt, daß auch die menschliche Natur ein Stück Natur ist. Und während Maria Happel und Franz I. Csencsits nur einen Eehöllen-Abklatsch aufs Parkett legen dürfen, liefert Ger-

traud Jesserers Frau Jacobi, die sich schon nach fünfjähriger Ehe mangels vorhandener Liebe scheiden lassen wollte, wegen der Kinder aber noch fünfzehn Jahre abgewartet hat, in ihrer dumpfen Entschlossenheit das einzige Bild, das man von diesem Abend mitnimmt.

Text 6: Der Standard, 13./14.9.1997

„Volkserziehungsanstalt Fernsehen“ und die „aufklärerische Eheheilsbotschaft“ generell lustig. Bergmans Botschaft „zieht nicht mehr“, sie gehört einer verflossenen Epoche an. Wer weiß, mit welchen Konnotationen im postmodernen Kulturbetrieb Begriffe wie „Aufklärung“, „Erziehung“ oder gar „Volkserziehung“ behaftet sind, weiß auch, dass die Zuordnung künstlerischer Arbeit zu diesen Begriffen auf eine globale Vernichtung hinausläuft. Michael Cerha haut also ziemlich ungeniert in die Vollen, und der an Rudolf Gerhardts Postulat vom „begründeten Tadel“ geschulte Leser erwartet sich nun Argumente. Er wartet freilich vergeblich. Als „Beweis“ für Bergmans Antiquiertheit führt Cerha an, dass der Regisseur Dieter Giesing das „kunstarme Textgebilde“ mit „spitzen Fingern“ angefasst habe. Ungeklärt bleibt, was sich der Kritiker unter dieser Metapher vorstellt, und ebenso ungeklärt bleibt auch, warum Giesings angeblich „spitze Finger“ ein Beweis für Bergmans Antiquiertheit sind. Ist das Bühnenbild, das „Wie frisch aus der Vakuumverpackung wirkt“, ein anschauliches Beispiel für die Spitzfingrigkeit des Regisseurs? Eine textgrammatikalische Verbindung, die diesen Schluss zwingend nahe legt, existiert nicht.

Die eitle Verliebtheit in die eigene ironische Metaphorik und in die rhetorische Vernichtung der Inszenierung ergreift den Kritiker nun vollends. Das *reale* Ehepaar Lyssewski/Stötzner müsse als Bühnenehepaar so tun, als streite es, und zwar „mit und ohne Unterhose“. Lustig formuliert, gewiss, aber jenseits aller Argumentation. Jeder Schauspieler muss schließlich auf der Bühne so tun, als ob. Was sagen uns derlei leere rhetorische Formeln wirklich über die Schauspielerleistung, die ja Cerha an anderer Stelle gar nicht so schlecht einschätzt? „Mangelnder Schauspielkunst“ schreibt es ja Cerha nicht zu, dass die Aufführung „nicht ans Herz geht“. „Ans Herz gehen“ – wieder eine ziemlich schwammige und obendrein abgestandene Metapher aus den Tagen des Sturm und Drang. Im Spiel bleibt ein „Hungerloch“. Das ist ein völlig beliebiges und gar nicht aussagekräftiges Bild, das seine Existenz nicht dem Willen zur Information oder gar Argumentation verdankt, sondern lediglich der Tat-

sache, dass mit den auf der Bühne gegessenen Erdnüssen ein ulkiges Sprachbild gestaltet werden kann.

Behauptungen über Behauptungen, und ein negatives Urteil folgt auf das andere. Ausgeführt und argumentiert wird fast nichts. Der Text von Cerha ist ein Beispiel für jene leider nicht allzu seltene Art narzisstischer Kunstkritik, der das eigene stilistische Glitzern weitaus wichtiger ist als die seriöse Information der LeserInnen und der faire Umgang mit den Kunstschaffenden.

Das kritische Bemühen

Obwohl auch Barbara Petsch in der ›Presse‹ nicht glücklich ist mit Giesings Bergman-Inszenierung, urteilt sie differenzierter und vorsichtiger. Dass die Argumentation ihren Text stärker konstituiert als den Text Cerhas, hängt damit zusammen. Ähnlich wie bei Cerha ist auch bei Petsch zu lesen, dass Bergmans Stück »Szenen einer Ehe« heute „leicht alt aussehen“ könnte. Allerdings begründet sie diese Behauptung („Ans Reden als Lösung aller Probleme glaubt heute niemand mehr“) prägnanter als Michael Cerha, und vor allem überlegt sie sich auch, was gegen diese Behauptung sprechen könnte: „Authentisch wirkt dieses Drama vielmehr durch die Umsetzung von persönlichem Erleben in Kunst ...“. Barbara Petschs Auseinandersetzung mit dem Stück ist ambivalenter. Sie erprobt mehrere Möglichkeiten des Urteilens. Den Vergleich mit Strindberg zieht auch Petsch, aber sie wertet Bergman nicht ab, sondern behauptet lediglich, er sei *anders* als Strindberg. Auch die Auseinandersetzung mit den Schauspielerleistungen ist aussagekräftiger als Cerhas süffisante Gemetzel-Rhetorik. Barbara Petsch begründet zum Beispiel nachvollziehbar, warum ihr Dörte Lyssewskis Körperspiel „manieriert“ erscheine. Ganz auf die übliche Kritiker-Metaphorik verzichtet freilich auch sie nicht: „Seltsam hohl auch die beiden Schlüssel-szenen ...“. Was heißt das? Aber dennoch: Barbara Petsch relativiert ihre Position zum Beispiel dadurch, dass sie die Reaktion des Publikums erwähnt: „Es wird oft gelacht und am Schluß heftig geklatscht.“ Michael Cerha sieht und hört keine(n) andere(n) mehr. Im Gegenteil. Er zieht alle anderen in seine Abneigung gegen die Inszenierung hinein, indem er die verallgemeinernde Form „man“ wählt: „... Gertraud Jesserers Frau Jacobi (...) in ihrer dumpfen Entschlossenheit (liefert) das einzige Bild, das man von diesem Abend mitnimmt.“ Den mittlerweile ein wenig aus der Mode geratenen Bertolt Brecht abwandeln könnte man *Fragen eines lesenden Theaterbesuchers* stellen: Herr Cerha nahm das einzige Bild aus dem Akademietheater mit. Wer nahm außer ihm noch welche mit? Hatte der Herr Cerha denn nicht wenigstens ein Publikum dabei?

Anmerkungen

- 1) Die Argumentation ist in der Reportage nicht vorrangig bedeutsam. Behauptungen und Urteile werden eher durch empirische Beobachtungen belegt, als durch logische Beweisführung argumentiert. Siehe dazu: Haller, Michael: Die Reportage. München 1990; Siegel, Christian: Die Reportage. Stuttgart 1978.
- 2) Siehe dazu: Pürer, Heinz (Hrsg.): Praktischer Journalismus: Ein Lehr- und Lesebuch. Hrsgg. von der Deutschen Journalistenschule München. München 1963.
- 3) Ich wähle für meinen Aufsatz bewusst Zeitungstexte, die aufgrund ihrer sprachlichen und inhaltlichen Eigenart für Schüler ab der 10. Schulstufe nachvollziehbar sind. Für die 12. Schulstufe verwende ich auch schwierigere journalistische Texte.
- 4) Gerhardt, Rudolf: Lesebuch für Schreiber. Vom journalistischen Umgang mit der Sprache. Ein Ratgeber in Beispielen. 3. Aufl., Frankfurt: Institut für Medienentwicklung und Kommunikation 1995, S. 109.
- 5) Marcel Reich-Ranicki: Lauter Verrisse. München 1970.
Marcel Reich-Ranicki: Lauter Lobreden. Stuttgart 1985.
- 6) Gerhardt: Lesebuch für Schreiber. S. 210.
- 7) Ebda., S. 219.

✍ *Christian Schacherreiter ist AHS-Professor und Leiter der ARGE Deutsch Oberösterreich, Lederergasse 42, A-4210 Gallneukirchen.*

THEMA

Bibliographie

Friedrich Janshoff

Schreiben im Deutschunterricht

Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen

Die folgende Auswahlbibliographie verzeichnet rund 120 in den Jahren 1986 bis 1997 erschienene Veröffentlichungen (Bibliographien und ein Handbuch, Monographien und Sammelbände, Themenhefte von Zeitschriften sowie Beiträge und Aufsätze) zur Theorie, Empirie, Didaktik und Praxis des Schreibens im Deutschunterricht der Sekundarstufen und im DaF-Unterricht sowie im Studium und in den Wissenschaften.

Innerhalb der neun thematisch oder formal begründeten Schwerpunkte, als da sind (1) Anregungen für eine veränderte Schreib(unterrichts)praxis, (2) Argumentation/Erörterung, (3) Überblicksdarstellungen zur Schreibforschung und -didaktik, (4) Schreiben als Fähigkeit und als Prozeß, Didaktik und Methodik des Schreibens im (5) muttersprachlichen und (6) und fremdsprachlichen Deutschunterricht, (7) wissenschaftsbezogenes Schreiben und (8) Schreibprobleme sowie (9) Hilfsmittel für weiterführende Recherchen, sind die Einträge umgekehrt chronologisch angeordnet. Die vollständigen bibliographischen Angaben zu in Kurzform zitierten Sammelbänden sind in der letzten Gruppe zu finden.

Dem Thema des vorliegenden Hefts entsprechend wurden fast nur Untersuchungen aufgenommen, die sich mit der Produktion und Analyse darstellender, anweisender und/oder argumentierender Texte beschäftigen, also bestimmte Formen, Möglichkeiten und Ergebnisse „klärenden Schreibens“ (Fritzsche 1994, 47 ff.) behandeln. Veröffentlichungen zum Kreativen Schreiben, zur Schreibbewegung, zum Schreiben im Literaturunterricht und zum therapeutischen Schreiben sollen 1998 in einer weiteren Auswahlbibliographie berücksichtigt werden.

Durch stichwortartige Hinweise soll im folgenden auf wichtige Fragestellungen und Lösungsvorschläge in zehn Buchveröffentlichungen aus den Jahren 1993 bis

1997 besonders aufmerksam gemacht werden. Dabei handelt es sich im einzelnen um eine umfassende Darstellung der Hintergründe, Tendenzen und Entwicklungen der us-amerikanischen Schreibtheorie und -pädagogik (Bräuer 1996), eine differenzierte Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes Schreibkompetenz (Steffen 1995), aufwendige theoretisch fundierte empirische Untersuchungen zum Schreiben in verschiedenen Bereichen anhand umfangreicher Datenerhebungen (Blatt 1996, Marschik/Schabmann/Klicpera 1997) oder Textkorpora (Becker-Mrotzek 1997, Hartmann/Jonas 1996, A. Müller 1997, Eßer 1997) oder als detaillierte Fallstudien (Edelmann 1995, R. Müller 1997) und daraus abgeleitete Vorschläge zur Veränderung der Schreib(unterrichts)praxis sowie praxisbezogene Anleitungen zum wissenschaftsbezogenen Schreiben (Kruse 1997, Bünting/Bitterlich/Pospiech 1996, Werder 1993).

Bräuer, Gerd: Warum Schreiben? Schreiben in den USA. Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt am Main: Lang 1996. ISBN 3-631-49884-5

Viele Ausführungen, Vorschläge und Anregungen zur Schreibtheorie und Schreibpraxis in Schule, Studium und Wissenschaften in Veröffentlichungen aus Deutschland, aus der Schweiz und aus Österreich lassen sich trotz oft umfangreicher Forschungsberichte und Literaturangaben erst praktisch und theoretisch angemessen einordnen und bewerten, wenn ihr Hintergrund und ihre Bezug zu umfassenderen Zusammenhängen deutlich werden. Die Darstellung von Bräuer (1996) ermöglicht einen detailreichen Überblick über Inhalte, Formen und Methoden der Schreibpädagogik und Schreibtheorie an Schulen, Universitäten und Instituten in den USA und bietet Analysen wichtiger Tendenzen in Forschung, Lehre und Lernen, die in ihrer Vielfalt Schreiben sowohl als Medium kreativer Lernprozesse und als Mittel künstlerischen Schaffens als auch als Technik individueller und sozialer Therapie erkennbar werden lassen. Konzeptionelle Überlegungen für den deutschen Sprachraum zum Schreiben für akademisches Lernen, für ästhetische Bildung und als kreative Kommunikation runden die Darstellung ab.

Anregungen zur Veränderung der Schreib(unterrichts)praxis

Antos, Gerd: Textproduktion. Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreib-
Curriculum. In: Feilke/Portmann, Hg. (1996), 186–197.

Nussbaumer, Markus: Ein Blick und eine Sprache für die Sprache. Von der Rolle des
Textwissens im Schreibunterricht. Der Deutschunterricht 46.1994, H. 5, 48–71.

Schüren, Rainer: Putting Together a Decent Essay. Ein Schreibkurs nach amerikani-
schem Modell für die deutsche Oberstufe. Diskussion Deutsch 24.1993, 441–450.

Stückrath, Jörn: Der verborgene 'böse Wolf'. Anregungen zum Lesen und Schreiben von Sachtexten. Bericht über einen Kurs „Anfertigen wissenschaftlicher Arbeiten“. Diskussion Deutsch 24.1993, 451–457.

‘Schreibend argumentieren/Erörterungen schreiben’

Nur wenige der rund 300 Einträge der Bibliographie von Nussbaumer (1995), der eine informative 'Einführung in die Thematik' vorangestellt ist, beziehen sich ausdrücklich auf Formen und Möglichkeiten des schriftlichen Argumentierens, und auch die folgende Zusammenstellung fachdidaktischer Veröffentlichungen zum Thema des vorliegenden Hefts geht nicht wesentlich über die Angaben in den Literaturverzeichnissen der Beiträge hinaus. Allerdings sind auch in einigen der bereits genannten Bücher Ausführungen zum Thema zu finden, beispielsweise in Fritzsche (1994), Gössmann (1987), Kruse (1997), Bünting/Bitterlich/Pospiech (1996), Werder (1993) und Ueding (1991) sowie in Ludwig (1988), und auch in den Aufsatzstudien werden die Schreibleistungen beim Verfassen argumentativer Texte analysiert und bewertet.

Einen Einblick in das umfangreiche Angebot an Übungsbüchern und Arbeitsanleitungen für die Schule ermöglicht die Übersicht, die *Herbert Staud* im Zusammenhang mit seinem Beitrag zusammengestellt hat (siehe S. 86–87).

Nussbaumer, Markus: Argumentation und Argumentationstheorie. Heidelberg: Groos 1995. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 12). ISBN 3-87276-720-8

Seidel, Brigitte: Formulierungsprobleme in sachbezogenen und argumentativen Texten. Praxis Deutsch 21.1994, H. 126, 60–68.

Schreiben: Erörtern. Praxis Deutsch 17.1990, H. 99.

Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto: Die Erörterung – oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung. Praxis Deutsch 17.1990, H. 99, 16–25.

Feilke, Helmuth: Erörterung der Erörterung: Freies Schreiben und Musteranalyse. Praxis Deutsch 17.1990, H. 99, 52–56.

Voigt, Gerhard: Lücken in der Argumentation. Textüberarbeitung als Übung zur Erörterung – eine Unterrichts Anregung. Praxis Deutsch 17.1990, H. 99, 42–43.

Weber, Andreas: Die Themenmappe. Erörtern durch Kommentieren. Praxis Deutsch 17.1990, H. 99, 44–46.

Feilke, Helmuth: Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. *Der Deutschunterricht* 40.1988, H. 3, 65–81.

Reitmayer, Valentin: Die Erörterung. Grundsätzliche und unterrichtspraktische Hinweise zur Erarbeitung dieser Aufsatzform. *Blätter für den Deutschlehrer* 1988, H. 3, 83–91.

Fritzsche, Joachim: Das Problem der Subjektivität im Erörterungsaufsatz der gymnasialen Oberstufe. *Diskussion Deutsch* 18.1987, 167–179.

Seifert, Walter: Sprachdidaktische Analyse der Erörterung. In: Weber, Albrecht; Melzer, Helmut (Hrsg.): *Sprachdidaktische Analysen. Modelle zur Unterrichtsvorbereitung*. Freiburg: Herder 1981. (Herderbücherei. 9088), 86–125.

Ständer, Horst: Die „Problemerörterung unter Vorgabe einer Kommunikationssituation“. Eine Möglichkeit adressatenbezogenen Schreibens in der Oberstufe. *Diskussion Deutsch* 12.1981, 599–611.

Überblicksdarstellungen zur Schreibforschung und -didaktik

Einblick in zentrale Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibforschung und -didaktik bieten sowohl die im folgenden verzeichneten Beiträge und Aufsätze und die 'Einführung in die Thematik' bei Antos/Pogner (1995) als auch einzelne Kapitel von Spezialuntersuchungen, beispielsweise Schreibforschung und Schreibentwicklung bei Becker-Mrotzek (1997) und Blatt (1996), Geschichte des Aufsatzunterrichts und der Aufsatzdidaktik bei Becker-Mrotzek (1997) und Fritzsche (1994).

– Schreibprozesse und Textproduktion

Jaritz, Peter: Die Maske hinter der Maske. Die Schreibforschung und verbreitete Vorstellungen vom Gegenstand „Sprache“. In: Kohrt, Manfred; Wrobel, Arne (Hrsg.): *Schreibprozesse – Schreibprodukte*. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim: Olms 1992, 181–199.

Krings, Hans P.: Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Ein Forschungsüberblick. In: Börner/Vogel, Hg. (1992), 47–77.

Krings, Hans P.: Schwarze Spuren auf weißem Grund. Fragen, Methoden und Ergebnisse der empirischen Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Krings/Antos, Hg. (1992), 45–110.

Antos, Gerd: Textproduktion. Ein einleitender Überblick. In: Antos/Krings, Hg. (1989), 5–57.

– Entwicklung von Schreibfähigkeiten

Feilke, Helmuth: Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther/Ludwig, Hg. (1994/96), Bd. 2, 1178–1191.

Feilke, Helmuth: Schreibentwicklungsforschung. Ein kurzer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung prozeßorientierter Schreibfähigkeiten. Diskussion Deutsch 24.1993, 17–34.

– Aufsatzunterricht – Schreibunterricht

Asmuth, Bernhard: Geschichte der Didaktik und Methodik des Schreib- und Aufsatzunterrichts. In: Günther/Ludwig, Hg. (1994/96), Bd. 2, 1277–1285.

Haueis, Eduard: Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Aufsatzunterricht. In: Günther/Ludwig, Hg. (1994/96), Bd. 2, 1260–1268.

Sanner, Rolf: Aufsatzunterricht. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. 5., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994, Bd. 1, 224–251.

Baurmann, Jürgen: Schreibforschung und aufsatzunterricht. Ein nichtverhältnis oder ...? In: Krings/Antos, Hg. (1992), 111–125.

Ludwig, Otto: Die Produktion von Texten im Deutschunterricht. Tendenzen in der Aufsatzdidaktik und ihre Herkunft. In: Antos/Krings, Hg. (1989), 328–347.

Ludwig, Otto: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter 1988. ISBN 3-11-011603-0

Schreiben als Fähigkeit, als Prozeß und als Handlung

Becker-Mrotzek, Michael: Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997. ISBN 3-531-13042-0

Linguistisch ausgerichtete Untersuchung der Entwicklung der Fertigkeit zur Produktion komplexer Texte am Beispiel der Textsorte 'Bedienungsanleitung' von der Grundschule bis zum Technischen Redakteur; im Rahmen der theoretischen Grundlegung u. a. Darstellung des Forschungsdesigns der empirischen Schreibforschung und wesentlicher

Diskussionspunkte wie Prozeß- und Produktorientierung, Zusammenhang von Textmuster- und Inhaltswissen, Verhältnis von kognitiver Entwicklung und Schreibentwicklung; Herausarbeitung von Entwicklungsniveaus und -prinzipien anhand eines Textkorpus.

Ortner, Hans-Peter: Das Imitationslernen und der Erwerb der Schreibkompetenz. Eine Vermutung über eine zuwenig genutzte Ressource. In: Feilke/Portmann, Hg. (1996), 86–95.

Ossner, Jakob: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke/Portmann, Hg. (1996), 74–85.

Ortner, Hanspeter: Die Entwicklung der Schreibfähigkeit. Informationen zur Deutschdidaktik 17.1993, H. 3, 94–125.

Feilke, Helmuth; Augst, Gerhard: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos/Krings, Hg. (1989), 297–327.

Augst, Gerhard; Faigel, Peter: Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Frankfurt am Main: Lang 1986. (Theorie und Vermittlung der Sprache. 5). ISBN 3-8204-9785-4

Sowohl Untersuchungen, die sich mit dem Schreiben als weiterentwickelbarer individueller Fähigkeit und als in soziale Kontexte eingebundene Fähigkeit beschäftigen, als solche, die sich mit dem Schreiben als Planung, Formulierung und Revision umfassenden Prozeß befassen, sind zu ergänzen durch Untersuchungen, die Texte als Schreibprodukte zum Gegenstand haben, sich also mit der Bedeutung von Textmustern *für* und mit dem Einfluß technischer Medien *auf* Schreibprozesse und -ergebnisse auseinandersetzen. Die Reihe „Textproduktion und Medium“ (vgl. Jakobs/Knorr 1997, 255) widmet sich unter diesem Gesichtspunkt nicht nur dem „Schreiben in den Wissenschaften“, sondern auch der „Textproduktion in elektronischen Umgebungen“ und dem „domänen- und kulturspezifischen Schreiben“.

Sandig, Barbara: Formulieren und Textmuster. Am Beispiel von Wissenschaftstexten. In: Jakobs/Knorr, Hg. (1997), 25–44.

Molitor-Lübbert, Sylvie: Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther/Ludwig, Hg. (1994/96), Bd. 2, 1005–1027.

Baer, Matthias u.a.: Das „Orchester-Modell“ der Textproduktion. In: Baurmann/Weingarten, Hg. (1995), 173–200.

Rau, Cornelia: Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen. Tübingen: Niemeyer 1994. (Reihe Germanistische Linguistik. 148). ISBN 3-484-31148-7

Springer, Bernd: Sprachproduktionsvorgänge und Schreibprozesse – oder: Wie kommen die schwarzen Fliegenfüßchen auf die weißen Blätter? In: Gössmann, Wilhelm; Hollender, Christoph (Hrsg.): Schreiben und Übersetzen. „Theorie allenfalls als Versuch einer Rechenschaft“. Tübingen: Narr 1994. (Transfer. 8), 89–116.

Eigler, Gunther: Prozesse und Produkte. Zu Ansatz und Entwicklung der kognitiv orientierten Textproduktion. In: Tütken/Neuf-Münkel, Hg. (1993), 1–21.

Portmann, Paul R.: Zur Pilotfunktion bewußten Lernens. In: Eisenberg, Peter; Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993. (Deutsch im Gespräch), 97–117.

Jechle, Thomas: Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen: Narr 1992. (ScriptOraia. 41). ISBN 3-8233-4482-X

„Schreiben können beruht auf der Fähigkeit des Lernens. Dieser Prozeß des Lernens muß als prinzipiell unabgeschlossen gelten, weil das Wesen des intelligenten Handelns gerade im Weiterlernen besteht. Diese Auffassung steht im Widerspruch zu der häufig vertretenen Meinung, daß man schreiben in der Schule lerne, womit suggeriert wird, daß der Lernprozeß mit dem Verlassen der Schule abgeschlossen sei“ (Steffen 1995, 39/40).

Steffen, Karin: Schreibkompetenz. Schreiben als intelligentes Handeln. Hildesheim: Olms 1995. (Germanistische Texte und Studien. 52). ISBN 3-487-10031-2

Beschreibung und Diskussion der Ausbildung von Schreibkompetenz anhand von drei Teilkompetenzen, deren Zusammenspiel ein Anforderungsprofil des Schreiben-Könnens ergeben: Schreiben als Technik (Handschrift, Verwendung technischer Hilfsmittel und Medien), Schreiben als Rechtschreibung (Beachtung schriftlich-kommunikativer Normen) und Schreiben als Formulieren von Texten (Textformen und -sorten, logische, grammatische und stilistische Aspekte der Textkonstruktion); Überlegungen zu Status und Veränderungsmöglichkeiten des Schreibens in Schule und Beruf auf der Grundlage von Erfahrungen in der Sprachberatung.

Wrobel, Arne: Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer 1995. (Reihe Germanistische Linguistik. 158). ISBN 3-484-31158-4

Hermanns, Fritz: Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. *Der Deutschunterricht* 40.1988, H. 4, 69–81.

Didaktik und Methodik des Schreibens im Deutschunterricht

Unter den im folgenden verzeichneten Veröffentlichungen finden sich u. a. umfangreiche empirische Untersuchungen zu den Schreibfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz (Zürcher Sprachfähigkeitenprojekt: Sieber 1994, Nussbaumer/Sieber 1995) in Deutschland (Hamburger Aufsatzstudie: Hartmann 1989, Hartmann/Blatt 1990; Aufsatzstudie Ost: Hartmann/Jonas 1996, A. Müller 1997) und in Österreich (Marschik/Schabmann/Klicpera 1997), der Versuch einer neuen Didaktik und Methodik des schriftlichen Arbeitens (Fritzsche 1994) und einer prozeßorientierten Aufsatzdidaktik (Böth 1995) sowie Untersuchungen zur Rolle des Computers im Aufsatzunterricht (Blatt/Hartmann/Kittlitz 1990, Blatt 1996).

– Schreibfähigkeiten in der Diskussion

Marschik, Matthias; Schabmann, Alfred; Klicpera, Christian: Schreiben – vermitteln und verstehen. Eine Einführung in die schriftliche Ausdrucksfähigkeit von Jugendlichen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1997. ISBN 3-209-02431-6

Problembezogener Überblick über wissenschaftliche Ansätze und Theorien zur Darstellung und Analyse der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit von Jugendlichen; Auswertung von empirischen Untersuchungen der Entwicklung, der Ausbildung und des tatsächlichen Könnens anhand argumentativer, beschreibender und erzählender Texte unter Berücksichtigung der Geschlechtsspezifität; Überlegungen zum Stellenwert der Schriftlichkeit im digitalen Zeitalter und zur Nutzung der 'Neuen Medien' in der Schule; Vorschläge zum Erlernen des Umgangs mit den 'Neuen Medien' im Hinblick auf lebenspraktische Anforderungen.

Müller, Astrid: Wissen und Schreiben. Ergebnisse und Folgerungen der Aufsatzstudie Ost. Frankfurt am Main: Lang 1997. ISBN 3-631-31737-9

Hartmann, Wilfried; Jonas, Hartmut (Hrsg.): Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie Ost von 1991. Frankfurt am Main: Lang 1996. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. 23). ISBN 3-631-47987-5

Materialreiche Darstellung des Umfeldes, der Anlage und der Auswertung der 'Aufsatzstudie Ost' mit Folgerungen und Empfehlungen für Curriculumgestaltung und Schulpolitik; Vergleich der Forschungsfragen und Befunde mit der 'Hamburger Aufsatzstudie' und international; Analyse und Bewertung der Schreibleistungen und in Abhängigkeit von persönlichen und schulischen Gegebenheiten (Hartmann/Jonas 1996) – Weitergehende Auswertung des Materials der 'Aufsatzstudie Ost' im Hinblick auf die Frage „welche Rolle unterschiedliche Wissensbestände beim Schreiben spielen und ob und wie einzelne Wissens-

komponenten auf neue Schreibaufgaben übertragen werden können“ anhand analysierender und argumentativer Texte; Darstellung der Rolle des Wissens in Schreibprozeßmodellen; Bestätigung wesentlicher Tendenzen anderer Untersuchungen; Vorschläge zur Veränderung des schulischen Schreibunterrichts (A. Müller 1997).

Jakobs, Eva-Maria; Jechle, Thomas: Veränderte Anforderungen an Schreiben und Schriftlichkeit. *Diskussion Deutsch* 26.1995, 53–61.

Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter: Was sich in Abituriententexten zeigt. Ergebnisse aus dem Zürcher „Sprachfähigkeiten“-Projekt. *Diskussion Deutsch* 26.1995, 15–24.

Sieber, Peter (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer 1994. (Sprachlandschaft. 12). ISBN 3-7941-3770-1

Hartmann, Wilfried; Blatt, Inge: Nützt empirische Forschung dem Schreibunterricht? Folgerungen aus der Hamburger Aufsatzstudie. In: Baurmann/Ludwig, Hg. (1990), 39–65.

Hartmann, Wilfried: Die „Hamburger Aufsatzstudie“. *Der Deutschunterricht* 41.1989, H. 4, 92–98.

– Aufsatzunterricht/Schreibunterricht in der Diskussion

Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto: Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. *Praxis Deutsch* 23.1996, H. 137, 13–21.

Blatt, Inge: Schreibprozeß und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe. *Neuried: ars una* 1996. (Deutsche Hochschuledition Philosophie. 47). ISBN 3-89391-047-6

Untersuchung der Möglichkeiten und Probleme, beim Einsatz des Computers zur Förderung der Schreibfähigkeit von Jugendlichen mit Diskussion der methodisch-didaktischen Konsequenzen für den Deutschunterricht als Schreibunterricht; Darstellung der Veränderungen der Schreib- und Lernhaltung von Schülerinnen und Schülern (Bilden von Schreibzielen und Gebrauch des Schreibens als heuristisches Mittel), der Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung (u. a. Vermeidung von lernbehinderndem bewertendem und korrigierendem Eingreifen in entstehende Texte, Vermittlung von Themen-, Produkt-, Prozeß- und Problemlösungswissen) und eines weiterführenden Konzepts.

Antos, Gerd: Mustertexte und Schreibprozeduren. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren. In: Baurmann/Weingarten, Hg. (1995), 70–84.

Baurmann, Jürgen: Schreiben in der Schule. Orientierung an Schreibprozessen. In: Baurmann/Weingarten, Hg. (1995), 51–69.

Böth, Wolfgang: Bewußter Schreiben. Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik. Ein Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Frankfurt am Main: Diesterweg 1995. (Schreibimpulse). ISBN 3-425-06460-6

Ossner, Jakob: Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann/Weingarten, Hg. (1995), 29–50.

Schneuwly, Bernard: Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1995, H. 51, 116–132.

Steinfeld, Christoph: Wie kommt der Text vom Kopf auf das Papier? Überlegungen zur Textproduktion in der Schule. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1995, H. 51, 133–147.

Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311310-8

Kreisel, Marina: Schreiben als Überarbeiten. Anmerkungen zu einem nicht ganz neuen Thema. Deutschunterricht 47.1994, 237–245.

Baurmann, Jürgen: Zur Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Baurmann, Jürgen; Günther, Klaus B.; Knoop, Ulrich (Hrsg.): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer 1993. (Reihe Germanistische Linguistik. 134), 299–317.

Blatt, Inge; Hartmann, Wilfried; Kittlitz, Helmut: Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht. Bericht aus einem Unterrichtsversuch in der Sekundarstufe I. Diskussion Deutsch 23.1992, 574–592.

Bahmer, Lonni: Antike Rhetorik und kommunikative Aufsatzdidaktik. Der Beitrag der Rhetorik zur Didaktik des Schreibens. Hildesheim: Olms 1991. (Germanistische Texte und Studien. 37). ISBN 3-487-09454-1

Baurmann, Jürgen: Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. Praxis Deutsch 17.1990, H. 104, 7–12.

Ludwig, Otto: Vom Aufsatzunterricht zum Schreibunterricht. Zu notwendigen Veränderungen des schulischen Schreibens. In: Baurmann/Ludwig, Hg. (1990), 9–17.

Beisbart, Ortwin: Schreiben als Lernprozeß. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. *Der Deutschunterricht* 41.1989, H. 3, 5–16.

Antos, Gerd: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. *Der Deutschunterricht* 40.1988, H. 3, 37–48.

Augst, Gerhard: Schreiben als Überarbeiten – „Writing ist rewriting“ oder „Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“. *Der Deutschunterricht* 40.1988, H. 3, 51–63.

Gössmann, Wilhelm: Theorie und Praxis des Schreibens. Wege zu einer neuen Schreibkultur. Düsseldorf: Schwann 1987. ISBN 3-590-15428-4

Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Eßer, Ruth: „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium 1997. ISBN 3-89129-603-7

Müller, Ria: Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1997. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. 9). ISBN 3-87116-759-2

Edelmann, Heike: Textüberarbeitung. Revisionen in fremdsprachlichen Lerner-Texten (DaF). Prozesse der Überarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte in Lerner-Paaren. Frankfurt am Main: Lang 1995. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. 51). ISBN 3-631-48514-X

Bohn, Rainer: Schreiben. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994, Bd. 1, 103-127.

Krumm, Hans Jürgen: Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Konsequenzen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Tütken/Neuf-Münkel, Hg. (1993), 23–33.

Pogner, Karl-Heinz: Texten. Auf dem Weg zu einer (fremdsprachlichen) Schreibdidaktik. In: Tütken/Neuf-Münkel, Hg. (1993), 62–86.

Tütken, Gisela: Schreiben im DaF-Unterricht an der Hochschule (Inland). Didaktisch-methodische Überlegungen und Übungsformen. Ein Beispiel: Göttingen. In: Tütken/Neuf-Münkel, Hg. (1993), 87–137.

Wolff, Dieter: Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner/Vogel, Hg. (1992), 110–134.

Portmann, Paul R.: Schreiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer 1991. (Reihe Germanistische Linguistik. 122). ISBN 3-484-31122-3

Börner, Wolfgang: Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos/Krings, Hg. (1989), 348–376.

Krings, Hans P.: Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum 'vierten skill'. In: Antos/Krings, Hg. (1989), 377–436.

Glück, Helmut: Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In: Lieber/Posset, Hg. (1988), 25–43.

Hermanns, Fritz: Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch. In: Lieber/Posset, Hg. (1988), 45–67.

Schreiben im Studium und in den Wissenschaften

Kruse, Otto: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Campus 1997. (Campus concret. 16). ISBN 3-593-35693-7

Ausführliche problembezogene Anleitung (1995 in 4., erweiterter Auflage) mit zahlreichen Schreib Anregungen; Ausführungen zu Grundlagen der Schreibforschung und der wissenschaftlichen Textkomposition (kognitives Modell des Schreibens, Schreiben und Emotionen, Wissenschaftlichkeit, Wissenschaftssprache); Darstellung der Erkenntniswege und Arbeitsschritte in wissenschaftlichen Schreibprojekten; Hinweise zum Suchen neuer Schreib erfahrungen (Führen eines wissenschaftlichen Journals, Organisation von Schreibgruppen) und zum Umgang mit der Zeit (Planung, Motivation); Darstellung des Vorgehens beim Verfassen der ersten wissenschaftlichen Hausarbeit (Arbeitsschritte und elementare Textmuster).

Lindroth, Heinzpeter: Praktische Rhetorik und wissenschaftliches Schreiben. Überlegungen zur rhetorischen Produktionslehre. In: Jakobs/Knorr, Hg. (1997), 169–182.

Ruhmann, Gabriela: Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Jakobs/Knorr, Hg. (1997), 125–139.

Akoun, Delphine: Schreiben an der Uni. Gespenstisch und doch so schön! Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1996, H. 53, 149–167.

Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel; Pospiech, Ulrike: Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm. Mit einem Beitrag von Gabriela Ruhmann. Berlin: Cornelsen Scriptor 1996. ISBN 3-589-20997-6

Darstellung von Grundformen und Textsorten wissenschaftlichen Schreibens; Erläuterungen zum Gebrauch von Fachsprachen; Hilfen zum Formulieren ('sachlogisch und richtig' sowie 'verständlich und gut' schreiben, breite Berücksichtigung allgemeiner und formaler Aspekte, wie Arbeitstechniken, Computernutzung, Textgliederung und -gestaltung; Exkurs (von G. Ruhmann) über Schreibblockaden und ihre Überwindung.

Püschel, Ulrich: Schreiben im Studium. Überlegungen zu einer Schreibanleitung für Wissenschaftstexte. In: Schröder, Hartmut; Skyum-Nielsen, Peder (eds.): *Stylistics in Written Subject-Oriented Texts*. Frankfurt am Main: Lang 1994, 127–137.

Werder, Lutz von: Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Berlin; Milow: Schibri 1993. ISBN 3-928878-04-2

Umfang- und inhaltsreiche Auswertung überwiegend us-amerikanischer Veröffentlichungen mit zahlreichen Aufgaben und Übungsvorschlägen; Darstellung und Vermittlung wichtiger wissenschaftsbezogener Textsorten und Schreibstrategien unter Berücksichtigung kognitiver und emotionaler Aspekte; Anleitung zur prozeßorientierten Textrevison; Hinweise für Schreibgruppen.

Ueding, Gert: Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. 3., erw. u. verb. Aufl. Frankfurt am Main: Hain, Athenäum 1991. ISBN 3-445-03072-3

Schreibprobleme – Schreibberatung

„Beim wissenschaftlichen Schreiben muß man vor allem lernen, daß man beim wissenschaftlichen Schreiben nie auslernt“ (Ruhmann 1997, 130).

Keseling, Gisbert: Schreibstörungen. In: Jakobs/Knorr, Hg. (1997), 223–237.

Kruse, Otto: Wissenschaftliche Textproduktion und Schreibdidaktik. Schreibprobleme sind nicht einfach Probleme der Studierenden; sie sind auch die Probleme der Wissenschaft selbst. In: Jakobs/Knorr, Hg. (1997), 141–158.

Ruhmann, Gabriela: Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann/Weingarten, Hg. (1995), 85–106.

Kruse, Otto; Püschel, Edith: Schreiben, Denken, Fühlen. Ein Workshop gegen Schreibhemmungen. In: Knigge-Illner, Helga; Kruse, Otto (Hrsg.): Studieren mit Lust und Methode. Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, 40–68.

Bein, Christian; Hillner, Andreas von: Schreibstörungen. Ihre Pädagogik und Therapie. Berlin; Milow: Schibri 1993. (Innovative Hochschuldidaktik. 3). ISBN 3-928878-08-5

Kesseling, Gisbert: Kreative Schreibseminare als Mittel zur Analyse und Bearbeitung von Schreibstörungen. In: Rau, Hans Arnold (Hrsg.): Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen: Niemeyer 1988. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. 42), 59–78.

Hilfsmittel für weiterführende Recherchen

Die folgenden acht Themenhefte und neun Sammelbände sollen exemplarisch das Spektrum der Fragestellungen und Lösungsvorschläge zum Problembereich Schreiben dokumentieren. Wichtige Aufsätze und Beiträge wurden den einzelnen Schwerpunkten zugeordnet. Die Bibliographien und das interdisziplinäre Handbuch sollen die Suche nach weiteren Veröffentlichungen erleichtern und umfassendere Informationsmöglichkeiten nicht nur zur Schreibforschung und -didaktik, sondern auch zu sozialen und kulturellen Aspekten des Schreibens allgemein erschließen.

– Themenhefte und Sammelbände

Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. Praxis Deutsch 23.1996, H. 137.

Schriftaneignung und Schreiben. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 1995, H. 51.

Schreibfähigkeiten in S II. Diskussion Deutsch 26.1995, H. 141.

Schreibdefizite in S II. Diskussion Deutsch 24.1993, H. 134.

Schreiben. Der Deutschunterricht 41.1989, H. 3.

Schreiben. Fremdsprache Deutsch 1989, H. 1.

Schreiben. Informationen zur Deutschdidaktik 12.1988, H. 4.

Theorie des Schreibens. *Der Deutschunterricht* 40.1988, H. 3.

Neben interdisziplinären Forschungsüberblicken (Antos/Krings 1989, Krings/Antos 1992) bieten die folgenden Sammelbände mit rund 130 Beiträgen theoretische Überlegungen, empirische Untersuchungen und didaktische Perspektiven zur Textproduktion, -analyse und -bewertung im Deutschunterricht (Baurmann/Ludwig 1990, Baurmann/Weingarten 1995, Feilke/Portmann 1996) im DaF-Unterricht und Fremdsprachenunterricht (Lieber/Posset 1988, Tütken-Neuf-Münkel 1993, Börner/Vogel 1992) sowie im Studium und in den Wissenschaften (Jakobs/Knorr 1997).

Jakobs, Eva Maria; Knorr, Dagmar (Hrsg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Lang 1997. (Textproduktion und Medium. 1). ISBN 3-631-30969-4

Feilke, Helmuth; Portmann Paul R. (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch, Beiträge der linguistischen Schreibforschung zur Praxis und Reflexion schulischen Schreibens*. Stuttgart: Klett 1996. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311330-2

Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte. Eine Hinführung zur Schreibforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995. ISBN 3-531-12627-X

Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hrsg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. Teil I: Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache 1993. (Materialien Deutsch als Fremdsprache. 37). ISBN 3-88246-169-1

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag 1992. (Fremdsprachen in Lehre und Forschung. 10). ISBN 3-92543-11-3

Krings, Hans P.; Antos, Gerd (Hrsg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Trier: WVT 1992. (Fokus. 7). ISBN 3-88476-037-8

Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schreiben – Schreiben in der Schule*. Hildesheim: Olms 1990. (Germanistische Linguistik. 104/105). ISBN 3-487-09503-3

Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer 1989. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. 48). ISBN 3-484-22048-1

Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hrsg.): Texte schreiben im Germanistik-Studium. München: Iudicium 1988. (Studium Deutsch als Fremdsprache, Sprachdidaktik. 7). ISBN 3-89129-107-8

- Handbuch und Bibliographien

Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2 Teilbde. Berlin: de Gruyter 1994/1996. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 11.1+2). ISBN 3-11-011129-2 u. 3-11-014744-0

Auf verschiedene Anwendungsfelder (Mutter- und Fremdsprachenunterricht, Deutsch als Fremdsprache, Wissenschaften, Computernutzung und Schreibtraining) beziehen sich 120 der rund 400 Einträge der Bibliographie von Antos/Pogner (1995). Weitere Schwerpunkte sind die Dokumentation von Forschungsstand und -entwicklung, das Verhältnis von Oralität und Literalität, Theorien und Methoden der Schreibprozeßforschung und Texte als Schreibprodukte (vgl. Brinker 1993 u. Adamzik 1995).

Adamzik, Kirsten: Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Münster: Nodus 1995. (Studium Sprachwissenschaft. 12). ISBN 3-89323-012-2

Antos, Gert; Pogner, Heinz: Schreiben. Heidelberg: Groos 1995. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 14). ISBN 3-87276-727-5

Brinker, Klaus: Textlinguistik. Heidelberg: Groos 1993. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 7). ISBN 3-87276-695-3

Wintersteiner, Werner: Kommentierte Bibliographie zum Thema Aufsatzunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 12.1988, H. 4, 105–112.

„Gelungene Texte sind Ergebnis intelligenten Handelns. Der intelligent Handelnde stimmt seine Handlungen auf die konkrete Kommunikationssituation ab, er wendet Kriterien beim Schreiben an und lernt ständig weiter. Schreibkompetenz beruht in diesem Sinne auf Schreiberfahrung. Sachangemessene Ausbildung und berufspraktische Schreiberfahrung sind zentrale Voraussetzungen für gekonntes Schreiben im außerschulischen Bereich. Hier liegen die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Ausbildung“ (Steffen 1995, 197/198).

✍ Friedrich Janshoff ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der *ide*; Moosburgerstraße 47, A-9201 Krumpendorf.

AUSSER DER REIHE

Rolf Selbmann

Der Alkohol, der Tod und die Poesie *Grenzüberlegungen zur gegenwärtigen Literatur-* *didaktik*

Gibt es eine Literaturdidaktik der Postmoderne? Für die Postmoderne, so heißt es, müsse man ein „double-bind“ von Literaturwissenschaft und Literaturtheorie annehmen; die verbleibende Kluft zwischen der Motivation zu literarischer Lektüre und der fachwissenschaftlichen Interpretation könne und solle die Literaturdidaktik überbrücken.¹ So wenigstens sieht es ein „Therapievorschlag“ ganz im Geist der Dekonstruktion vor, der versucht, wenigstens den Abstand zwischen den beiden Diskurssystemen zu minimieren. Dann könne sich die zünftige Wissenschaft auf „konsensfähige“ Sinnangebote² beschränken, während es die Aufgabe der Didaktik wäre, diese Wissenschaft zu entlasten und die Leser sprich: Schüler zu radikal subjektiven Texterfahrungen zu ermutigen. „Double-bind“ heißt allerdings frei übersetzt „Beziehungsfalle“, und vielleicht ist eine, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in solcher Weise auseinanderzuidividieren. Wie kann man einer solchen Beziehungsfalle entgehen? Was Sie nun hören, ist kein Versuch, eine endgültige Lösung solcher Existenzfragen beider Wissenschaften zu liefern, umso mehr, als anfangs die didaktische Reflexion als leitender Strom nur unterschwellig mitfließt und erst später und ausdrücklich artikuliert an die Oberfläche tritt. Zunächst möchte ich zwei sehr unterschiedliche Gedichte vorstellen, die beide vom Trinken handeln, und an ihnen zwei extreme Lebenserfahrungen vorführen. Auf einem literaturwissenschaftlich manchmal als suspekt geltenden Weg, nämlich über den Zusammenhang zwischen Textgenese und Lebenspraxis, läßt sich an ihnen zeigen, daß es sich um poetologische Gedichte handelt. Das Trinken dient bei beiden als Klammer der Biographie mit dem Tod. Und der Tod führt schließlich zum Literaturunterricht zurück – auch wenn es überraschen mag, daß die Didaktik mit dem Tod zu tun haben soll.

1. Die Nachtigall und der Oberförster oder: Der „Geist des Widerspruchs“

Unter den Gedichten Eduard Mörikes genießen diejenigen, die als Scherze, poetische Gelegenheitsarbeiten oder „Dilettantenpoesie“ betrachtet werden, erst in jüngster Zeit größere Wertschätzung.³ Gerade bei Mörike ist die große Zahl solcher Gedichte auffällig, die man schwerlich als bloße Parodien klassischer Strophenformen oder als Deklination von antiken Stilhaltungen abtun kann⁴ – zumal aus der Feder eines Dichters, der als extrem antriebsschwach und produktionsfaul charakterisiert wird.⁵ Eines dieser Gedichte ist nicht ganz unbekannt und trägt den Titel »An Philomele«:

Tonleiterartig steigt dein Klaggesang
Vollschwellend auf, wie wenn man Bouteillen füllt:
Es steigt und steigt im Hals der Flasche
Sieh, und das liebliche Naß schäumt über.

– O Sängerin, dir möcht' ich ein Liedchen weihn,
Voll Lieb' und Sehnsucht! aber ich stocke schon.
Ach mein unselig Gleichniß regt mir
Plötzlich den Durst, und mein Gaumen lechzet.

Vergib! Im Jägerschlößchen ist frisches Bier
Und Kegel-Abend heut'; ich versprach es halb
Dem OberAmtsGerichtsVerweser,
Auch dem Notar und dem Oberförster.⁶

Mörikes Scherzgedicht an die Nachtigall ruft bei Lesern wie Interpreten zunächst Erheiterung oder Ratlosigkeit hervor, um es dann als belanglos zu übergehen; nur in wenigen Untersuchungen wurde es berücksichtigt.⁷ Dabei lebt das Gedicht, wenn man dem sich aufbauenden Gegensatz zweier Getränkewelten folgt, von einer programmatischen Zuordnung: Schaumwein und Faßbier, Vogelgesang und eigener, abgebrochener Gesangsversuch, Durstgefühl und Honoratiorengeselligkeit. Der Text stellt in den beiden Trinkordnungen Wertordnungen einander gegenüber, die auch poetologisch zu lesen sind. Das Gedicht an die Nachtigall möchte einen dichterischen Produktionsprozeß simulieren, der vom Gleichklang des Nachtigallengesangs mit dem Geräusch beim Füllen von Weinflaschen ausgeht. Aber gerade diese Gleichsetzung, das „unselig Gleichniß“, stört und beendet den Versuch, der im Geist romantischer Illusionserzeugung und antiker Rhythmik begonnen war. Was bis zum Ende der ersten Strophe gelingt, scheitert am Realitätseinbruch in der zweiten. Der parodistisch zitierte Musenanruf, diesmal an die Nachtigall gerichtet, läßt ebenso Hoffnung aufkeimen wie der ausdrückliche Wille zum Widmungsgesang, bei dem ein vortragender Sänger von einem Ich-Autor nicht zu unterscheiden ist: „dir möcht' ich ein Liedchen weihn“. Dieser Fall von der Höhe des dichterischen Anspruchs wird jedoch selbst verantwortet, selbst bewertet und selbst als poetische Form der Weltaneignung reflektiert: „mein unselig Gleichniß“. Die Formulierung definiert

den metaphorischen Sprechakt insofern metapoetisch, als sie metaphorisches Sprechen zugleich entsakralisiert und auratisch erhöht. Wer mag, kann aus ihr ein Kunstcharakteristikum Mörikes heraushören – „Was aber schön ist, selig scheint es in ihm selbst“ aus Mörikes bekanntem Gedicht »Auf eine Lampe«. ⁸

Spätestens hier wäre die Textbeschreibung werkgeschichtlich zu erweitern, indem man Mörikes Vorliebe für zeitliche Schwellensituationen auch in diesem Gedicht wiedererkennt. Auch hier wird genau der Zeitpunkt des Nichtmehr und des Nochnicht thematisiert. Beide Zustandsbereiche, das geplante, angegangene und nicht mehr mögliche Nachtigallenwidmungslied und das vorhersehbare, der völligen Eindeutigkeit noch entzogene Honoratiorentreffen („ich versprach es halb“), sind fast gleichwertige Teile des Gedichts, passen jedoch nur noch im Scherz zusammen. Die Trauer über die Unmöglichkeit traditionellen, schier grenzenlos vervielfältigbaren und melodischen Singens („Das Übersäumen des Weins, der „Klangesang“) scheidet am Triumph der Biederkeit, freilich mit schlechtem Gewissen. Denn das Singen ist nun ein Tonfall der Vergangenheit; der Realität des geselligen Gesprächs entspricht eine andere Tonart („ich versprach es“).

Diese notgedrungen knappen Andeutungen einer poetologischen Lesart, deren literaturgeschichtlicher Schwellensituation zwischen Tradition (Romantik) und Gegenwart (Realismus) noch eingehender nachzuspüren wäre, sind in die Entstehungsgeschichte des Gedichts einzuknüpfen. In einem Brief aus Cleversulzbach an seinen Freund Wilhelm Hartlaub, geschrieben zwischen dem 4. und dem 23. Juni 1841, berichtet Mörike in einer Nachschrift von einem

Kuriosum.

Am 22. May, Abends, saß ich im Dahinfelder Wald, nicht weit vom Eingang, unter einer hohen Eiche und las eine Zeitlang in der Bibel (es war meiner lieben Mutter ihre). Ganz nah bei mir schlug eine Nachtigall. Ich machte das Buch endlich zu, hing meinen eigenen Betrachtungen nach und hörte dazwischen auf den Gesang der Vögel. Die Nachtigall wiederholte einigemal jene schöne Stufenreihe gezogener Töne welche allmählich mit Gewalt anwachsend aus der Tiefe in die Höhe gehn und mit einer Art von Schnörkel oder Sprützer schließen. Dabei fiel mir von ungefehr ein komisches Gleichniß ein, u. während des Heimgehns war ich, ganz im Gegensatz zu dem was mich jezt einzig beschäftigen sollte, durch den Geist des Widerspruchs genöthigt, den Gedanken in ein paar Strophen auszubilden, indem mir unaufhörlich das Alcäische Versmaas in den Ohren summt. Die erste Strophe hat sich sozusagen von selbst, ohne mein Zuthun zusammengefügt. Das Komische liegt theils in der poetischen Anwendung einer an sich treffenden, jedoch prosaischen Vergleichung, theils im Contrast der feierlichen Versart. ⁹

Der poetologisch geschärfte Blick erkennt die Darstellung eines Schreibprozesses wieder, der sich zunächst der bekannten (und trivialen) Formeln dichterischer Inspiration bedient („von ungefehr“, „von selbst, ohne mein Zuthun“, das in den Ohren Summen), dann aber gleichzeitig von artistischer Arbeit und Selbstreflexion spricht. Denn nur die erste Strophe ist ja laut Mörike gleichsam von selbst entstanden. Ihr

folgt die reflektorische (und im Brief argumentative) Kontrastierung als dichterische Methode, aus dem lustigen Einfall durch „Vergleichung“ das Gedicht zu erschaffen. Das „unselig Gleichniß“ des Gedichts, in dem es schon der strukturelle Wendepunkt war, ist hier als ein „komisches“ schon vorgebildet. Es steht auch im Brief am Umsprungpunkt¹⁰ und macht in der zentralen Formulierung vom „Geist des Widerspruchs“ den eigentlichen Impuls der Gedichtentstehung sichtbar. Der Gesang der Nachtigall hat auf Mörike deshalb eine so mächtige Wirkung, weil er mit der gleichzeitigen Bibelektüre und „eigenen Betrachtungen“ verbunden war: Mörikes Mutter war vier Wochen zuvor gestorben! Und plötzlich gerät das so heitere Trinkgedicht in eine merkwürdige Schiefelage, die natürlich auch die poetologische Komponente betrifft. Durch das Einlesen dieser biographischen Fakten und die Kenntnis des Briefes zeigt sich nämlich jetzt, welchen Charakter der poetologische „Geist des Widerspruchs“ hat. Er dient als sowohl poetische wie persönliche Rechtfertigung, in „ein komisches Gleichniß“ dichterischen Sprechens zu verfallen, „ganz im Gegensatz zu dem was mich jetzt einzig beschäftigen sollte“. Der literarische Lebenswille, der aus dem Todesgedenken entsprossen ist, siegt über die Trauerverpflichtung. Damit ist ein bei Mörike mehrfach anzutreffender Mechanismus beschrieben, Todeserfahrungen und Poetologie in eins zu fügen.¹¹ Als Trinkgedicht und als poetologisches Gedicht stellt es eine Analogie zwischen dem eigenen Dichten und der Empfindung eines epochalen Wandels her. Verkürzt: Die Todeserfahrung dient darin als Katalysator der Poetik.

2. Der Tod des Dichters als die Geburt des Gedichts oder: „wenn du mich fragen würdest“

Der mit 30 Jahren an den Folgen exzessiven Alkoholmißbrauchs verstorbene, nicht sehr bekannte südtiroler Lyriker Norbert Conrad Kaser hat sein letztes Gedicht auf den 28. Juli 1978, also einen knappen Monat vor seinem absehbaren Tod, datiert. Es trägt keinen Titel:

ich krieg ein kind
ein kind krieg ich
mit rebenrotem kopf
mit biergelben fueßen
mit traminer goldnen haendchen
& glaesernem leib
wie klarer schnaps

zu allem lust
& auch zu nichts
ein kind krieg ich
es schreiet nie
lallet sanft

ewig sind
die windeln
von dem kind
feucht & naß

ich bin ein faß
280778¹²

Wenn man das Gedicht biographisch liest¹³, dann lassen sich die Bilder problemlos übersetzen. Ein Trinker klagt, daß er wegen übermäßigen Alkoholkonsums durch die Bauchwassersucht im Gefolge einer fortgeschrittenen Leberzirrhose unförmig aufgeschwemmt wird. Fast alle Interpreten haben den Text daher als „poetische Abschiedsbotschaft“, als „poetische Phantasien eines Trinkers“ und als „metaphorische Scharfsichtigkeit eines Todgeweihten“ verstanden oder den Schluß gezogen: „Die Geburt des Kindes ist der Tod des Autors“.¹⁴

Dieser unmittelbare Kurzschluß von biographischem Vorwissen auf ein dahinter Gemeintes begrenzt das Gedicht auf die verzweifelte Selbstaussage eines Moribunden. Dabei ist vom Tod im Gedicht überhaupt nicht die Rede! Das Gedicht konstatiert vielmehr die Geburt eines Kindes als zugespitzte Ich-Aussage, die jeder wirklichkeitsverpflichteten Ausdeutung zuwiderläuft, da Männer bekanntlich keine Kinder gebären. Dem Austragen der Leibesfrucht und dem Geburtsvorgang hat Kaser in anderen Gedichten einen poetologischen Ort zugemessen, am bündigsten in dem Gedicht »wissenschaft des schreibens«:

die ungeborenen
gedichte sind immer die besten
die die
man selber geboren und
verdaut hat
die¹⁵

Das zu kriegende Kind als Sinnbild der Poesie, als Parodie der unbefleckten Empfängnis, als Christus-Analogie, Erlösung und Erfüllung verheißend? Die Windeln der Poesie verraten, auf welche Weise das Trinken in das poetische Kind hineinwirkt. Im abgesetzten letzten Vers macht Kaser das Gedankenspiel der schon vollzogenen Geburt wieder rückgängig; das „faß“ als doppelsinniges Bild verweist auf seinen Inhalt, ohne ihn schon preiszugeben. Kaser radikalisiert beides, die Eucharistie-Tradition der Trinkpoesie und die Realitätsfundierung der Todeserfahrung, im Geburtsvorgang eines Textes aus dem Text.

Brechen wir hier ab, obwohl noch viel zu sagen wäre über die Sinnbezüge des Gedichts („ewig sind/die windeln/von dem kind“) und über bezeichnende Klangverbindungen („naß“ – „faß“, „schnaps“ – „nichts“). Denn wie für Mörikes »An Philomele« gibt es für Kasers letztes Gedicht einen Brief, der die eingangs genannte Klam-

mer zwischen poetischem Text und Lebenspraxis darstellen kann. Dieser letzte Brief Kasers vom 16.7.1978 verrät nämlich eine ähnliche Denkfigur wie das letzte Gedicht:

meine leber wird immer größer, mein geldbeutel immer duenner ich saufe zuviel aber endlich ist der sommer ausgebrochen den ich mit vollen zuegen genieße wie wein. die arbeit ist mir ziemlich zuwider wenn man alle ferien halten sieht. zum schreiben hab ich auch wenig lust & manchmal quaele ich mich wenn wieder eine glosse zu verfassen ist. [...] meine nichte hat zaehne & schreit wenn sie mich sieht.¹⁶

Eine Vielzahl vager Entsprechungen zwischen Gedicht und Brief lassen die Antriebe des Schreibens erahnen. Die im Brief dreimal benutzte „wenn“-Formel deutet auf eine hinter dem Text verborgene Denkfigur konditionaler Begründung, wie sie im Gedicht nicht vorkommt. Dort war sie in die abgestufte Bildlichkeit der Eigenschaftszuschreibungen eingeschlossen gewesen (Metapher, Analogie, ausgeführter Vergleich). Erst die kontextuelle Bezugnahme des Briefes auf das Gedicht liefert den poetologischen Schlüssel zu der Frage, in welcher Weise die psychische Befindlichkeit und die poetische Aussage miteinander verknüpft sind. Aus einer Veroneser Klinik, in der er sich vergeblich einer Alkoholtherapie unterzog, hatte Kaser noch unverhüllt über den Zusammenhang von poetischem Antrieb und Trinksucht geschrieben:

dr. pinzello – das psychotherapeuten – stochert in meinem lebenslauf herum um die wunde zu finden der ich mein saufen verdanke. da friß! Du trottelt siehst Du denn nicht daß alles an mir wunde ist oder gaudium oder alles „tanz“. wenn Du mich fragen wuerdest warum ich denn schreibe so koennt ich Dir genau sowenig antwort geben.¹⁷

Kasers barsche Ablehnung einer psychoanalytischen Aufarbeitung seines Falles läßt sich anhand der unterschiedlichen Denkfiguren aufzeigen, die ein Mißverstehen zwischen Patient und Therapeut geradezu garantieren. Während der Psychoanalytiker nach einer kausalen Erklärung der „wunde“ vergeblich stochert, weil der Patient sich diesem Zugriff verweigert, bietet der Dichter selbst eine Antwort an, indem er die entscheidende Frage von sich aus aufwirft („wenn du mich fragen wuerdest“), diese jedoch nur im Konditional stellt und in der Negation beantwortet, sich also einer eindeutigen Antwort entzieht, die offen zutage liegt („Du trottelt siehst Du denn nicht“). Kaser begreift den Zusammenhang zwischen Trinken und literarischer Produktivität eben nicht als kurzgeschlossene Kausalität, sondern im Irrealis einer „lebenslaufs“, der auf die „wunde“ Tod hin ausgerichtet ist. Sein letztes Gedicht findet erst darin seine Begründung; dessen Ende gilt es, im Text und als Text, zu überleben.

3. Die Aneignung fremder Erfahrungen oder: Literaturdidaktik an der Grenze

Für beide Trinkgedichte, die zugleich poetologische Gedichte sind, hat sich in der gemeinsamen Todeserfahrung eine überraschende Grundierung herausgestellt. In

beiden Fällen war dies nicht unmittelbar sichtbar, sondern konnte nur aus poetologischen Argumentationsfiguren rekonstruiert werden. Gemeinsam aber ist beiden Dichtern trotz der extremen Unterschiede ihrer Gedichte, ob lyrischer Scherz oder testamentarische Selbstaussprache, die Vorstellung, daß ihre Poesie den Tod überwinden kann. In der intensivsten Todeserfahrung steckt der Keim dichterischer Inspiration. Daß dabei der intensive/exzessive Alkoholgenuß eine entscheidende Vermittlerrolle spielt, ist kein Zufall, sondern Grenzfall. Beide Gedichte diskutieren diese Erfahrung aber grundverschieden. Mörike ist an der Reflexion der *Bildlichkeit* dichterischen Sprechens interessiert, Kaser reflektiert ihre *Bedingungen*.

Wenn die didaktische Reflexion – wie versprochen – genau an dieser Stelle an die Oberfläche tritt, so nicht, um einer verkürzten literaturwissenschaftlichen Analyse nachträglich das Mäntelchen der schulischen Verwendbarkeit überzustreifen, als könne man durch vorgebliche Betroffenheit, unterrichtliche Aktualisierbarkeit oder (in diesem Fall wohl besonders unpassender) erzieherischer Umsetzbarkeit den Texten einen pädagogischen Nutzen aufsatteln. Die beiden Gedichte wurden nämlich gerade deshalb ausgewählt, um dieses simple Arrangement, eine rudimentäre Textanalyse plus lehrpraktische Anhängsel sei ein literaturdidaktisches Konzept, auszuschließen. Solche oder ähnliche Holzwege gibt es in der aktuellen Literaturdidaktik durchaus, beispielsweise die im Wortsinn didaktische Schnapsidee, das Thema Alkoholismus als fächerübergreifendes Projekt zur „Erschließung solcher Texte unter literarästhetischen wie literaturdidaktischen Gesichtspunkten“ aufzugreifen und „im Rahmen einer sogenannten ‘Bibliotherapie’ einen Beitrag zur Suchtkrankenhilfe zu leisten“; dabei verstehe sich „das Lesen und Besprechen von literarischen Texten unter suchtspezifischer Thematik“ als „Mittel zu einer neuen Sinnfindung“.¹⁸ Nun ja. Weder das Mörike- noch das Kaser-Gedicht erlauben eine so platte Einverleibung als Lebenshilfe. Sie verlangen eine Annäherung ganz anderer Art, einen behutsamen Zugang, der sich der Distanz zwischen den Texten und den Rezipienten bewußt ist. Gesucht ist anstelle der vorschnellen Annäherung eher ein Verfremdungsverfahren, das die Begegnung mit dem Anderen/Fremden nicht durch die Verschmelzung von Verstehenshorizonten, sondern durch die Kontrastierung von Weltdeutungsmodellen ermöglicht. Julia Kristeva hat auf diese Probleme des Fremdverstehens im Zeichen eines Hölderlinzitats – „Aber das Eigene muß so gut gelernt werden wie das Fremde“ – aufmerksam gemacht und befürchtet, daß es vielleicht nur das Banale sei, das als Ergebnis eines falsch angegangenen Fremdverstehens übrig bleibe.¹⁹ Der Tod, das erklärt nochmals die Auswahl der beiden Demonstrationsgedichte, kann im Unterricht weder unmittelbar erfahren noch darf er nachgespielt werden. Der Tod kann nicht aufgehalten werden, aber vor, in und nach ihm ist eine Dimension abzugewinnen. Mörikes Nachtigall singt davon, daß das Nachvollziehen literarischer Gewohnheiten nicht mehr gelingt, aber Poesie, wenn auch eine andere, weiterhin existiert. Kasers Gedicht trägt die Vaterschaft des Todes ein Leben lang und darüber hinaus in sich. Das ist zweifellos keine „domestizierte“ Literatur, die an-

geblich einzige Zurichtungsform, in der der gewohnte Literaturunterricht mit Texten umzugehen vermag.²⁰

Können/dürfen/sollen solche Texte aus den Grenzgebieten im Literaturunterricht behandelt werden, können/dürfen/sollen, ja müssen sie Gegenstand literaturdidaktischer Grundsatzüberlegungen sein? Sie müssen es, auch auf die Gefahr hin, der schönen Welt pädagogischen Brückenschlagens zuwiderzulaufen.²¹ Ohne zu weit auszuholen: Es ist ein altbekanntes Dilemma des heutigen Literaturunterrichts, daß in ihm und durch ihn gerade diejenigen Fähigkeiten gefördert werden sollen, die durch gesellschaftliche Gegebenheiten und institutionalisierte Strukturen verkümmert sind. Soll deshalb die Literaturdidaktik als unmittelbares soziales Handeln einsetzen, ja erst eigentlich eine Theorie für solches Handeln liefern? Soll/darf/muß sie letztlich eine Entlarvungswissenschaft sein, die soziale Verschleierungs- und Unterdrückungsmechanismen aufdeckt, oder darf sie sich mit der emanzipatorischen Förderung der richtigen Lesegewohnheiten begnügen? Gegen die Ausschließlichkeit einer solchen Alternative haben neuere literaturdidaktische Arbeiten eine Konzeption entwickelt, die den gesamten „lebensgeschichtlichen Lernprozeß“ des Schülers einbeziehen und ihn zum „verfremdenden Abarbeiten“ der erstarrten Literaturrezeption bewegen möchte.²² Die Idee einer ganzheitlichen ästhetischen Erziehung, die dahinter steht, ist freilich nicht neu; sie knüpft, auch in ihrer utopischen Dimension, unmittelbar bei Friedrich Schiller an. Im Unterschied zu Schillers Fortschritts-optimismus in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung“ von 1795 geht ein Teil der heutigen Literaturdidaktik freilich davon aus, daß ästhetische Erfahrungen nur mehr im Modus der Negativität möglich sind. Die daraus abgeleitete Folgerung, Texte nicht mehr zu interpretieren oder im traditionellen Sinne verstehen zu wollen, führt zur neuen Zielsetzung, einen die Phantasie und die ästhetische Potentialität fördernden Literaturunterricht zur „aktiven Selbsteinholung der Schüler anhand von Texten“ werden zu lassen.²³

Die Orientierung am Bedürfniskatalog von Jugendlichen zur Rückgewinnung verloren gegangener Produktivität, so richtig sie in anderen Fällen auch sein mag, erweist sich in diesem Fall als das entscheidende Hindernis, da bei unserem Gegenstand die Adressaten in der Regel kein individuell-emotionales Verhältnis zum Tod ausgebildet haben. Der Literaturunterricht kann hier also weder dezidiert schüler- noch entwicklungs- noch medienorientiert, so die Leitbegriffe einer weitverbreiteten Literaturdidaktik²⁴, sein. Kann/muß/soll daher eine so fremde Erfahrung eine bloß kognitive, die eigene Betroffenheit ausscheidende Auseinandersetzung bleiben und trotzdem als existentielle Radikalerfahrung verstanden werden? Es gibt bedenkenswerte Überlegungen, im Anschluß an die Mitleidspoetik des 18. Jahrhunderts beim Schüler die „Empathiefähigkeit“ als den „kognitiven Aspekt des Fremdverstehens“ fördern zu wollen, weil dies „ein Korrelat zum Recht auf Individualität und Subjektivität“ in unseren heutigen demokratischen Gesellschaften sei²⁵:

Der Text, seine Figuren, deren Innenleben, die Beziehungen zwischen den Figuren sollen imaginiert werden. Die Imagination ist eine wesentliche Voraussetzung für das Fremdverstehen, ja dieses besteht zu einem guten Teil gerade aus der Imagination: Ich muß mir vorstellen, wie der andere denkt, empfindet.²⁶

Die Einwände gegen eine solche Position sind bekannt; sie zielen auf die Verantwortung des Literaturdidaktikers auch gegenüber den Texten und die Bewahrung ihres Kunstcharakters, aber nicht nur. Viel grundsätzlicher sind die Vorbehalte, ob die intendierte Imaginationsleistung den Texten nicht besser (und leichter) anstünde. Bleiben Perspektivenwechsel (z. B. als schriftliche Reaktionen auf solche Texte) nicht doch ein auf eine bestimmte Schulstunde beschränktes Rollenspiel, dessen Objekte man jederzeit beliebig wechseln kann und die kein dauerhaftes Fremdverstehen zurücklassen? Man könnte weiterhin einwenden, daß ein wirkliches Verstehen nach Ursachen und Mechanismen des Funktionierens von Texten fragen muß, nicht ihre Oberflächenstruktur spielweise imitieren sollte. Noch schärfer formuliert: Ist es nicht eigentlich eine andere, subtile Form der Mißachtung des Fremden, wenn man es zu eigensüchtigen Identifikations- und Identitätsfindungsprozessen benützt – und es dann weglegt, weil es ja doch durch jedes andere Fremde ersetzbar ist? Und was geschieht, wenn Texte wie unsere beiden Demonstrationsgedichte ausdrücklich so angelegt sind, Imaginationsbeziehungen an und mit ihnen zu verhindern?

Zweifellos ist die Entscheidung der gegenwärtigen Literaturdidaktik, das traditionelle Begründungsverhältnis zwischen Text- und Schülerorientierung auf den Kopf zu stellen²⁷, nicht mehr umkehrbar. Trotzdem ist Vorsicht angebracht, wenn es um die identifikatorische Aneignung von Gedichten im Sinn einer „Didaktik des Mitmachens“ geht. Erstaunlicherweise hat die Literaturwissenschaft, nicht die Literaturdidaktik gerade jetzt gezeigt²⁸, daß unser altbekanntes lyrisches Ich, in zahllosen Schulinterpretationen als Identifikationspartikel besetzt und scheinbar schon längst totgeritten, noch etliche Geheimnisse besitzt. Heinz Schlaffer führt vor, wie dieses lyrische Ich in mehrere „Stimmen“ zerfallen kann²⁹, wie es das Gedicht zu einem Nicht-Text und zur „Handlung“ macht³⁰ und wie es auf die begriffslose Aneignung des Gedichts hinarbeitet.³¹ Auch wenn Gedichte keine Auslegung brauchen, ihre Aneignung braucht Erklärungen, die man wie immer, meinetwegen als Interpretation oder Literaturunterricht, benennen kann. Der Tod als das Ende von Zeit beschreibt eine genau ermittelbare lebensweltliche Grenze, er braucht keine Erklärungen. In der Literatur, in unseren Gedichten hingegen ist diese Grenze keinesfalls so eindeutig: Der Tod definiert sich hier durch einen Sprung von der Ich-Aussage in die Rede in der dritten Person. Dies wäre, etwa am Kaser-Gedicht, durch die Vorwegnahme der Kindgeburt, zu zeigen. Der Satz „Nur wer nicht aufhört zu reden, kann sicher sein, daß er noch lebt“³² mag so banal wie wahr sein; er definiert jedenfalls das Ich als „Instanz der intersubjektiven Selbstüberschreitung“.³³ Im Schreibakt aus der Erfahrung des Todes aber überwindet er dessen Endgültigkeit. Dieses Verständ-

nis, die Endgültigkeit des Todes durch Literatur überwinden zu können, mag uns Nicht-Dichtern, Lehrenden wie Schülern, fremd sein. Gerade darum gilt es für uns, diese Fremdheit zu markieren und den Abstand nicht einzuebnen, dessen Größe erst das Verständnis des Fremden ermöglicht. Das Verstehen des Fremden ist zunächst seine Anerkennung als Anderes. Und dies gelingt erst dann richtig, wenn das Ich in solchen Texten *kein* Identifikationspronomen mehr darstellt.

Anmerkungen

- 1) So im „Therapie(vorschlag)“ von Hans Ulrich Gumbrecht: Who is Afraid of Deconstruction? In: Jürgen Fohrmann/Harro Müller (Hrsg.): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt 1988 (= suhrkamp taschenbuch 2091), S. 108ff.
- 2) Ebd., S. 112.
- 3) Susanne Fliegner: Der Dichter und die Dilettanten. Eduard Mörike und die bürgerliche Gesellschaftskultur des 19. Jahrhunderts. Stuttgart 1991.
- 4) Vgl. zu dieser Diskussion Renate von Heydebrand: Eduard Mörikes Gedichtwerk. Beschreibung und Bedeutung der Formenvielfalt und ihrer Entwicklung. Stuttgart 1972, S. 102; Friedrich Sengle: Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815–1848. Band III: Die Dichter. Stuttgart 1980, S. 719f.
- 5) Dazu grundlegend Gerhard Storz: Eduard Mörike. Stuttgart 1967.
- 6) Zit. nach: Werke und Briefe. Historisch-Kritische Ausgabe hrsg. von Hans-Henrik Krummacker, Herbert Meyer und Bernhard Zeller. Stuttgart o. J. Band 13: Briefe 1839–1841, S. 184, da die gängigen Ausgaben von einander abweichende Fassungen haben, auf deren interpretatorische Konsequenzen hier nicht eingegangen werden kann. Vgl. die Sämtlichen Werke. Hrsg. von Herbert C. Göpfert. München 1964, S. 210, sowie: Sämtliche Werke. Hrsg. von Jost Perfahl. Darmstadt 1985, Band 1, S. 850. – Ein Versehen ist wohl der Ersatz von „Tonleiterartig“ bzw. „Tonleiterähnlich“ im ersten Vers durch „Tonleitergleich“ bei Gerhart von Graevenitz: Eduard Mörike. Die Kunst der Sünde. Zur Geschichte des literarischen Individuums. Tübingen 1978 (= Untersuchungen zur deutschen Literaturgeschichte 20), S. 209, der als Quelle die Perfahl-Ausgabe angibt.
- 7) So z. B. Heydebrand, S. 102–104, oder Graevenitz: Die Kunst der Sünde, S. 209–212.
- 8) Vgl. zu den kunst- und wirkungsgeschichtlichen Implikationen dieses vielgedeuteten Verses meinen Aufsatz: Das „fast vergeßne Lustgemach“. Mörikes Gedicht „Auf eine Lampe“, die Erotik der Poesie und die Seligkeit der Interpretation. In: Zeitschrift für Germanistik Neue Folge 3 (1995), S. 593–599.
- 9) Eduard Mörike: Werke und Briefe. Historisch-Kritische Ausgabe hrsg. von Hans-Henrik Krummacker, Herbert Meyer und Bernhard Zeller. Stuttgart o. J. Band 13: Briefe 1839–1841, S. 183f.
- 10) Übrigens verrät dies auch die Satzkonstruktion mit ihrer zweideutigen Fortsetzung als gleichzeitige Beiordnung und Entgegensetzung!
- 11) Auch Mörikes Gedicht »An eine Äolsharfe« von 1837 kann in der Anspielung auf das Grab des verstorbenen Bruders als poetologisches Gedicht gelesen werden. Die offensichtlichste Parallele findet sich jedoch im Gedicht »Im Weinberg« von 1838. Dort sitzt der Ich-Sprecher „unter dem blühenden Kirschbaum“ und liest im Neuen Testament seiner soeben verstorbenen Schwester Luise, dort ist es statt der Nachtigall/Philomele ein Schmetterling („Was suchst du, reizender Sylphe?“), der den Reflexions- und Schaffensprozeß auslöst.

- 12) Norbert C. Kaser: *Gesammelte Werke*. Hrsg. von Hans Haider, Walter Methlagl und Sigurd Paul Scheichl. Band 1: *Gedichte*. Innsbruck 1988, S. 17.
- 13) Zur Biographie Benedikt Sauer: Norbert C. Kaser 1947 – 1978. Diss. (masch.), Innsbruck 1990.
- 14) So z. B. Ulrich Weinzierl (>FAZ< vom 30.5.1989) oder Josef Haslinger (11./12.9.1982). – Vgl. meine Interpretation: *Trinkpoesie oder Poetik des Suffs? Norbert C. Kasers letztes Gedicht im literaturgeschichtlichen Kontext*. In: *Neuburger Kaser-Symposium*. Hrsg. von Eberhard Sauer-
mann und Rolf Selbmann. Innsbruck 1993, S. 75–85.
- 15) Kaser: *Gesammelte Werke*, Band I, S. 198.
- 16) Ebd., Band 3, S. 331.
- 17) Brief vom 19. November 1975, ebd., S. 273.
- 18) So Hans-Jürgen Skorna: *Positionen und Tendenzen der Literaturdidaktik in Westdeutschland*. In: Nikolaus Hofen (Hrsg.): *Und immer ist es die Sprache*. Festschrift für Oswald Beck zum 65. Geburtstag. Hohengehren 1993, S. 179f.
- 19) Julia Kristeva: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt 1990 (= es 1604), S. 13.
- 20) So Joachim Fritzsche: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 3: *Umgang mit Literatur*. Stuttgart 1994, S. 162.
- 21) Vgl. zum Komplex Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln*. Stuttgart 1993.
- 22) Norbert Hopster: *Vorüberlegungen zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht*. In: ders.: *Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I*. Paderborn-München-Wien-Zürich 1984, S. 80.
- 23) Ebd., S. 86.
- 24) So die Forderungen bei Joachim Fritzsche: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 1: *Grundlagen*. Stuttgart 1994, schon im Vorwort.
- 25) Kaspar H. Spinner: *Fremdes Verstehen – ein Hauptziel des Literaturunterrichts*. In: Kurt Franz/
Horst Pointner (Hrsg.): *Interkulturalität und Deutschunterricht*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker. München 1994 (= *ars una Deutschdidaktik* 1), S. 206.
- 26) Ebd., S. 215.
- 27) Ebd., S. 207: „das Fremdverstehen wird in den Dienst des Textverstehens gestellt statt umgekehrt das Textverstehen in den Dienst des Fremdverstehens“.
- 28) Heinz Schlaffer: *Die Aneignung von Gedichten. Grammatisches, rhetorisches und pragmatisches Ich in der Lyrik*. In: *Poetica* 27 (1995), S. 56.
- 29) Ebd., S. 53.
- 30) Ebd., S. 54: „Eigentlich ist das Gedicht gar kein Text“, sondern „eine Handlung“.
- 31) Ebd., S. 46: „Wer ein Gedicht spricht, bedarf keiner Auslegung des Gedichts.“
- 32) Wolfram Groddeck: *Reden über Rhetorik. Zu einer Stilistik des Lesens*. Frankfurt 1995, (= *nexus* 7), S. 281.
- 33) Vgl. Gerhart von Graevenitz: *Das Ich am Ende. Strukturen der Ich-Erzählung in Apuleius’ „Goldenem Esel“ und Grimmelshausens „Simplicissimus Teutsch“*. In: Karlheinz Stierle/Rainer Warning (Hrsg.): *Das Ende. Figuren einer Denkform*. München 1996 (= *Poetik und Hermeneutik* 16), S. 133.

✉ Rolf Selbmann ist Privatdozent für neuere deutsche Literaturwissenschaft und Oberstudienrat für Deutsch; Soyerrhofstraße 36, D-81547 München.