

MARCUS STEINBRENNER

„... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse

1. Fragestellung

Der Leser von Literatur lernt [...] wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sprache der Seele. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden.

Dieses Zitat stammt aus Peter Bieris Rede *Wie wäre es, gebildet zu sein?* (2008, S. 18) und findet sich dort im Abschnitt „Bildung als Artikuliertheit“. Es ist eine schöne Umschreibung von Bildung und dem Stellenwert, der der Literatur und der „poetischen Erfahrung“ (ebd., S. 20f.) dabei zukommen kann. Damit sind wir auch nicht weit weg vom aktuellen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, der unter dem Bereich „Literatur als Gesprächspartner“ als erste Kompetenz formuliert: „Literatur als etwas erfahren, das Gedanken, Gefühle und Erfahrungen von anderen enthält und so hilft, eigene Empfindungen wahrzunehmen und (sich) mitzuteilen“ (Bildungsplan Werkrealschule 2012, S. 48).

Literatur als etwas zu erfahren wird hier mutig als eine Kompetenz beschrieben. Ich möchte nun nicht der Frage nachgehen, ob es sich hier tatsächlich um eine Kompetenz handelt; im gegenwärtig wuchernden Kompetenzdiskurs findet sich aber mit Sicherheit auch eine Modellierung von Erfahrungskompetenz. Stattdessen möchte ich der mit diesem Diskurs verbundenen und durchaus berechtigten Frage nachgehen, ob sich das, was Peter Bieri und auch der Bildungsplan hier beschreiben und einfordern, konkreter aufzeigen lässt. Mein Beitrag verfolgt damit die Fragerichtung, die Andrea Bertschi-Kaufmann mit ihrem Plenarvortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik 2008 in Köln vorgegeben hat. Er trägt den Titel: *„... über und über beschneit vom Gelesenen“. Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird*

(Bertschi-Kaufmann 2008).¹ In diesem Sinn möchte ich im Folgenden erkunden, ob und wie literarische Erfahrungen in literarischen Gesprächen aufgezeigt werden können.

Dabei werde ich zunächst literarische Erfahrung im Anschluss an unterschiedliche Theoriekontexte als eine Form von Mimesis beschreiben und mit diesem theoretischen Hintergrund dann Gesprächsäußerungen von Schülerinnen und Schülern einer 9. Realschulklasse zum Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan interpretieren. In einem dritten Schritt werde ich literarische Erfahrung noch genauer als *ästhetische Erfahrung* im Sinne Ulrich Oevermanns bestimmen. Auch für ihn ist Mimesis ein zentrales Moment im Prozess der Erfahrung von Kunst, und die Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung, die er entwickelt, lassen sich auf die Textauswahl, die methodische Gestaltung und die Zielsetzungen des Literarischen Unterrichtsgesprächs beziehen.

2. Mimesis und literarische Erfahrung

2.1 Mimesis

Eine trennscharfe Definition von Mimesis wäre ein Widerspruch in sich selbst. Als philosophischer und anthropologischer Grundbegriff verweist Mimesis auf allgemeine Darstellungs- und Ausdrucksformen menschlicher Handlungen, die sich an vorgegebenen Mustern und Modellen orientieren – dies stellt wohl die allgemeinste Form einer Begriffsexplikation dar. In *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft* (1998) leisten Gunter Gebauer und Christoph Wulf eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Begriffs. Sie liefern dabei keine Definition, sondern zeichnen seine Entwicklung von der antiken griechischen Philosophie (Aristoteles, Platon) bis in die Gegenwart (Adorno, Benjamin, Derrida) nach und stellen dabei zentrale Merkmale und Dimensionen heraus. Theoriebildung geschieht hier als geschichtliche Rekonstruktion und Herstellung einer Konstellation von unterschiedlichen Verwendungsweisen und Merkmalen eines Begriffs. Auf diese Weise wird eine Art von Begriffsraum aufgespannt.

Ich kann die historischen Positionen und auch die zentralen Dimensionen des Mimesisbegriffs in diesem Rahmen nicht anführen und verweise dafür

¹ „... über und über beschneit vom Gelesenen“ ist ein Zitat aus *Lesendes Kind*, einer Miniatur aus der *Einbahnstraße* von Walter Benjamin ([1928] 1972, S. 113). Benjamin versucht narrativ und dabei häufig auch mit Metaphern wie der Schneemetapher Lese- und literarische Erfahrungen aufzuzeigen. Sein Sprachdenken spielt für den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit eine wesentliche Rolle.

auf die Darstellung von Gebauer und Wulf (1998). An anderer Stelle habe ich zentrale Aspekte herausgearbeitet und sie auf sprachlich-literarisches Lernen bezogen (Steinbrenner 2009). Hier möchte ich versuchen, den Mimesisbegriff auf Gesprächsäußerungen zu beziehen und dadurch zu konkretisieren. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nur drei mir besonders wichtig erscheinende Aspekte nennen:

(1) Mit Walter Benjamin kann Mimesis als „Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten“ (Benjamin [1933] 1977, S. 210) aufgefasst werden. Beim Produzieren von Ähnlichkeiten entsteht etwas Neues, das dem Vorgegebenen ähnlich, nicht aber mit ihm identisch ist. Mimesis ist damit mehr als Imitation und Reproduktion von Vorgegebenem: In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem kommt das nachahmende Subjekt mit ins Spiel, das sich mimetisch auf einen Gegenstand bezieht. Die Einbildungskraft des Subjekts gestaltet den Nachahmungsprozess mit, sodass das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnen kann (vgl. Wulf 1997, S. 1015). Der literarische Text und seine Sprache werden zu einem Muster, einem Modell für das Sprechen der Rezipienten, die dieses Muster auf unterschiedlichen Ebenen „nachahmen“. Es wird nicht nur reproduziert, sondern in einer spezifischen Weise dargestellt, wobei der Nachahmende immer auch etwas von sich selbst ausdrückt. Seit seiner Entstehung und schon bei Platon verweist der Begriff auf die drei Momente *Reproduktion*, *Darstellung* und *Selbsta Ausdruck* (vgl. Erhart 2000).

(2) In der anthropologischen Sprachauffassung Walter Benjamins verlagert sich der Ort mimetischen Verhaltens im Verlauf des Zivilisationsprozesses immer stärker von unmittelbar sinnlichen (körperlichen oder visuell-bildhaften) Bereichen in den „unsinnlichen“ Bereich der Sprache und der Schrift:

Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen oder Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, dass dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit. (Benjamin [1933] 1977, S. 213)

Zugänglich werden diese „unsinnlichen Ähnlichkeiten“ durch den Akt des Lesens. Mithilfe seines mimetischen Vermögens kann der Leser dabei die Abstraktionen der Schrift wieder auflösen, konkretisieren und versinnlichen. Dazu dienen ihm seine imaginative Einbildungskraft und die von ihr entworfenen Bilder und Vorstellungen, die die Schrift notwendig ergänzen. Die Entwicklung und Verbreitung der Schrift bedingen auf der einen Seite Abstraktions- und Entsinnlichungsprozesse, führen aber gleichzeitig zu einer

Entwicklung und Transformation des mimetischen Vermögens, sodass in unserer Kultur auch (und nach Auffassung Benjamins gerade) im Medium der Schrift und im Akt des Lesens sinnlich-mimetische Erfahrungen gemacht werden können.²

(3) Mimesis widersetzt sich der harten Subjekt-Objekt-Spaltung; sie kann einen nicht-instrumentellen Bezug zu anderen Menschen oder Gegenständen und eine sonst nicht erreichbare Nähe ermöglichen. Mimesis eines Vorbilds ist immer die Herstellung eines vorab nicht determinierbaren Verhältnisses zwischen dem Vorbild und einem sich mimetisch darauf beziehenden Menschen. Das Ergebnis ist von den jeweiligen Bedingungen des Vorbilds und des sich mimetisch zu ihm Verhaltenden abhängig und daher nur unzulänglich voraussagbar. Dieser offene und unverfügbare Charakter unterscheidet Mimesis von der eher zielgerichteten und ergebnisorientierten Imitation. In mimetischen Prozessen lässt sich ein Individuum von einem Gegenstand oder anderen Menschen in Bann ziehen, setzt sich einem Prozess der ‚Anähnlichung‘ aus und kann dabei auch in Gefahr geraten, sich an das Vorbild oder die Bezugswelt zu verlieren.

Die drei angeführten Aspekte machen deutlich, dass die normative Frage, *warum* Mimesis überhaupt für Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam ist, nur vor dem Hintergrund anthropologischer, sprach- und literaturtheoretischer Prämissen und hier nur sehr knapp und allgemein beantwortet werden kann: weil Mimesis als grundlegendes menschliches Vermögen betrachtet wird, das der Einübung und Bildung bedarf. In unserer Schriftkultur hat Mimesis vor allem in Schrift, Sprache und Literatur ihren genuinen Ort.

² Zur Erfahrung des Lesens bei Benjamin vgl. Stierle 1980. Mit Verweis auf Benjamin einerseits und Jürgen Grzesik andererseits sieht auch Cornelia Rosebrock die Qualität der mentalen Operationen bei poetischer Sprache auf Leserseite insbesondere durch das mentale Herstellen von Analogien bestimmt: „Während für informatorische Texte die Bedeutung der Worte und Sätze über Konventionen weitgehend geregelt ist, provoziert poetische Sprache darüber hinaus Analogien verschiedenster Art und Komplexität. [...] Als ‚unsinnliche Ähnlichkeit‘ könnte man, mit einer Wendung Benjamins, solche mental hergestellten Gleichklänge zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem beschreiben, Zeichenbeziehungen, die nicht oder nicht ausschließlich durch den konventionellen Gebrauch geregelt sind, sondern sich als Ähnlichkeitsbeziehung herstellen lassen“ (Rosebrock 2008, S. 95). Genau dies macht auch für Jürgen Grzesik die spezifische Qualität des ästhetischen Empfindens und Urteilens im Prozess des Textverstehens aus, bei dem die Zeichen des Textes nicht „nur *als digitales Mittel*“, sondern „*als analoge Informationsquelle* genutzt werden“ (Grzesik 2005, S. 317; Hervorhebungen im Original).

2.2 Mimetische und analytische Formen des Umgangs mit Literatur

In der Literaturdidaktik ist der Mimesis-Begriff bislang vor allem von Ulf Abraham verwendet worden. In seiner Habilitationsschrift mit dem Titel *StilGestalten* weist Abraham in einem Rückblick auf die Geschichte der Deutschdidaktik „Analyse oder Mimese“ unter anderem mit Bezug auf das Schleiermachersche Begriffspaar Divination und Comparison als durchgehende und mit Konflikten, ja Aporien verbundene „literaturdidaktische Zielalternative“ aus (vgl. Abraham 1996, S. 173–199, vgl. auch Abraham; Kepser 2005, S. 102–107). Im Anschluss an Abraham möchte ich kurz die Unterscheidung von Analyse und Mimese nachzeichnen. Analyse ist gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

- Zergliedern des Textes in einzelne Elemente;
- Benennen der einzelnen Teile mit möglichst eindeutigen, objektiven Begriffen; klassifizieren und einordnen;
- Herausarbeiten von allgemeinen Merkmalen und Strukturen, die der Text mit anderen Texten gemeinsam hat (Gattungs-, Epochen-, Stilmerkmale u. a.);
- Distanz, Vorherrschen einer „objektivierenden Einstellung“.

Die mediale Schriftlichkeit der Texte ist dabei eine wichtige Voraussetzung, da sie es ermöglicht, einzelne Elemente des Textes zu fixieren, zu isolieren und genau zu betrachten. Abraham spricht hier vom „optischen Paradigma der Textrezeption“. Mimese lässt sich durch folgende Aspekte kennzeichnen:

- Nachvollzug des Textes durch Nachsprechen, Nachschreiben, Nachgestalten und Nachspielen;
- Bildung von Analogien, Ähnlichkeitsbezügen und Übertragungen;
- Anknüpfen an das individuell Bedeutsame;
- stärker von der unmittelbaren, ganzheitlichen Textwirkung ausgehend, Oszillieren zwischen Text und Leser, „Verstricktsein“ in und mit dem Text.

Der Klang des Textes, sein „Ton“, das Hören und Sprechen spielen dabei eine wichtige Rolle. Abraham nennt dies „akustisches Paradigma der Textrezeption“.

Diese Gegenüberstellung dient nicht dazu, eine Kategorie gegen die andere auszuspielen. Die mit Analyse und Mimese verbundenen Verfahren und Zugangsweisen haben ihre je spezifischen Funktionen, Chancen und Risiken. Beide Kategorien sind in diesem Sinn ambivalent und stehen nicht

per se für eine ‚gelingende‘ Textrezeption. Im Idealfall ergänzen und bedingen sich Analyse und Mimese gegenseitig und werden gerade in ihren Widersprüchen produktiv. Bei näherer Betrachtung zeigen sich hier Parallelen zu der Unterscheidung von „Interpretation“ und „literarischer Erfahrung“, wie sie Hartmut Eggert und Michael Rutschky in ihren Studien zur literarischen Rezeption von Schülerinnen und Schülern vorgenommen haben (Eggert; Rutschky 1979). Auch Jürgen Grzesik (2005, S. 322 ff.) unterscheidet vergleichbar zwischen „ästhetischer Analyse“ und „ästhetischem Erleben“.

Mimese wird bislang in der Literaturdidaktik eher mit spielerischen oder mit produktiven Formen verbunden. Ich möchte hier versuchen, ein „mimetisches Sprechen“ beziehungsweise einen mimetischen Textbezug in Gesprächen aufzuzeigen. Der Terminus mimetisches Sprechen findet sich so auch bei Horst Rumpf, der in Bezug auf Wagenscheinsche Unterrichtsgespräche von einer „teilnehmenden“, „bildhaften“, „mimetisch-nachdenklichen Sprache“ spricht. Diese stellt

nicht Tatbestände fest, unabhängig von einem Sprecher oder einer einmaligen Situation, sie vibriert förmlich von der Nachdenklichkeit in einem Gespräch zwischen Menschen, die bemüht sind, ein merkwürdiges Phänomen zu verstehen. [...] Sie schmiegt sich, einführend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter. (Rumpf 2004, S. 60)

In ihrem Grundlagenbeitrag zum Sammelband „Reden über Kunst“ plädiert auch Ursula Brandstätter für „eine mimetische Sprache, die sich dem Gegenstand Kunst annähert, indem sie sich ihm ähnlich macht“ (Brandstätter 2011, S. 40). Sie betont zugleich das sprachliche Lernpotenzial mimetischen Sprechens. Gerade „[i]m Hinblick auf den offenen Charakter von Kunstwerken ist eine offene, die Imagination anregende Sprache anzustreben. Mimetisches Sprechen fördert die Ausbildung einer imaginativen Sprache“ (ebd., S. 41).

2.3 Mimesis und literarische Erfahrung in Gesprächen

In seiner umfangreichen Studie *Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen* untersucht Martin Sexl, wie literarische Texte bei der Versprachlichung und kommunikativen Verarbeitung von Problemen in beruflichen Situationen behilflich sein können. Zu diesem Zweck interpretiert er eine Reihe von Gruppengesprächen mit Krankenpflegerinnen zu unterschiedlichen literarischen Texten, die er selbst geleitet hat, und macht dabei die Leistungen ästhetischer Erfahrungsprozesse für die Reflexion von Berufserfahrungen deutlich. Literarische Erfahrung

bestimmt Martin Sendl als „Stellvertretererfahrungen“, bei denen die „mimetische Beziehung zwischen unserer eigenen – unstrukturierten – Erfahrung und der fremden – textuell strukturierten – Erfahrung“ die zentrale Rolle spielt:

Das Entscheidende an der mimetischen Beziehung zwischen der eigenen und der fremden Welt besteht allerdings nicht darin, daß Literatur die fremde Welt *abbilden* würde, um sie gleichsam in Form eines photographischen Bildes vorzuführen, das wir als Information in unserem Gedächtnis abspeichern könnten. Vielmehr entdecken wir als Leser/innen in Texten (und erleben während der Textlektüre) anhand konkreter Situationen allgemeingültige Strukturen. (Sendl 2003, S 175)

Diese Strukturen können wir auf unsere eigenen Erfahrungen übertragen.³ In einem solchen „Nachvollzug interpretativer Weltentwürfe schult Lesen unsere Aufmerksamkeit und sensibilisiert unsere Wahrnehmungsfähigkeit, Eigenes in einem neuen Licht und das andere überhaupt erst als anders wahrzunehmen. Lesen versetzt Leser/innen in eine spezifische Lage – die ästhetische Einstellung –, in eine Art *meditative Kontemplation*“ (ebd., S. 176; Hervorhebung im Original; vgl. auch Abschnitt 4).

Literarische Erfahrungen realisieren sich für Sendl vor allem als „mimetische Beziehung“ zwischen Text und Leser. Was eine „mimetische Beziehung“ ausmacht und wie sie realisiert wird, wird allerdings nicht näher bestimmt. Der Terminus selbst spielt bei der Gesprächsinterpretation, wohl auch bedingt durch die Fragestellung, kaum eine Rolle. Ich habe bei der Interpretation zahlreicher Gesprächsbeiträge aus unterschiedlichsten Kontexten in einem wechselseitig deduktiv-induktiven Prozess (vgl. Steinbrenner 2010b) fünf Merkmale eines mimetischen Textbezugs herausgearbeitet.⁴

³ Zu einer ähnlichen Sichtweise auf Literatur kommt Gerhard Lauer vor dem Hintergrund der modernen Hirnforschung und der Theorie der Spiegelneuronen. Sie hat für Lauer Folgen für einen präziseren Begriff der Literatur: Diese „besteht demnach aus Nachahmungsgeschichten. Sie ist Nahrung für unseren Nachahmungsinstinkt“ (Lauer 2007, S. 137), sie fordert ihn heraus: „Nichts können wir besser und nichts interessiert uns mehr, denn durch ihn sind wir geworden, was wir sind“ (Lauer 2007, S. 155) – ein „animal poeta“ (ebd., S. 158).

⁴ Das Attribut „mimetisch“ kann auch auf viele Textbezüge angewandt werden, die im Rahmen von produktiven Verfahren, beim literarischen Schreiben, beim gestaltenden Vorlesen oder beim szenischen Interpretieren entstehen (vgl. zum nachahmend-imitativen literarischen Schreiben Stemmer-Rathenberg 2011). Bei all diesen Verfahren *durchwandert* der literarische Text ein Medium (Stimme, Schrift, Körper) und wird transformiert in ein Produkt, das in einer mimetischen Ähnlichkeitsbeziehung zum literarischen Text steht. Vergleichbar mit meinem Vorgehen können an und mit diesen Produkten ebenfalls literarische Erfahrungen aufgezeigt werden. Das „flüssigere“ Medium Mündlichkeit, die Möglichkeit zum personalen Bezug und die größere Verankerung in der Lebenspraxis geben dem Gespräch aber eine besondere Bedeutung.

Ich führe zunächst die Merkmale im Überblick an, bevor ich sie dann anhand von Gesprächsäußerungen veranschauliche und konkretisiere:

1. Die Schülerinnen und Schüler *übertragen* das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/Szene, die sie *nacherzählen*, oder in ein Bild, das sie beschreiben.
2. Sie *paraphrasieren* oder *zitieren* den Text und vergegenwärtigen ihn sich dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen *einfließen*.
3. Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen sie *Übertragungen*, *Ähnlichkeitsbeziehungen* und *Analogien* vor allem zu eigenen Erfahrungen her.
4. Sie gehen dabei *tentativ*, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.
5. Die Gesprächsbeiträge lassen eine *emotionale Beteiligung*, einen *affektiven Bezug* zum literarischen Text und zu der Gesprächssituation erkennen.

3. Mimetische Textbezüge in Gesprächen: Interpretation von Gesprächsäußerungen zum Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan

SPRACHGITTER

- 1 Augenrund zwischen den Stäben.
- 2 Flimmertier Lid
- 3 rudert nach oben,
- 4 gibt einen Blick frei.
- 5 Iris, Schwimmerin, traumlos und trüb:
- 6 der Himmel, herzgrau, muß nah sein.
- 7 Schräg, in der eisernen Tülle,
- 8 der blakende Span.
- 9 Am Lichtsinn
- 10 errätst du die Seele.
- 11 (Wär ich wie du. Wärest du wie ich.
- 12 Standen wir nicht
- 13 unter einem Passat?
- 14 Wir sind Fremde.)
- 15 Die Fliesen. Darauf,
- 16 dicht beieinander, die beiden
- 17 herzgrauen Lachen:
- 18 zwei
- 19 Mundvoll Schweigen.

Paul Celan ([1957] 2003, S. 99f.)

Die Gesprächsäußerungen, die ich exemplarisch interpretiere, stammen aus einem Gespräch zu dem Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan. Ich leitete das Gespräch mit einer 9. Realschulklasse in Stuttgart im Frühjahr 2005.⁵ Es hatte 32 Teilnehmer und fand im Sitzkreis statt. Die Klassenlehrerin war eine ehemalige Studentin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die auch an einem Seminar zum Ansatz des Literarischen Unterrichtsgesprächs teilgenommen hatte. Das Gespräch dauerte insgesamt eine Schulstunde (45 Minuten). Ich habe das Gespräch eingeleitet, indem ich den Text zwei Mal vorgelesen und die Schülerinnen und Schüler dann gebeten habe, sich eine Textstelle auszusuchen, über die sie gerne sprechen wollten – weil sie sie besonders schön oder spannend fanden oder weil sie ihnen fremd war und sie sie nicht verstanden. Einige, wegen der großen Runde natürlich nicht alle, konnten ihre Stelle dann vorlesen und ihre Auswahl begründen. Diese erste Sammlung an Beiträgen lieferte die gegenseitigen Anknüpfungspunkte für das Gespräch (vgl. ausführlicher zu diesem Vorgehen: Abschnitt 4 und Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006).

Im Folgenden interpretiere ich fünf Gesprächsbeiträge. Schon allein diese Auswahl von exemplarischen Beiträgen macht deutlich, dass ich keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann: Es geht mir nicht darum, etwas zu *beweisen*, sondern darum, etwas *aufzuzeigen* und plausibel zu machen – verbunden mit dem Ziel, dass der Leser/die Leserin dieses Aufsatzes meine Interpretation nachvollziehen und analoge Schlüsse zum Beispiel für die eigene Gesprächspraxis und die Einschätzung von Schüleräußerungen ziehen kann.⁶ Bei der Interpretation der Gesprächsäußerungen nehme ich Bezug auf die oben bereits aufgezählten Merkmale mimetischen Sprechens:

⁵ Ich bedanke mich herzlich bei der Klassenlehrerin und den Schülerinnen und Schülern! In Steinbrenner (2009) interpretiere ich Beiträge aus Gesprächen mit einer 3. Grundschulklasse und einer 5. Realschulklasse sowie aus einem Gespräch mit Studierenden zum Gedicht *Sprachgitter*.

⁶ Vgl. zu diesem Vorgehen Zabka (2002). Zabka interpretiert in seinem Aufsatz *Interpretationen interpretieren* Unterrichtssequenzen und darin erfolgende Textdeutungen „mit dem Ziel, die Leser zum ‚analoge[n] Denken‘ anzuregen, d. h. zum Vergleich der untersuchten Fälle mit anders gelagerten Fällen der Praxis“ (Zabka 2002, S. 117). Ein solches „analoges Denken“ beim Leser kann im produktiven Nach-Vollzug Denkräume eröffnen und durch die Theorie neue und andere Sichtweisen, zum Beispiel auf die eigene Gesprächspraxis oder die Äußerungen von Schülern im Gespräch, ermöglichen. Aus der Inspiration des Literaturdidaktikers durch die Theorie kann so – im besten Fall – die Inspiration des Lesers/der Leserin werden.

1. Die Schülerinnen und Schüler *übertragen* das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/Szene, die sie *nacherzählen*, oder in ein Bild, das sie beschreiben.
2. Sie *paraphrasieren* oder *zitieren* den Text und vergegenwärtigen ihn sich dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen *einfließen*.

[Sabine] [32:27] Ja also zu der Überschrift SPRACHgitter hab ich jetzt, wo ich das Gedicht gelesen hab, eigentlich ähm so ein Bild * in mir oder vor mir halt, dass da irgendwie ein dunkler Raum is und davor is ein Gitter, ein Fenster und dass man da halt nur so die Umrisse von zwei Augen sieht und dass es halt was TRAUriges wird und vielleicht dass da irgendjemand was SAgen will, aber es es geht nicht, er KANN das nicht sagen, weil er es vielleicht nicht darf oder so, dass er deswegen schweigen muss.⁷

Ausgehend von der Überschrift „Sprachgitter“ macht sich Sabine in ihrer Vorstellung „ein Bild“, das sie beschreibt und als „was TRAUriges“ deutet. Dann paraphrasiert sie in eigenen Worten ein zentrales Thema des Gedichts, „dass da irgendjemand was SAgen will, aber es es geht nicht, er KANN das nicht sagen“. Den Rahmen ihres Beitrags bilden die Überschrift „Sprachgitter“ und das letzte Wort des Gedichts „Schweigen“. Innerhalb dieses Rahmens wird das Gedicht zunächst imaginativ und dann deutend nachvollzogen, wobei die Deutung hypothetisch und tentativ bleibt, was sich unter anderem an dem zweimaligen „vielleicht“ zeigt.

Tanja knüpft im unmittelbar darauf folgenden Beitrag thematisch an Sabine an, allerdings mit einem engeren Bezug zu der Textstelle „zwei/Mundvoll Schweigen“:

[Tanja] [33:06] Ähm da steht ja auch ZWEI Mundvoll Schweigen und das könnt ja bedeuten, dass es zwei Personen, die BEIde ähm, denen BEIden was auf der Zunge liegt, die es unbedingt sagen wollen, deswegen das Mundvoll, aber dass sie es dann im Endeffekt doch nicht tun und deswegen schweigen.

Tanja zitiert zunächst den letzten Vers und erweitert dann die Deutung von Sabine dahingehend, „dass es zwei Personen“ sein könnten, denen das Sprechen unmöglich ist. Auffällig ist hier die Betonung von „BEIden“, das auch im Gedicht durch seine nachgeordnete Stellung und den darauf folgenden Zeilenbruch herausgehoben und betont ist. Tanja überträgt die Wendung

⁷ Erläuterungen zu den Transkriptionen:
 Die Namen der Beteiligten wurden anonymisiert. Für die Transkriptionen gelten folgende Auszeichnungen:
 ...*... kurze Pause (gesteigert als ** und ***)
 BeTONung Großbuchstaben: betonte Silbe
 Die *Sprecherzuweisung* erfolgt in eckigen Klammern mit Angabe des Namens und des Zeitpunkts, zu dem der einzelne Beitrag im Gesamtverlauf des Gesprächs geäußert wurde.

„zwei/Mundvoll Schweigen“ und überhaupt die Sprachthematik des Gedichts auf die ihr bekannte Redewendung, dass jemandem „was auf der Zunge liegt“. Auch am Ende ihres Beitrags steht dann wieder das letzte Wort des Gedichts, „schweigen“.

Bereits das in diesen Beiträgen stattfindende rekonstruierende Paraphrasieren stellt eine eigenständige und nicht selbstverständliche sprachliche ‚Leistung‘ dar, die Voraussetzung für weitergehende Deutungen und überhaupt für einen Bezug zum Text ist. Häufig und zu unrecht wird dies als bloßes Nacherzählen und ein Verhaftet-Sein am Text abgewertet. Wichtige Themen des Gedichts werden identifiziert und angesprochen und analogische Übertragungen finden statt – ein weiteres Merkmal mimetischer Textbezüge.

3. Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen die Schülerinnen und Schüler Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.

[Anna] [20:32] Am Lichtsinn * ja * ja ich find halt, dass man, wenn man jemandem in die Augen * guckt, dass man da * sieht, ob die Person traurig oder halt glücklich is, ähm, wir ham auch nen Freund im GeFÄNGnis, der sah früher auch ganz anders aus und da sieht man auch an seinen Augen, dass die * voll dunkel geworden sind und voll * betrübt und so ja so.

Anna überträgt den Vers „Am Lichtsinn/errätst Du die Seele“ (Z. 9f.) zunächst auf das allgemeine Phänomen, dass man am Blick eines Anderen dessen Stimmung beziehungsweise Gefühlslage ablesen kann und dann auf einen konkreten Freund von ihr, der sich derzeit im Gefängnis befindet. Zur Charakterisierung seines Blicks verwendet sie zunächst das Attribut „dunkel“ und dann, vielleicht angestoßen durch das Gedicht, das doch eher ungewöhnliche „betrübt“ (vgl. Z. 5 des Gedichts: „traumlos und trüb“). Die Lehrerin bestätigte im Nachhinein, dass es sich hierbei um eine authentische Begebenheit handelt, die die Schülerin zu dieser Zeit sehr beschäftigte.

Annas Deutung „dass man, wenn man jemandem in die Augen * guckt, dass man da * sieht, ob die Person traurig oder halt glücklich is“ vereinfacht die Verse neun und zehn und realisiert dabei doch einen Teil ihres Bedeutungspotentials. So ist im Gedicht weniger von Augen die Rede, die eine Stimmung ausdrücken, sondern von einem „Lichtsinn“, also eher einem Sinn für Licht, an dem man die Seele erraten kann – vielleicht im Sinne einer spezifischen Wahrnehmungsfähigkeit für das Gute, Menschlich-Humane. In diese Richtung geht auch das Beispiel Annas, denn „dunkle“ und „betrübte“ Augen zeugen ja häufig nicht nur von der eigenen Stimmungslage, sondern auch von einer Gebrochenheit und Hoffnungslosigkeit, die die eigene Wahrnehmung von Anderen verdunkelt.

Anna behauptet zudem nicht, dass ihre Deutung „so im Text steht“ im Sinne einer Interpretation, die sich „am Text festmachen“ oder „durch den Text belegen“ lässt. Ihre Äußerung entspricht mehr der Artikulation einer durch den Text angestoßenen Erfahrung mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch – ein weiteres Merkmal eines mimetischen Textbezugs.

4. Die Schülerinnen und Schüler gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.

Die Paraphrasierung des Textes, die nachvollziehende Übertragung in eine Szene oder ein Bild, wie auch das Herstellen von Analogien zur eigenen Erfahrungswelt, sind schon per se nicht mit einem definitiven Geltungsanspruch verbunden. Für den Gesprächsforscher Heiko Hausendorf, der sich in seinen Analysen zur „riskanten“ Praxis der Kunstkommunikation vor allem auf das Sprechen über Werke der bildenden Kunst in alltagsprachlichen Kontexten (zum Beispiel Museen) bezieht, ist eine „Modalisierung der Darstellung im Sinne einer Abschwächung des Geltungs- beziehungsweise Wahrheitsanspruches“ (Hausendorf 2005, S. 120) charakteristisch für die „Pragmatik des Deutens“ von Kunst, der eine „Unsicherheit des ‚Verstehens‘“ entspricht.⁸ Eine Modalisierung des Geltungsanspruchs lässt sich nach Hausendorf unter anderem an folgenden sprachlichen Merkmalen festmachen:

- Verwendung von Geltungsadverbien (u. a.: vielleicht, irgendwie, eigentlich);
- Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, Neuansätze, Reformulierungen;
- Häufung von Füllwörtern.

Ein derart charakterisiertes, tentatives Vorgehen zeigt sich deutlich am folgenden Beitrag Kadirs:

[Kadir] [33:46] Ich denk vielleicht, dass sich da zwei Personen * gegenseitig vielleicht * also lieben * und * die haben sich vielleicht * gegenseitig das Herz gebrochen * und * und die wissen es nicht, wie sie es sich gegenseitig sagen sollen, weil sie, weil vielleicht wollen sie nicht mehr auseinander gehen, wollen gar nicht auseinander sein. Das is irgendwie für BEIde schwer.

Der Beitrag ist eine Reaktion auf meine Nachfrage, auf welche Situationen oder Erfahrungen man die im Gedicht thematisierte Schwierigkeit des Miteinander-Sprechens noch beziehen könnte. Kadir liest das Gedicht hier als „Liebesgedicht“, eine Lesart, die ihm wahrscheinlich schon öfter im Deutschunterricht begegnet sein dürfte. Allein viermal verwendet er das

⁸ Das „Deuten“ von Kunst steht im Gegensatz zum „Erläutern“ von Kunst, dem die „Sicherheit des Wissens“ entspricht (ebd., S. 110).

Geltungsadverb „vielleicht“, zudem ist sein Beitrag durchzogen von Pausen, Abbrüchen und Neuansätzen. Das liegt sicher auch daran, dass diese Deutung und ihre Äußerung im Gespräch (Kadir beteiligte sich sonst kaum im Literaturunterricht) für ihn ein Wagnis darstellen, bei dem er emotional stark beteiligt ist – womit ich bei einem letzten Merkmal eines mimetischen Textbezugs bin:

5. Die Gesprächsbeiträge lassen eine emotionale Beteiligung, einen affektiven Bezug zum literarischen Text und zu der Gesprächssituation erkennen.⁹

Ganz am Schluss des Gesprächs kommt Kadir noch einmal zu Wort. Er unterbricht mich beim Versuch, die wichtigsten Deutungsansätze zusammenzufassen, beim Stichwort Liebesgedicht mit der Frage „Liebesgedicht, darf ich dazu noch etwas sagen?“ – und setzt dann mit seinem Beitrag an:

[43:44] [Kadir] Also ich denk vielleicht * war die Beziehung zu Ende und wenn die zwei Personen sich gegenseitig in die, in die, ähm, in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen also gegenseitig, dass sie noch Gefühle haben, aber, aber sich doch nicht * was sagen konnten gegenseitig, weil es, weil, weil sie wieder nicht verletzt sein wollen.

Der Beitrag hatte in der Gesprächsgruppe eine ziemlich große Wirkung und sprach mehrere sehr an, was auch an einer längeren Pause deutlich wurde, die direkt auf ihn folgte. Kadirs emotionale Beteiligung kommt vor allem im Ton, Klang und Rhythmus der Äußerungen zum Ausdruck, die das Transkript nur bedingt wiedergeben kann. Ein Stück weit können sie beim lauten Lesen dieses Transkriptauszugs deutlich werden. Ein weiteres Kennzeichen ist auch hier wiederum die Häufung von Füllwörtern, Pausen, Abbrüchen und Neuansätzen.

Im Unterschied zu seinem Beitrag zuvor nimmt Kadir in diesem Beitrag direkter auf den Text Bezug, indem er die Augen aus „Augenrund“ und das Licht aus „Lichtsinn“ aufgreift und in seine Deutung und sein Sprechen einfließt. Gewiss realisiert er damit nur einen Teil des (letztlich unendlichen) Bedeutungspotentials dieses Gedichts¹⁰ und doch zeigt sich hier bei ihm vielleicht etwas von dem, was Peter Bieri im Eingangszitat als sprachlich-literarische Bildung bestimmt:

⁹ Dies könnte auch als „Involvement“ bezeichnet werden. Vgl. zu diesem Begriff die Arbeit von Lydia Steinhauer (2010): *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*.

¹⁰ Vgl. hierzu die Interpretation von Hendrik Birus (2005) und die dort angegebene, weiterführende Literatur. Birus interpretiert das Gedicht sehr textnah und geht dabei Vers für Vers vor. Zur Interpretation des Gedichts als „Liebesgedicht“ vgl. Bollack 2006, insbesondere das Kapitel „Ingeborg“, S. 337–376.

Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden. (Bieri 2008, S. 18)

Mein Ziel war es aufzuzeigen, wie in den hier vorgestellten Gesprächsäußerungen literarische Erfahrungen in der Form eines mimetischen Textbezugs versprachlicht werden. Damit möchte ich – im Sinne des Postulats von Andrea Bertschi-Kaufmann – literarische Erfahrungen zumindest ein Stück weit „evident“ machen. Die Einschätzung beziehungsweise Wertung der Gesprächsbeiträge bleibt freilich prekär und an den Standort des Beobachters (und seiner Brille in Form theoretischer Prämissen) gebunden. So kann problematisiert werden, dass die Beiträge zu sehr dem Text verhaftet sind, wenn sie sich nicht von seiner Sprache lösen und ihn nur nachsprechen/zitieren oder in seiner konkreten Bildlichkeit verharren. Zudem kann kritisch betrachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler den Text zu stark auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen und damit seine allgemein-existentielle Bedeutung ausblenden. „Textnähe“ und „Textferne“ *zugleich* scheinen viele Beiträge zu charakterisieren – ein Befund, der zeigt, wie problematisch solche Zuschreibungen von außen sind. Des Weiteren kann kritisiert werden, dass es sich hier nur um unkontrolliertes, ja beliebiges Assoziieren handelt. Was vor dem hier entfalteten theoretischen Hintergrund als gegenstandsangemessen und als Chance gerade des literarischen Gesprächs erscheint – erscheint vor einem anderen Hintergrund, zum Beispiel dem tradierten schulischer Kommunikationsnormen oder dem eines anderen Verständnisses von Interpretation, als problematisch. Wichtig sind aus diesem Grund die Explikation der eigenen Position und die Anerkennung eines beschränkten Geltungsanspruchs meiner Interpretation, die wie jede Interpretation *eine* Sichtweise in Form eines *Deutungsangebots* darstellt.

Zu einer vergleichbaren Sichtweise und Deutung von Gesprächsäußerungen zu Gedichten kommt Christina Burbaum in ihrer Studie *Vom Nutzen der Poesie* (2007). Burbaum untersucht mit qualitativen Interviews das Sprechen über vorgelegte Gedichte und arbeitet dabei vor allem vier spezifische Merkmale heraus:

- Aussagen über Gedichte sind immer auch eine „Positionierung und Thematisierung der eigenen Person“ (Burbaum 2007, S. 335).
- Häufig findet sich „das besondere sprachliche Phänomen des (Re-)Zitierens: das wörtliche Einbinden von Gedichten beziehungsweise Gedichtausschnitten“ (ebd.). Besonders hier zeigt sich eine hohe emotionale Dichte und Involviertheit der Interviewpartnerinnen.

- Eine weitere Beobachtung betrifft den Gültigkeitsanspruch: „So rahmen die Interviewpartnerinnen häufig ihre Aussagen zu dem Gedicht, indem sie sie relativieren“ (ebd., S. 337).
- Zugleich wechseln sie „zwischen der Darstellung einer persönlichen Erfahrung und einer allgemein menschlichen Erfahrung hin und her“, was „sich besonders an einem schillernden Wechsel der Verwendung der Personalpronomina erkennen“ lässt (ebd., vgl. auch die Beispiele in Steinbrenner 2010a, 2010b).

Insgesamt handelt es sich beim Sprechen über Gedichte laut Burbaum „um eine sehr komplexe, häufig sehr deutungsoffene Kommunikationssituation“ (ebd., S. 338), wobei die Deutungsoffenheit auch als Ressource betrachtet werden kann, wenn nicht so sehr konkrete Interpretationen relevant sind, „sondern emotionale Qualitäten [...] am Medium des Gedichtes ausdifferenziert und damit erfahrbar gemacht werden können“ (ebd., S. 343). Die Sprecherin wird zur „Koautorin“ und „im Sich-Leihen und Aneignen der Worte des Gedichtes können auf unterschiedlichsten Ebenen Erfahrungen angeeignet, erprobt und neu gedeutet werden“ (ebd., S. 350).

4. Literarische Erfahrung in Gesprächen als ästhetische Erfahrung nach Ulrich Oevermann

In einem letzten Schritt soll nun die in Gesprächen mögliche literarische Erfahrung noch genauer als *ästhetische Erfahrung* im Sinne Ulrich Oevermanns bestimmt werden. Seine Theorie kann für die Beschreibung und die Gestaltung von Erfahrungsprozessen in literarischen Gesprächen genutzt werden und auch er charakterisiert im Anschluss an Piaget ästhetische Erfahrung als einen in erster Linie mimetischen Akkommodationsprozess. Ausgehend von den Leitbegriffen „Krise“ und „Muße“ lässt sich sein Ansatz gut erläutern, denn der „Grundmodus ästhetischer Erfahrung“ sei es, „Krisen gewissermaßen eingebettet in die Muße zu simulieren“, – so Oevermann in seinem Vortrag *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht* (Oevermann 1996, S. 10).

Eine Krise ist für Oevermann dadurch bestimmt, dass sich ein Mensch „selbständig ohne Rückgriff auf fertige Routinen oder fertige Rationalitätsmaßstäbe entscheiden muß“ (ebd., S. 6). Solche Entscheidungssituationen prägen unser Handeln grundlegend und sind sozusagen das Pendant der menschlichen Autonomie im Sinne von Entscheidungsfreiheit. Das Besondere an ästhetischen Erfahrungen ist, dass sie solche krisenhaften Momente

„simulieren“. In einem Kunstwerk werden „Erfahrungsgehalte gewissermaßen stellvertretend für uns in der gekonnten Gestaltung wahrnehmbar“ gemacht (ebd., S. 37). Charakteristisch für Kunst ist, dass in ihr Erfahrungen gestaltet und thematisiert sind, an denen wir im Akt der Rezeption stellvertretend partizipieren, ohne sie selbst mit allen Konsequenzen machen zu müssen – im Gedicht *Sprachgitter* zum Beispiel die Erfahrung mit den Grenzen der Sprache.¹¹

„Krisen“ im Sinne Oevermanns können dabei nur von Kunstwerken hervorgerufen werden, die „vermittelt über die Diskrepanzen, die sie mit sich bringen, Routinen aufbrechen und erschüttern und zur Umgruppierung und zu Strukturtransformationen zwingen, also Neues entstehen lassen“ (ebd., S. 41). Ästhetische Erfahrung als „eine dem Modus der Krise angehörige Erfahrung“ wird damit zugleich

die Basis jeglicher Erkenntnis, vor allem aber jeglicher Erfahrungserweiterung und -modifikation [...]. Ihr steht diametral gegenüber die routinisierte, registrierende kognitive Operation der Einordnung von Daten in schon vorhandene Schemata, gesteigert in der wissenschaftlichen Operation der Subsumtion von Messungen unter vorgefaßte Kategorien. Piaget nennt dies Letztere Assimilation im Gegensatz zur mimetischen Akkommodation, als die die ästhetische Erfahrung sich herstellt. (Oevermann 1996, S. 15)

Voraussetzung für diesen mimetischen Akkommodationsprozess ist eine „Einbettung in Muße“. Gemeint ist damit vor allem eine angemessene Rezeptionspraxis, bei deren Bestimmung Oevermann allerdings recht vage bleibt. „Muße“ charakterisiert er vor allem dadurch, dass sie selbst „möglichst krisenfrei“ (ebd., S. 15), also frei von äußeren Zwängen oder Störungen ist. Dies ermöglicht ein Handeln, „das in nichts als Wahrnehmen besteht, dessen Zielgerichtetheit sich in der Wahrnehmung von etwas schon erschöpft“ (ebd., S. 1). Eine solche Wahrnehmung ist „das Urmodell von zweckfreiem, interesselosen Handeln, von Kontemplation und eben auch von ästhetischer Erfahrung und von Mimesis“ (ebd., S. 1 f.). Diese Form der Wahrnehmung grenzt Oevermann vor allem negativ ab: Sie steht „polar einer in eine zielgerichtete, zweckorientierte Praxis eingebetteten Wahrnehmung gegenüber, in der wir Gegenstände selektiv auf einen voreingerichteten Handlungsplan hin abmustern und subsumtiv einordnen“ (ebd., S. 2). Ästhetische Erfahrung

¹¹ Vgl. hierzu auch den Begriff der mimetischen Stellvertretererfahrung bei Sexl im Abschnitt 2.3. Diese Sichtweise spielt auch in der von Ottmar Ette angestoßenen Diskussion um die „Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft“ eine zentrale Rolle. Fiktionale Literatur schafft, so Ette im Anschluss an Iser, „einen Erprobungsraum, innerhalb dessen die Leser in einem ernsten Spiel andere Lebenssituationen testen, sich diesen aussetzen und dabei Erfahrungen machen können, die ihnen ansonsten im ‚richtigen Leben‘ verwehrt blieben“ (Ette 2007, S. 21 f.).

kann die Krise „simulieren“, indem sie das Kunstwerk möglichst unvoreingenommen und voraussetzungslos, in allen seinen Hinsichten „jedenfalls möglichst wenig vorselektiert, auf sich wirken läßt. Dadurch erhöht sich die Chance, mit dem Unvorhersehbaren konfrontiert zu werden“ (ebd., S. 15). In der ästhetischen Erfahrung begibt sich das Subjekt „gewissermaßen freiwillig in die potentiell zur Krise sich öffnende Kontemplation“ (ebd., S. 8). Angemessen, so Oevermann zusammenfassend, ist die Rezeptionspraxis dann, wenn sie „als krisenzugewandte und krisentolerante Öffnung der Sinne in Hingabe an die Sache selbst sich vollzieht“ (ebd., S. 39).

Die Rolle der Schule bei der Ermöglichung und Gestaltung solcher Rezeptionspraxen sieht Oevermann eher kritisch: An mehreren Stellen des Textes taucht der Begriff der Haltung auf (u. a. S. 26 und S. 29), einer Haltung der „Offenheit“ und „Empfänglichkeit“ des Subjekts für die potentiell krisenhaften Erfahrungen, die das Kunstwerk anstoßen kann. Oevermann vertritt hier die durchaus provokative Auffassung, dass eine solche Haltung der Empfänglichkeit gegenüber der Lebendigkeit des Werkes

nicht primär eine Funktion des didaktisierten Lernens sein kann, sondern daß umgekehrt das Problem darin besteht, wie wir uns unsere ursprüngliche Empfänglichkeit im Verlauf des schulischen Lernens und der institutionellen Bildung als Offenheit unserer sinnlichen Erkenntnis und Wahrnehmung erhalten, damit dann die den Bildungsinhalt ausmachenden Erkenntnisse tatsächlich zur Hebung und Sublimierung der ursprünglichen Empfänglichkeit und Wahrnehmung dienen können. (Oevermann 1996, S. 25, mit Bezug zu Adornos Theorie der Halbbildung)

Auf konkrete schulische oder außerschulische Rezeptionspraxen geht Oevermann nicht näher ein. Trotz dieser Tatsache und trotz seiner in dieser Hinsicht schulkritischen Haltung können aus seiner Theorie mögliche Schlussfolgerungen für die Gestaltung literarischer Gespräche gezogen werden, und zwar – ausgehend von seinen Leitbegriffen „Krise“ und „Muße“ – hinsichtlich der Textauswahl (a), der methodischen Gestaltung der Lernsituation (b) und der Zielbestimmung (c).

(a) Zur Textauswahl: Ästhetische Erfahrung als „eine dem Modus der Krise angehörige Erfahrung“ (ebd., S. 15) erfordert Texte, die das Potential haben, Krisen im Sinne Oevermanns auszulösen, das heißt Texte, die uns mit ungewohnten Denk-, Handlungs-, Sicht- und Sprechweisen konfrontieren und die dadurch in der Lage sind, unsere Routinen aufzubrechen und uns zu *verändern*. Die durch das Kunstwerk angestoßene Veränderung des Subjekts ist konstitutiv für ästhetische Erfahrung. Die Begegnung mit dem Kunstwerk „kann nur dann zur Erfahrung werden, wenn das Individuum bereit ist, sich davon ‚verändern‘ zu lassen“, so Gerhard Härle in seinem Aufsatz *Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie* (2008,

S. 60) und so auch Ulf Abraham in seinem Aufsatz zum *P/poetischen V/verstehen* als anthropologischer Erfahrung:¹²

Poesie ist und bleibt ohne Nutzen, es sei denn er liege darin, dass wir unser Leben ändern. Denn der anthropologische Sinn literarischer Kommunikation war seit der Erfindung der Literatur, und d.h. seit den Zeiten der Oralität, Selbstverständigung des Menschen, Beschreibung und Deutung menschlicher Daseinsmöglichkeiten, kurz gesagt: Selbstausslegung mit dem Ziel unsere Möglichkeiten zu erweitern, unsere Verlusterfahrungen zu verarbeiten oder uns doch wenigstens über das zu trösten, was wir einfach nicht haben oder können. (Abraham 2010, S. 19 f.; Hervorhebung im Original)

(b) Zur methodischen Gestaltung der Lernsituation: „Einbettung in Muße“ kann konkret heißen, dass die Lern- und in diesem Fall die Gesprächssituation so gestaltet wird, dass sie selbst möglichst krisenfrei ist und den Lernenden ein Maß an Sicherheit bietet, das ihnen Offenheit für den Text und ein Sich-Einlassen auf die ästhetische Erfahrung als potentielle Krisensituation ermöglicht. Hier greift der Gedanke der Gestaltung des Gesprächs als Format im Sinne Bruners (vgl. Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006). Nach Bruner sind Formate eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem (Bruner 2002, S. 131). Sie haben für den Sprach- und damit auch Literaturerwerb eine zentrale Bedeutung. Formate als verabredete Ereignisse, die sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, stiften Orientierung und Sicherheit und ermöglichen dadurch die Auseinandersetzung mit neuen und fremden Lerngegenständen. So beruht ein Literarisches Unterrichtsgespräch auf Regeln und Routinen, zum Beispiel in Form von wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. Zu nennen wären hier im Einzelnen:

- Der Sitzkreis – er wird jeweils zu Beginn des Gesprächs eingerichtet und am Ende wieder aufgelöst; er konzentriert und verdichtet die Bedeutsamkeit der Handlungsprozesse;
- der feste und explizit vereinbarte zeitliche Rahmen des Gesprächs;
- explizit vereinbarte oder implizit geltende Gesprächsregeln und -normen;
- gestaltete Übergänge, gestalteter Beginn und Abschluss des Gesprächs;

¹² Beide Autoren nehmen dabei Bezug auf die Schlusswendung von Rilkes *Archaischem Torso Apollos*: „Du mußt Dein Leben ändern“ (zit. nach Härle 2008, S. 59, siehe auch Abraham 2010, S. 16). Diese Veränderung ist als *Produkt* oder als Ergebnis von Erfahrung zu unterscheiden vom *Erfahrungsprozess*, wie er sich in den Gesprächsäußerungen zeigt. Es muss nicht eigens betont werden, dass dieses Ergebnis sich noch stärker einer empirischen Überprüfbarkeit entzieht als der Erfahrungsprozess.

- die Rahmung des Gesprächs durch Runden zu Beginn und zum Abschluss, in der jede/jeder die Gelegenheit erhält, sich zu äußern;
- die explizite und deutlich wahrnehmbare Leitung des Gesprächs, wobei die Leiterin/der Leiter als kompetenter Anderer, als Modellpartizipant und Vorbild dient, das für den Sinn des Tuns bürgt und eine „warme und unterstützende Atmosphäre“ (Bruner 2002, S. 69) schafft, in der der Lernende sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann.¹³

Nicht zuletzt muss hier auch das Vorlesen des literarischen Textes zu Beginn und häufig auch am Ende des Gesprächs genannt werden. Es rahmt das Gespräch, zentriert die Aufmerksamkeit auf den Text und bringt ihn vor allem in seiner Klangdimension zur Geltung. Das Vorlesen bietet die Chance, dass der Text eine unmittelbare Präsenz und Wirkung entfaltet – Voraussetzung für eine „Öffnung der Sinne in Hingabe an die Sache selbst“ (Oevermann 1996, S. 39).

(c) Zur Zielsetzung literarischer Gespräche: Ein zentrales Merkmal von ästhetischer Wahrnehmung ist für Oevermann, dass die Zielgerichtetheit dieser Wahrnehmung sich in der Wahrnehmung selbst schon erschöpft (vgl. ebd., S. 1). Mithin kann der *Prozess der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung selbst* als ein wesentliches Ziel eines Literarischen Unterrichtsgesprächs betrachtet werden – und nicht erst ein dabei oder daraus entstehendes Produkt, etwa in Form der Erarbeitung einer Interpretation, die auf bestimmte thematische oder sprachliche Aspekte eingeht. Ästhetische Erfahrung im Gespräch verträgt sich nur schwer mit vorab formulierten Leitfragen zum Text oder der Setzung spezifischer Themen und damit, dass „wir Gegenstände selektiv auf einen voreingerichteten Handlungsplan hin abmustern und subsumtiv einordnen“ (ebd., S. 2), wie dies häufig bei der Unterrichtsplanung geschieht. Diese Zielbestimmung steht natürlich in einer gewissen Spannung zur derzeit herrschenden Kompetenzorientierung, außer man ist so mutig und formuliert wie der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg eine „Erfahrungskompetenz“. Mit Oevermann gilt es dann allerdings nicht nur darüber nachzudenken, wie eine solche Kompetenz in der Schule vermittelt und erlernt werden kann, sondern vor allem auch darüber, wie und warum sie *verlernt* wird.

¹³ Ausgehend von diesen Merkmalen kann das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem „Heidelberger Modell“ auch als „Ritual mit ludischem Charakter“ im Sinne Christoph Wulfs beschrieben werden, das als Modellsituation in besonderem Maße „mimetisches Lernen“ und mimetische Bezugnahmen auf ästhetische Gegenstände ermöglicht (vgl. Wulf 1997, 2007a,b, Steinbrenner 2010b, S. 29 ff.).

5. Schluss und Ausblick

Mimetische Prozesse sind schwer zu kontrollieren und vorab zu planen und dies ist wohl ein Grund, warum sie unter den institutionellen Bedingungen der Schule häufig wegorganisiert und umgangen werden. Eine im Sinne der „Muße“ *gestaltete* Lern- und Gesprächssituation, die diesen potentiell krisenhaften Prozessen Raum gibt und sie zugleich rahmt, ist eine wesentliche Gelingensbedingung für ästhetische Erfahrungen in Form der Mimesis zwischen dem literarischen Text und seinen Leserinnen und Lesern. Die von Oevermann beschriebene „Muße“ kann dabei nicht nur Praxis einer einzelnen, isolierten Schulstunde sein, sie muss Teil einer in der gesamten Schule verankerten und gelebten Gesprächs- und Textkultur werden, die als nachahmbares Modell ästhetischer Praxis wirkt.¹⁴ Dies gilt nicht nur für die Schulen, sondern insbesondere auch für die Lehrerbildung an Hochschulen, deren Ziel es ist, „Experten der Textkultur“, das heißt Experten in der gegenstandsangemessenen Gestaltung von Lernsituationen, zu bilden – und keine Textwissenschaftler oder Animateure (vgl. Steinbrenner 2004).

Andrea Bertschi-Kaufmann schließt ihren eingangs zitierten Plenarvortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik 2008 mit einem Ausblick auf den von Gundel Mattenklott verwendeten Begriff der „Literarischen Geselligkeit“. Mimesis und Muße sind wohl entscheidende Momente literarischer Geselligkeit. Mattenklott (1979) bezieht diesen vor allem von Friedrich Schleiermacher geprägten Begriff auf das literarische Schreiben an der Schule. Ich denke, es wäre eine reizvolle Aufgabe, das Literarische Unterrichtsgespräch als Teil einer literarischen Geselligkeit an Schulen und Hochschulen zu initiieren, zu beschreiben und fest zu verankern.

Literatur

- Abraham, Ulf (1996): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer
- Abraham, Ulf (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: *Poetisches Verstehen. Didaktische Positionen – empirische Forschung – Unterrichtsprojekte*. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–22

¹⁴ Vgl. hierzu die Arbeit *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule* von Saskia Bender (2010), die auf der Theorie Oevermanns aufbaut.

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt
- Bender, Saskia (2010): *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Benjamin, Walter ([1928] 1972): *Lesendes Kind*. In: *Einbahnstraße. Gesammelte Schriften*. Bd. IV.1: *Kleine Prosa. Baudelaire-Übertragungen*. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 113
- Benjamin, Walter ([1933] 1977): *Über das mimetische Vermögen*. In: *Gesammelte Schriften*. Bd. II.1: *Aufsätze, Essays, Vorträge*. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 210–213
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2008): „... über und über beschneit vom Gelesenen“. Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird. Plenarvortrag im Rahmen des Symposions Deutschdidaktik „Differenz und Entwicklung“, Universität zu Köln, 19.09.2008
- Bieri, Peter (2008): „Wie wäre es, gebildet zu sein?“. In: *Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus*. 9. Heidelberger Dienstagseminar. Hg. von Rolf Göppel u. a. Heidelberg: Mattes, S. 13–21. Online unter: http://www.mattes.de/buecher/paedagogische_hochschule/978-3-86809-017-8_bieri.pdf [Stand 30.11.2013]
- Bildungsplan Werkrealschule (2012). Hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online unter: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/> [Stand 30.11.2013]
- Birus, Hendrik (2005): *Sprachgitter*. In: *Kommentar zu PAUL CELANS Sprachgitter*. Hg. von Jürgen Lehmann. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 209–224
- Bollack, Jean (2006): *Dichtung wider Dichtung. Paul Celan und die Literatur*. Hg. und übers. von Werner Wögerbauer. Göttingen: Wallstein
- Brandstätter, Ursula (2011): »IN JEDER SPRACHE SITZEN ANDERE AUGEN« – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum »Reden über Kunst«. In: *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. Hg. von Johannes Kirschenmann u. a. München: kopaed, S. 29–43
- Bruner, Jerome (2002): *Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von Theo Herrmann*. 2., erg. Aufl., Bern u. a.: Huber
- Burbaum, Christina (2007): *Vom Nutzen der Poesie. Zur biographischen und kommunikativen Aneignung von Gedichten. Eine empirische Studie*. Bielefeld: transcript
- Celan, Paul (2003): *Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band*. Hg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Eggert, Hartmut; Rutschky, Michael (1979): *Interpretation und literarische Erfahrung. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zur literarischen Sozialisation*. In: *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Hg. von Hans-Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, S. 275–287
- Erhart, Walter (2000): Art. „Mimesis“. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. 2. Hg. von Harald Fricke u. a. 3., neubearb. Aufl., Berlin; New York: de Gruyter, S. 595–600

- Ette, Ottmar (2007): Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Eine Programmschrift im Jahr der Geisteswissenschaften. In: *Lendemains*, Jg. 32, H. 125, S. 7–32
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998): *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. 2. Aufl., Reinbek: Rowohlt
- Grzesik, Jürgen (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. New York u. a.: Waxmann
- Härle, Gerhard (2008): Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 39–62
- Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst. Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Hg. von Peter Klotz und Christine Lubkoll. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 99–134
- Lauer, Gerhard (2007): Spiegelneuronen. Über den Grund des Wohlgefallens an der Nachahmung. In: *Im Rücken der Kulturen*. Hg. von Karl Eibl u. a. Paderborn: Mentis, S. 137–163
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart: Metzler
- Oevermann, Ulrich (1996): *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht*. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule [Masch. Ms.]. Online unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf> [Stand 30.11.2013]
- Rosebrock, Cornelia (2008): Literarische Erfahrung mit dem Erbkönig: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89–110
- Rumpf, Horst (2004): Staunkraft und Sprache. In: *Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht*. Hg. von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59–68
- Sexl, Martin (2003): *Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie*. Innsbruck: Studia Universitätsverlag
- Steinbrenner, Marcus (2004): „Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179–185
- Steinbrenner, Marcus (2009): *Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs*. In: *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007*. Hg. von Thomas Anz und Heinrich Kaulen. Berlin; New York: de Gruyter, S. 645–668

- Steinbrenner, Marcus (2010a): Mimesis in Literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37–54
- Steinbrenner, Marcus (2010b): Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Hg. von Michael Baum und Marion Bönnighausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–46
- Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 7, H. 3, S. 227–241
[als leicht überarbeitete Version online im Leseforum Schweiz, Ausgabe 03/2010: http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf]
- Steinhauer, Lydia (2010): Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz. Freiburg i. Br.: Fillibach
- Stierle, Karlheinz (1980): Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens. In: Poetica, Jg. 12, S. 227–248
- Stemmer-Rathenberg, Anke (2011): Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [Die Dissertation, die dem Buch zugrundeliegt, steht online unter: http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/1378/Dissertation_Stemmer_Rathenberg.pdf]
- Wulf, Christoph (1997): Mimesis. In: ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim; Basel: Beltz, S. 1015–1029
- Wulf, Christoph u. a. (2007a): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf, Christoph (2007b): Mimetisches Lernen. In: Pädagogische Theorien des Lernens. Hg. von Michael Göhlich u. a. Weinheim; Basel: Beltz, S. 91–101
- Zabka, Thomas (2002): Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hg. von Clemens Kammler und Werner Knapp. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116–127