

- Eggert, Hartmut / Berg, Hans Christoph / Rutschky, Michael: Schüler im Literaturunterricht: ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1975.
- Fischer, Ernst: Von der Notwendigkeit der Kunst. Frankfurt: Siedler 1985.
- Gadamer Lesebuch. Hrsg. von Jean Grondin. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1997 (UTB).
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6., durchgesehene Auflage. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.
- Kundera, Milan: Die Kunst des Romans. Essay. Frankfurt: Fischer Taschenbuch 1989.
- Rupp, Gerhard: Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn: Schöningh, 1987.
- Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (2006) Heft 200, 6–16.
- Todorov, Tzvetan: La littérature en péril. Paris: Flammarion Café Voltaire 2007.
- Wintersteiner, Werner: „Der Text ist wie ein Stacheltier ...“ SchülerInnen interpretieren Franz Kafkas *Zerstreutes Hinausschaun*. In: Informationen zur deutschdidaktik (ide) 20 (1996) Heft 4, 96–107.
- Wintersteiner, Werner: „Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht.“ Erziehung für eine „Kultur des Friedens“. Innsbruck; Wien; München: StudienVerlag 2001.
- Zabka, Thomas: Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hrsg.). Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2002 116–127.

Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen

Gerhard Härle zum 60. Geburtstag

Marcus Steinbrenner

1 Mimesis und das Verstehen poetischer Texte

Die höchste Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten aber hat der Mensch. Die Gabe, Ähnlichkeiten zu sehen, die er besitzt, ist nichts als ein Rudiment des ehemals gewaltigen Zwanges ähnlich zu werden und sich zu verhalten. Vielleicht besitzt er keine höhere Funktion, die nicht entscheidend durch mimetisches Vermögen mitbedingt ist. (Benjamin 1977 [1933], 210, „Über das mimetische Vermögen“)

Mimesis spielt eine zentrale Rolle im Denken Walter Benjamins. Dabei sieht er Mimesis nicht als bloße Nachahmung im Sinne einer identischen Abbildung oder Imitation, sondern als ein durchaus auch aktives „Produzieren von Ähnlichkeiten“, wobei Differentes und vor allem auch Neues entstehen kann. Dies stellt für Benjamin eine charakteristische Fähigkeit des Menschen dar und diese anthropologische Grundannahme ist bei ihm eng verbunden mit entwicklungsgeschichtlichen und sprachtheoretischen Grundannahmen:

„Was nie geschrieben wurde lesen.“ 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 1977 [1933], 213).

Das mimetische Vermögen hat eine Geschichte, in deren Verlauf sich die Objekte der Mimesis wandelten: Aus sinnlichen Ähnlichkeiten (dem Lesen aus Eingeweiden, der Performance und Deutung von Tänzen) wurden mehr und mehr unsinnliche Ähnlichkeiten. Das vollkommenste Archiv dieser unsinnlichen Ähnlichkeiten wird schließlich die Sprache: „Das mimetische Vermögen des Menschen hat sich immer mehr auf die Sprache zurückgezogen und sich immer subtiler ausgebildet“ (Benjamin 1977 [1933], 956). Die mit der Mimesistheorie Benjamins verbundenen anthropologischen, entwicklungsgeschichtlichen und sprachtheoretischen Annahmen sind durchaus aktuell und werden auch von einigen neueren Ansätzen der Anthropologie und Ethnologie, der Sprachursprungsforschung und Sprachphilosophie vertreten.⁵

⁵ Christoph Wulf und Gunter Gebauer leisten in ihren Arbeiten eine umfassende historische Rekonstruktion des Mimesisbegriffs und zeigen dessen Aktualität auf. Insbesondere Christoph Wulf versucht ihn in seinen jüngsten Arbeiten in seiner Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse auszuloten. Vgl. hierzu die

Die Sprache als „höchste Stufe des mimetischen Verhaltens“ – das gilt für Benjamin insbesondere für die Poesie und die poetische Sprache. Dies zeigen Benjamins eigene Beschäftigung mit poetischen Texten, v.a. aber seine Miniaturen in der „Berliner Kindheit um neunzehnhundert“ (1987 [1938]), in denen er das Lesen und Verstehen poetischer Texte als einen mimetischen Prozess beschreibt, bei dem beständig neue Sinnbezüge entstehen, neue Zusammenhänge aufscheinen und Ähnlichkeitsbeziehungen geknüpft werden.⁶ Die Auffassung, dass gerade das Herstellen von Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien charakteristisch ist für poetisches Verstehen, teilen auch aktuelle Textverstehenstheorien. Im Anschluss an Jürgen Grzesik beschreibt Cornelia Rosebrock, dass sich 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, 95). Genau dies macht auch für Jürgen Grzesik die spezifische Qualität „des ästhetischen Empfindens und Urteilens im Prozess des Textverstehens“ aus (Grzesik 2005, 317ff.), bei dem die Zeichen des Textes nicht „nur als *digitales Mittel*“, sondern „als *analoge Informationsquelle* genutzt werden“ (ebd., 317, Hervorhebungen im Original).⁷

Ähnlich wie Walter Benjamin, doch in einer ganz anderen Sprache und vor dem theoretischen Hintergrund der derzeit aktuellen „Hirnforschung“, beschreibt auch Gerhard Lauer den Wandel der Objekte menschlicher Mimesis. In der menschlichen Entwicklungsgeschichte löse die Sprache der Laute „die der körperlichen Nachahmung zu einem erheblichen Teil ab. [...] Man kann inzwischen experimentell sehr genau zeigen, wie Sprache ähnliche Resonanzphänomene [...] auslöst, wie es auch die vorgemachten Handlungen tun. Auch das bloße Reden über eine Handlung führt zu einer Resonanz derjenigen

Handlungsnervenzellen, die auch feuern würden, wenn die gleiche Handlung selbst vollzogen würde. Gesprochene Handlungen werden so in einer Art spontanen Simulation in uns selbst vollzogen“ (Lauer 2007, 149f.). Dies gilt nach Lauer insbesondere für Literatur, die wir hören oder lesen: Zum einen „ahmt“ Literatur das Denken, Handeln und Empfinden von Menschen nach (so schon die poetologische Tradition mit Aristoteles) – zum anderen thematisiert Literatur Menschen nicht abstrakt, sondern als lebendige, sozial und kulturell handelnde Wesen, deren Denken, Handeln und Empfinden wir beim Lesen oder Hören „nacherleben“ können, weil dabei ähnliche neuronale Prozesse in uns ablaufen (vgl. Lauer 2007, 153).⁸ Diese Hypothese hat für Lauer Folgen für einen präziseren Begriff der Literatur: Diese „besteht demnach aus Nachahmungsgeschichten. Sie ist Nahrung für unseren Nachahmungsinstinkt“ (Lauer 2007, 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, 155) – ein „animal poeta“ (ebd., 158). Insbesondere Literatur kann das für den Menschen charakteristische „analoge Denken“, die Fähigkeit zur Bildung analoger Vorstellungen anregen.⁹ Eine vergleichbare Auffassung von Literatur kommt in einem Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg zum Ausdruck. Im Bereich „Literatur als Gesprächspartner“ wird hier an zentraler Stelle folgende Kompetenz formuliert: „Literatur als etwas erfahren, das Gedanken, Gefühle und Erfahrungen von anderen enthält und so hilft, eigene Empfindungen wahrzunehmen und (sich) mitzuteilen“ (Bildungsplan Hauptschule und Werkrealschule 2004, 60). Martin Sexl bezeichnet dies als „Stellvertretererfahrung“, die für ihn im Zentrum der ästhetischen Erfahrung von Literatur steht (Sexl 2003, zu Mimesis insbes. 175f.).

In der Literaturdidaktik ist der Mimesis-Begriff bislang vor allem von Ulf Abraham verwendet worden.¹⁰ In seiner Habilitationsschrift mit dem Titel „StilGestalten“ weist Abraham in einem Rückblick auf die Geschichte der Deutschdidaktik „Analyse oder Mimese“ u.a. mit Bezug auf die Schleiermachersche Hermeneutik als durchgehende und mit Konflikten, ja Aporien verbundene „literaturdidaktische Zielalternative“ aus (vgl. Abraham 1996, 173-199; vgl. auch Abraham / Kepser 2005, 102-107).

Im Anschluss an Abraham möchte ich kurz die Unterscheidung von Analyse und Mimese nachzeichnen (vgl. hierzu Steinbrenner 2009a): Analyse ist gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

⁸ Inwieweit und warum man heute die moderne Hirnforschung benötigt, um diese alten Einsichten neu zu „beweisen“ sei dahingestellt und kann hier nicht diskutiert werden. Diese Denkrichtung war auf dem Germanistentag 2007 in Marburg jedenfalls breit vertreten und stellt sicher auch den Versuch eines Brückenschlags vom geisteswissenschaftlichen zum naturwissenschaftlichen Paradigma dar.

⁹ Vgl. hierzu auch den von Kaspar H. Spinner (2001 und öfter) in der Literaturdidaktik populär gemachten Begriff der Imagination.

¹⁰ Vgl. daneben u.a. Belgrad (1996), Köster (1997), Bredella (2007, 68ff). Zur Rezeption in der Erziehungswissenschaft und in anderen Fachdidaktiken vgl. Steinbrenner 2009b und die dort angegebene Literatur. Zum Verhältnis von Mimesis, ästhetischer Erfahrung und Bildung vgl. insbes. Seelinger (2003, 49-68).

Arbeiten des Teilprojekts B5 des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen“ an der FU Berlin unter dem Titel: „Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln“:

http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_vorhaben_2007.html (Stand: 01.06.2009).

Zur Mimesis bei Walter Benjamin vgl. u.a. Gebauer / Wulf (1998, 372ff.), Pressler (1992), Lang (1998) und Lemke (2006).

⁶ Vgl. hierzu u.a. die Miniaturen „Der Lesekasten“, „Neuer deutscher Jugendfreund“, „Schülerbibliothek“ und „Knabenbücher“. Zur Erfahrung des Lesens bei Walter Benjamin vgl. u.a. Stierle (1980), Wohlfahrt (1992), Jormitz (2002, 219-249) und Birkmeyer (2008). Auch Andrea Bertschi-Kaufmann bezieht sich in ihrer Bestimmung literarischer Erfahrung in ihrem Plenarvortrag zum Symposium Deutschdidaktik 2008 auf Walter Benjamin (vgl. Bertschi-Kaufmann 2008).

⁷ Der für poetische Texte nicht sehr passende Begriff „Information“ ist dem kognitionspsychologischen Paradigma geschuldet, dem Grzesik weitgehend folgt.

- 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 den Kategorien 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.¹¹

Mimese wird bislang von allen Autoren eher mit spielerischen oder mit produktiven Formen verbunden – ich möchte hier zeigen, dass man durchaus auch von einem „mimetischen Sprechen“ bzw. einem mimetischen Textbezug im Gespräch reden kann. Der Terminus mimetisches Sprechen findet sich so bislang nur 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, einfühlend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter“ (Rumpf 2004, 60).

¹¹ Grzesik (2005, 322ff.) unterscheidet vergleichbar zwischen „ästhetischem Erleben“ und „ästhetischer Analyse“.

2 Mimetische Textbezüge und poetisches Verstehen in Literarischen Gesprächen

Die folgenden Gesprächsausschnitte stammen aus einem literarischen Gespräch zu Paul Celans Gedicht „Brandmal“.¹² Das Gespräch fand während der Sitzung eines literaturdidaktischen Hauptseminars im Sommersemester 2007 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt und wurde von Gerhard Härle geleitet. Neben ihm nahmen noch 10 Studentinnen und ein Student am Gespräch teil, die Studierenden waren mittleren oder höheren Semesters.¹³ Das Gespräch fand im Sitzkreis statt, besteht aus insgesamt 120 Beiträgen und dauerte ca. eine Stunde. Es wurde nach dem „Heidelberger Modell“ des literarischen Unterrichtsgeprächs geleitet.¹⁴ Zu Beginn wurde das Gedicht dreimal vorgelesen – einmal vom Leiter und anschließend noch von zwei Teilnehmerinnen. Der thematische Fokus der ausgewählten Ausschnitte sind die Themen Zeit – Erinnerung – Vergangenheitsbewältigung. Zunächst das Gedicht Paul Celans:

BRANDMAL

Wir schliefen nicht mehr, denn wir lagen im Uhrwerk der Schwermut
und bogen die Zeiger wie Ruten,
und sie schnellten zurück und peitschten die Zeit bis aufs Blut,
und du redetest wachsenden Dämmer,
und zwölfmal sagte ich du zur Nacht deiner Worte,
und sie tat sich auf und blieb offen,
und ich legt ihr ein Aug in den Schoß und flocht dir das andre ins Haar
und schlang zwischen beide die Zündschnur, die offene Ader –
und ein junger Blitz schwamm heran.

(Paul Celan)

¹² Celan, Paul (2003, 43). Das Gedicht stammt aus „Mohn und Gedächtnis“, ist 1949 entstanden und wurde 1952 erstveröffentlicht. Es gehört zu den Gedichten, die Paul Celan Ingeborg Bachmann in einem ihr geschenkten Band mit einem „f.D.“ widmete.

¹³ An dieser Stelle möchte ich mich bei den TeilnehmerInnen und insbesondere bei Gerhard Härle für die Möglichkeit bedanken, das Gespräch für diesen Aufsatz und meine Fragestellung auswerten zu können!

¹⁴ Ausführlich hierzu: Härle 2004a,b und Steinbrenner / Wiprächtiger-Geppert 2006. Das Gespräch nach dem „Heidelberger Modell“ kann als Format im Sinne Bruners oder als „Ritual mit ludischem Charakter“ im Sinne Wulfs beschrieben werden, das als Modellsituation in besonderem Maße „mimetisches Lernen“ und mimetische Bezugnahmen auf ästhetische Gegenstände ermöglicht (vgl. Wulf 1997, 2007a,b; Steinbrenner 2009a,b). Eine weitere wichtige Rolle im Literarischen Gespräch spielen die personale Präsenz des Gesprächsleiters, der sich auch mit eigenen inhaltlichen Beiträgen am Gespräch beteiligt, und ein herausfordernder, vielstimmiger Text. – Leider kann im Rahmen dieses Beitrags nicht näher auf die Gestaltung der Lernsituation eingegangen werden. In Garbe u.a. (2009) finden sich weitere Beiträge dieses Gesprächs, die stärker diesen Aspekt und das Leiterverhalten fokussieren.

Gesprächsbeitrag (mit lfd. Nr. und anonymisiertem Namen)¹⁵

25 Claudia: Ich habe das eher so verstanden, dass die Zeiger, * ähm, eher wieder in die Vergangenheit zurückschlagen. Also das finde ich, die ersten drei Zeilen sind ein wunderbares Bild, also Subjektives jetzt, dass hier jemand an einer riesen Kirchturmuhr steht und versucht: Es muss jetzt weitergehen, einfach abschalten, es muss weitergehen. Diesen, diesen Zeiger zieht und der dann aber wieder zurückschnellt und ich bin wieder in der Vergangenheit. Und dann ist so viel passiert. Ich komm damit nicht klar.

26 Marc: Also, so wars für mich auch, habe ich auch verstanden. Also, dass es eher bei mir so ist, dass ich versuche, weiterzukommen und das, was zurück, was vergangen ist, sage ich mal zu vergessen, aber es klappt irgendwie nicht, die Zeiger schnell/ schnellen immer wieder zurück und das holt die Vergangenheit, holt mich immer wieder ein. Also das war auch eher so meine Leseart der ersten drei Zeilen.

27 Bettina: Dem kann ich mich auch anschließen. Vor allem auch wegen der Schwermut und wir peitschen die Zeit bis aufs Blut. Weil es immer irgendwas, ich bin m/ in meiner Vergangenheit verhaftet und, hm, es lässt mich eigentlich nicht vorankommen, es ist schwermütig und schwer, aber die Zeit geht ja trotzdem weiter. Ich muss ja weitermachen, ich muss ja in die neue Zeit, also (mich) hineinlegen und werde aber trotzdem von der Vergangenheit eingeholt. Und das wirft mich ja wieder, ähm, zurück. [...]

31 Claudia: [...] Wenn man sich die ersten vier Zeilen anguckt, da ist immer nur diese Schwermut, dieser, dieser Dämmer. Und dann bleibt die Nacht auf und nachts ist ja für mich was, ähm, was Schlechtes, also was heißt Schlechtes, was Dunkles, was Unheimliches, was eben passiert ist und danach kommt diese Zündschnur und wenn nicht, also diese Augen werden ja in diese Nacht reingelegt und dann, was weiß ich, auf jeden Fall wird diese Nacht durch diesen Blitz, der ja an dieser Zündschnur entlang schwimmt oder geht, das wird dann geSPRENGT eigentlich. Das ist eine Art Bewältigungsform, also dass ich am Anfang, ich versuche ständig hier weiterzukommen und ich komme nicht weiter, weil ich immer über die Vergangenheit, also an die Vergangenheit erinnert werde, und dann bleibt die Nacht auf, dann setze ich mich damit auseinander und dann habe ich die Chance, das zu sprengen. [...]

¹⁵ **Legende / Transkriptionszeichen:**

*	kurze Pause (gesteigert als ** und ***)
(Beispiel)	vermuteter Wortlaut
(...)	unverständlicher Beitragsteil
[NN: Beispiel]	gleichzeitig gesprochener Beitrag, Überlappung
[...]	Auslassungen im Transkript
BeTONung	Großbuchstaben = betonte Silbe
Ungewiss/	vermuteter Wortabbruch (hier vermutlich „Ungewissheit“)

67 Claudia: Ich habe ja vorhin * ganz * schnell in den Raum gestellt, dass es hier, dass die Nacht praktisch gesprengt wurde, und ich bin total irritiert [Lachen] aber ähm jetzt noch mal, um auf die erste Fassung von mir zu kommen, der junge Blitz, also ich habe mir es jetzt so vorgestellt, dass diese Zündschnur wie halt in * einem Hollywood Film, ja, [G.H.: mhm] die liegt da halt durch den ganzen Raum, durch die ganze Nacht, alles ist dunkel und dann kommt da der kleine junge Blitz und irgendwo ist dann das Dynamit [Lachen] und dann wird es gesprengt und dann ist alles hell und die Nacht ist vorbei. Und dadurch hat es halt dann auch wieder gepasst mit meiner Vorstellung von der Nacht, dieses, dieses Unheimliche, diese Vergangenheit, das Schwarze, das endlich aufgearbeitet werden muss, ich setze mich damit auseinander, weil die Nacht ja offen bleibt, das heißt, ich bleibe in den schwarzen Gedanken drin, setze mich damit auseinander, dann kommt der Blitz * und * sprengt es, und jetzt ist dieser Punkt erreicht, wo es weitergehen kann.

68 Britt: Und daran anknüpfend kann ich vielleicht zum ersten Mal die Überschrift unterbringen: das Brandmal [G.H.: mhm]. Also auch als Zündschnur und die Explosion löst das Brandmal aus und in diesem Brandmal spiegelt sich all das wider, die Schwermut, und die Erinnerung und es wird nie vergessen sein, weil es eben Brandmal ist und in die Haut gebrannt ist, aber wir können weitergehen, also so a/ als lös/ als lösendes Ende. [...]

98 Dominique: [...] Ich sehe es eher so: Beide sind verletzt, deswegen die offene Ader, also einfach die Wunden des Krieges, das gemeinsame Leid, das sie verbindet, und daNACH kommt ja dann erst der Blitz und für mich endet das Gedicht auch offen, also der junge Blitz schwamm heran und man weiß nicht, was passiert, ob der Blitz jetzt zerstört oder ob er was Neues schafft, Licht ins Dunkel bringt praktisch.

Die Gesprächsauszüge weisen m.E. in die Richtung des von Horst Rumpf charakterisierten „mimetisch-vergegenwärtigenden“ Sprechens (siehe oben, Seite 40). Ich möchte versuchen, dies hier noch etwas genauer zu fassen und auf Gesprächsbeiträge zu beziehen. Vor allem fünf zu beobachtende Phänomene geben dem Textbezug in diesen Beiträgen einen „mimetischen Charakter“:

(I) Die SprecherInnen zitieren oder paraphrasieren den Text und „vergegenwärtigen“ ihn dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen „einfließen“.

Dies findet sich vor allem in den Beiträgen 25-27. Hier wird jeweils eine Textstelle mehr oder weniger wortgetreu zitiert und dann in das eigene Sprechen übertragen, mit eigenen Worten paraphrasiert. So in 25 „Diesen, diesen Zeiger zieht und der dann aber wieder zurückschnellt und ich bin wieder in der Vergangenheit“, 26 „die Zeiger schnell/ schnellen immer wieder zurück und das holt die Vergangenheit, holt mich immer wieder ein“ und 27 „Vor allem auch wegen der Schwermut und wir peitschen die Zeit bis aufs Blut. Weil es immer irgendwas, ich bin m/ in meiner Vergangenheit verhaftet und, hm, es lässt mich

eigentlich nicht vorankommen, es ist schwermütig und schwer, aber die Zeit geht ja trotzdem weiter. Ich muss ja weitermachen, ich muss ja in die neue Zeit“. Die Beiträge der Abfolge 25-27 weisen eine ähnliche Struktur auf und schließen quasi mimetisch aneinander an, was in den Beiträgen 26 und 27 zu Beginn auch gesagt wird.

(II) Die SprecherInnen übertragen das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/ Szene, die sie nacherzählen, oder in ein Bild, das sie beschreiben.

Die Übertragung in ein Bild findet sich explizit vor allem bei Claudia: In Beitrag 25 sagt sie: „die ersten drei Zeilen sind ein wunderbares Bild, also Subjektives jetzt“, das sie dann im Anschluss auch beschreibt, wobei sie mögliche Gedanken des lyrischen Ich imaginiert: „Es muss jetzt weitergehen, einfach abschalten, es muss weitergehen“. In Beitrag 67 spricht sie von einer „Vorstellung“, die sie beim Lesen und Hören hat, wobei sie das Gedicht in einen intermedialen Bezug zu einer Szene aus einem Hollywoodfilm setzt, der ihr dabei hilft ein konkretes Bild zu entwickeln.

Besonders ausgeprägt findet sich bei Claudia auch die Übertragung in eine Handlung bzw. Szene, die sie aus dem Gedicht heraus konstruiert und nacherzählt. Ein Marker für diese Art von Nacherzählung ist die (sicher auch der Erregung geschuldete) häufige Verwendung des Adverbs „dann“, oft im Zusammenhang mit der Konjunktion „und“ in den Beiträgen 31 und 67. Die Häufung der Konjunktion „und“, die den Beiträgen einen gehetzten Grundton gibt (vgl. auch die Beiträge 25 und 68), könnte auch von der Sprachstruktur des Gedichts angestoßen sein, dessen markantestes Merkmal der fast durchgehende Beginn der Verse mit „und“ ist. In Beitrag 67 wird die entwickelte Szene dann von Claudia noch mit einer imaginierten „Sprengung“ weitererzählt.¹⁶

Wie die Beiträge 25-27 folgen auch die Beiträge 31 und 67 einer grundlegenden Struktur, die darin besteht, dass zunächst das Textgeschehen rekonstruiert/ nachvollzogen und anschließend übertragen wird.

(III) Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen die SprecherInnen Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.

Dass die SprecherInnen Analogien zu eigenen Erfahrungen herstellen, wird in diesen Beiträgen vor allem dadurch deutlich, dass sie sich als „Ich“ quasi in das lyrische Ich des Textes hineinversetzen (bzw. in das lyrische Wir in Beitrag 68). Dies geschieht in nahezu allen Gesprächsbeiträgen, so z.B. durch Marc in 26 „Also, dass es eher bei mir so ist, dass ich versuche, weiterzukommen und das, was zurück, was vergangen ist, sage ich mal zu vergessen“. Hier ist der Bezug des Ich auf den Sprecher relativ eindeutig. An anderen

Stellen ist jedoch nicht ganz klar, ob damit die eigene, individuelle Person gemeint ist oder die Gedanken des lyrischen Ich imaginiert werden (dies scheint z.B. eher in Beitrag 25 der Fall) oder aber eher eine Art „kollektives Ich“ im Sinne eines „man“ gemeint ist (z.B. in Beitrag 31). Die Deixis des Ich ist bisweilen mehrdeutig und es ist nicht ganz klar, wer hier eigentlich spricht. Auffallend ist, dass zumindest in diesen Beiträgen die Erfahrungen nur strukturell nachvollzogen und nicht weiter inhaltlich konkretisiert werden. So wird nirgendwo erwähnt, an welche Erlebnisse oder Ereignisse sich die TeilnehmerInnen konkret erinnern – vielleicht erscheint ihnen das als zu persönlich in diesem Setting.

(IV) Die Beiträge lassen eine emotionale Beteiligung / einen affektiven Bezug der SprecherInnen erkennen.

Die sprachliche Identifikation mit dem lyrischen Ich kann auf jeden Fall als Indiz für einen ausgeprägten affektiven Bezug, eine Verstrickung des Sprechers / der Sprecherin mit dem Text gedeutet werden. Hier wird die These von Gerhard Lauer plastisch, dass „Literatur Menschen nicht abstrakt, sondern als handelnde Wesen“ thematisiert, deren Handeln und Empfinden wir beim Lesen nachvollziehen können (Lauer 2007, 153, siehe oben Seite 39). Emotionale Beteiligung kommt daneben vor allem auch im Ton und im Klang der Äußerungen zum Ausdruck, die das Transkript aber nur bedingt wiedergeben kann. Hilfreich ist dabei eine laute Lektüre der transkribierten Äußerungen, die insbesondere auch die Brüche, Betonungen und Wiederholungen berücksichtigt. Auffällig ist hier insbesondere die bereits erwähnte und vielleicht durch den Text mit induzierte Häufung der Konjunktion „und“, die einen eindringlichen und drängenden Rhythmus und Klang erzeugt (vgl. v.a. die Beiträge 25, 31, 67 und 68). Ein affektiver Bezug lässt sich schließlich auch an expliziten Markierungen ablesen (z.B. in 67 „und ich bin total irritiert“) oder an der Häufung von Abbrüchen und Neuansätzen (z.B. in 26).

(V) Die SprecherInnen gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.¹⁷

Die Herstellung von analogen Beziehungen hat nicht nur eine inhaltliche Seite, sondern auch eine spezifische sprachliche Form, einen spezifischen Modus: Heiko Hausendorf spricht hier in seinen Analysen zur Sprache der Kunstkommunikation auch von einer „Modalisierung der Darstellung im Sinne einer Abschwächung des Geltungs- bzw. Wahrheitsanspruches“ (Hausendorf 2005, 120). In den hier angeführten Beiträgen wird eine solche Modalisierung u.a. erzeugt durch:

- Geltungsadverbien (21 „eventuell“; 21, 26, 98 abwägendes „eher“; 26 „irgendwie“; 68 „vielleicht“)

¹⁶ Durch diese Weitererzählung schafft sich Claudia dann ein „passendes“ Ende, einen „Punkt“, „wo es weitergehen kann“ (Beitrag 67). Daran knüpft nachfolgend auch Britt an, die von einem „lösenden Ende“ spricht (Beitrag 68), wogegen Dominique sich für ein offenes Ende stark macht (Beitrag 98).

¹⁷ Vgl. zu den Punkten IV und V auch die Arbeit von Eva S.-Sturm (1996) „Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst“ – und hier insbesondere das Kapitel VII: „Kreatives Stammeln“ (243-275).

- relativierende Verben (26 „sage ich mal“; 31 Einschub: „was weiß ich“)
- Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, Neuansätze, stockendes Sprechen, Häufung von Füllwörtern (z.B. Ähm)
- Selbstkorrekturen/Reformulierungen: Besonders in 31 und 67, in Bezug auf die Charakterisierung von „nachts“ bzw. der „Vorstellung von der Nacht“
- explizite Markierung von Subjektivität (21, 25 „finde ich“; 25 „subjektives Bild“; 26 „meine Lesart“)
- explizite Thematisierung von Unsicherheit und Irritation (67 „bin total irritiert“; 98 „und man weiß nicht“)

Exkurs zu zwei gesprächsanalytischen Studien

Heiko Hausendorf (2007) unterscheidet in einer Phänomenologie der Sprache der Kunstkommunikation sechs sogenannte „Zugzwänge“: Das Wahrnehmen, Zeigen, Beschreiben, Deuten, Erläutern und Bewerten. Er bezieht sich in seinen Analysen vor allem auf das Sprechen über Bilder – in Gesprächen über literarische Texte dürfte dem Wahrnehmen und Zeigen wohl am ehesten das Hören und Vorlesen des Textes und Äußerungen wie 31 „Wenn man sich die ersten vier Zeilen anguckt, da ist immer nur diese Schwermut, dieser, dieser Dämmer“ entsprechen. Das Beschreiben hat für Hausendorf einen stark nachvollziehenden, rekonstruktiven Charakter, das Deuten besteht vor allem im Herstellen von Bezügen, Vergleichen und Analogien. Charakteristisch für das Deuten ist die „Unsicherheit‘ des Verstehens“, die mitkommuniziert wird durch eine Einschränkung und Modalisierung des Geltungsanspruches und die auch am Ton und Klang der Äußerung hörbar werden kann. Dem Erläutern entspricht dagegen die „Sicherheit des ‚Wissens‘“, die vor allem durch den Einbezug gegenstandsexterner Informationen kommuniziert wird (Hausendorf 2005, 110). Dies bringt allerdings eine die Kunstkommunikation durchziehende „latente Problematik“ im Übergang vom Deuten zum Erläutern mit sich, die insbesondere dann entsteht, wenn zwischen richtigen und falschen oder angemesseneren und weniger angemesseneren Deutungen unterschieden wird und „als Grundlage der Entscheidung [...] etwas fungiert, was man nicht dem Bild selbst entnehmen kann, sondern das unabhängig davon ‚gewußt‘ werden muß und hier mit dem Ausdruck ‚Information‘ auf den Begriff gebracht wird. Mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von Informationen wird das Wahrnehmbare zugunsten des Wissens gleichsam entwertet“ (Hausendorf 2005, 121).¹⁸ Die hier angeführten Gesprächsbeiträge lassen sich den Zugzwängen Zeigen, Beschreiben

¹⁸ Insbesondere bei Gedichten von Celan spielt das „Vorwissen“ bisweilen eine ambivalente Rolle. So kann das Wissen um Celans Biographie dazu führen, dass das Gedicht ausschließlich als „Holocaust-Gedicht“ gelesen wird und andere Lesarten, z.B. die des Gedichts als „Liebesgedicht“ ausgeblendet werden – dabei bildet gerade die unaufhebbare Spannung dieser beiden Lesarten, die auch im Gespräch zur Sprache kam und in den folgenden Seminarsitzungen weiter thematisiert wurde, eine wichtige Sinn-dimension des Textes.

und Deuten im Sinne Hausendorfs zuordnen. Das Erläutern kommt insgesamt in literarischen Gesprächen eher selten vor, was wohl auch mit der angesprochenen latenten Problematik, der Gefahr einer Entwertung der Wahrnehmung, zu tun hat. Hausendorf ist der Auffassung, dass in der Kunstkommunikation häufig zu schnell auf das Erläutern und Bewerten übergegangen wird und fordert eine Verlangsamung der Wahrnehmung und eine Aufwertung und Kultivierung einer Hermeneutik des Beschreibens (Hausendorf 2005, 130ff.), was auch den Intentionen des Literarischen Gesprächs entspricht. Im Idealfall entsteht dann „die Wahrnehmung des Entzugs: daß mir Wissen fehlt“ (Reuß 2001, 10) im und durch das Gespräch selbst.

Christina Burbaum untersucht in ihrer Studie „Vom Nutzen der Poesie“ (2007) mit qualitativen Interviews das Sprechen über vorgelegte Gedichte. Sie arbeitet v.a. vier spezifische sprachliche Merkmale heraus:

- Aussagen über Gedichte sind immer auch eine „Positionierung und Thematisierung der eigenen Person“ (Burbaum 2007, 335).
- Häufig findet sich „das besondere sprachliche *Phänomen des (Re-)Zitierens*: das wörtliche Einbinden von Gedichten bzw. 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., 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.).

Insgesamt handelt es sich beim Sprechen über Gedichte „um eine sehr komplexe, häufig sehr deutungsoffene Kommunikationssituation“ (ebd., 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., 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., 350).¹⁹

¹⁹ Zentrale Unterschiede dieser Studie im Vergleich zu meiner Arbeit dürften sein, dass Burbaum sich auf Interviews und nicht auf reale Lehr-Lernsituationen bezieht und dass sie keine didaktischen Intentionen verfolgt und deshalb allenfalls implizite normative Aussagen trifft.

Zusammenfassung

Mit den hier angeführten Phänomenen lässt sich der Textbezug in diesen Gesprächsbeiträgen als mimetisch charakterisieren, wobei dies natürlich nicht alle Aspekte der Beiträge erfasst, sondern einen spezifischen Fokus darstellt.²⁰ An den Phänomenen und Beispielen kann aber deutlich werden, dass die SprecherInnen den Text nicht nur reproduzieren, sondern immer auch etwas darstellen und von sich ausdrücken. Das verstehende Subjekt kommt ins Spiel und im Zusammenspiel von Text und Leser entstehen Leseerfahrungen und Verstehensansätze „performativ“ – im Gesprächsprozess. Sie werden vor den anderen dargestellt – „inszeniert“ – und in der Darstellung und insbesondere auch in der Analogiebildung zu persönlichen Erfahrungen, bringen die Gesprächsteilnehmer etwas von sich selbst zum Ausdruck und setzen sich in einen personalen Bezug zum Text.

Insbesondere dadurch kann das Verstehen poetischer Texte zu einem poetischen Verstehen werden, wie es Ulf Abraham entwirft. Ein wesentlicher Aspekt poetischen Verstehens in diesem Sinn ist die „mentale (und affektive) Inszenierung eines Textes in der eigenen Vorstellung“ und das „Generieren von Figuren, Dialogen, Bildern, poetischer Rede“ (Ulf Abrahams Beitrag in diesem Sammelband, Seite 17). Ein solches Verstehen ist immer auch ein Selbstverstehen „im Sich-Leihen und Aneignen der Worte des Gedichtes“ (Christina Burbaum).²¹

Insgesamt lassen sich die Beiträge eher als Versprachlichung und Austausch von Lese- und literarischer Erfahrung im Gespräch²² charakterisieren – und weniger als Analyse oder Interpretation des Textes. Das Gespräch läuft auch nicht nach einem Frage-Antwort-Muster oder nach dem Muster von Aufgabe und Lösung ab. Es ist vielmehr so, dass keine Frage oder Aufgabe von außen, sondern der Text selbst oder die Beiträge der anderen TeilnehmerInnen Anknüpfungs- oder Abstoßungspunkte für die Entwicklung des Gesprächs liefern (was natürlich an diesen Ausschnitten nur bedingt aufgezeigt werden kann).

²⁰ Mit ähnlichen Attributen wie in diesem Abschnitt charakterisieren Paefgen, Fingerhut u.a. auch das literarische Schreiben zu literarischen Texten, weshalb man hier auch von einem „literarischen Sprechen“ reden könnte, das angestoßen wird vom literarischen Text und seiner Sprache. Umgekehrt kann das Attribut „mimetisch“ auch auf viele Textbezüge angewandt werden, die im Rahmen von produktiven Verfahren oder beim szenischen Interpretieren entstehen. Das „flüssigere“ Medium Mündlichkeit, die Möglichkeit zum personalen Bezug und die größere Verankerung in der Lebenspraxis geben dem Gespräch aber eine besondere Bedeutung.

²¹ Ob der Leser im Sinne Rilkes auch sein Leben *ändert* – was nach Abraham der anthropologische Sinn literarischer Kommunikation ist (vgl. hierzu den Beitrag in diesem Band, S. 16, auch Härle 2008, 59f.) – liegt dann natürlich jenseits des empirisch Aufzeigbaren.

²² Die Gesprächsbeiträge stammen aus einer Lehrveranstaltung an einer Hochschule im Rahmen der Lehrerbildung. Die Diskussion, ob und warum es sinnvoll ist, dass auch im Studium und insbesondere im Lehramtsstudium solche literarischen Erfahrungen einen hohen Stellenwert haben, kann hier nicht geführt werden. Ich halte es jedenfalls für sinnvoll. Vgl. hierzu Härle / Steinbrenner (2004) und Steinbrenner (2004).

Die Einschätzung bzw. Wertung der Gesprächsbeiträge bleibt freilich prekär und an den Standort des Beobachters (und seiner Brille in Form theoretischer Prämissen) gebunden. So kann sowohl 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. Und es kann genauso problematisiert werden, dass die SprecherInnen den Text zu stark auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen und damit seine allgemein-existentielle Bedeutung ausblenden.²³ „Textnähe“ und „Textferne“ zugleich scheinen viele Beiträge zu charakterisieren – ein Befund, der zeigt, wie schwierig solche Zuschreibungen von außen sind. Desweiteren 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, z.B. dem tradierten schulischen 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 des Gesprächs, die wie jede Interpretation eine Sichtweise in Form eines Deutungsangebots darstellt.

3 Mimesis im Forschungsprozess²⁴

Wilhelm Köller schreibt in seiner Arbeit „Perspektivität und Sprache“ zu diesen beiden Begriffen, was genauso für den Mimesisbegriff gilt: „Die Begriffe Perspektivität und Sprache teilen miteinander das Schicksal, im strengen Sinne des Wortes undefinierbar zu sein. Allenfalls lässt sich phänomenologisch beschreiben, worauf sie sich beziehen. Beide Begriffe müssen als anthropologische Grundbegriffe verstanden werden, die keine Theorie vollständig in ihre Gewalt bringen kann, weil sie auf zwei Urphänomene menschlicher Existenz Bezug nehmen, die wir nicht distanziert von außen betrachten können, weil wir in unseren Lebensprozessen und Vorstellungsbildungen immer schon in sie verwickelt sind. [...] Für sie gilt in besonderem Maße das, was Nietzsche über komplexe Begriffe mit einer langen Entwicklungsgeschichte gesagt hat: „Alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozeß semiotisch zusammenfaßt, entziehn sich der Definition; definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat““ (Köller 2004, 3).

²³ Deutungen auf einer allgemein-abstrakten Ebene sind insgesamt selten anzutreffen (allenfalls z.B. 31 „Das ist eine Art Bewältigungsform“). In literarischen Gesprächen dürfte es sich somit eher um ein „analogisches“ als ein „generalisierendes“ Verstehen handeln. Vgl. zu dieser Unterscheidung und zur Kritik an einer einseitigen Dominanz des generalisierenden Verstehens im schulischen Kontext: Zabka 2004.

²⁴ Vgl. zum folgenden Abschnitt Steinbrenner 2009b.

Es gibt kaum einen Begriff mit einer längeren Entwicklungsgeschichte als den Mimesisbegriff.²⁵ Hinzu kommt, dass dieser Begriff natürlich nicht für eine Verwendung in der Literaturdidaktik geschaffen wurde und dass Benjamin, Lauer u.a. bei der Formulierung ihrer Theorien nicht primär an Lernende und Lehr-Lernkontexte dachten. Daraus kann man eine prinzipielle Absage an den Gebrauch derartiger Begriffe und Theorien im Rahmen der Literaturdidaktik ableiten und sich z.B. im Rahmen einer stärker ethnomethodologisch orientierten Forschung darauf konzentrieren, Theorien und Konstrukte vor allem oder gar ausschließlich aus dem sogenannten empirischen „Material“ heraus zu generieren. Unabhängig von der Frage, ob und wie dies überhaupt und erst recht für in der Literaturdidaktik sozialisierte WissenschaftlerInnen möglich ist, denke ich, dass damit auch das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und der Literaturdidaktik eine wichtige Wurzel gekappt wird. Es ist ja nicht so, dass die Begriffe und Theorien, von denen hier die Rede ist, im empiriefreien Raum entstanden sind – im Gegenteil: Sie nehmen auf „Urphänomene menschlicher Existenz Bezug“ (Köller) und sind darin häufig gerade das Resultat des Versuchs, Erfahrungen auf den Begriff zu bringen. Beim Versuch, sie für die Beschreibung von Unterrichts- oder Gesprächsprozessen zu verwenden, rücken sie in einen neuen Kontext, bilden eine neue Konstellation und verändern dadurch ihren Gehalt. Dies stellt eine Herausforderung, aber zugleich auch eine Chance dar, und zwar für beide Seiten, die sich gegenseitig befruchten und unter einem neuen Blickwinkel erscheinen können. Die Literaturdidaktik kann auch in dieser Hinsicht die Rolle einer Vermittlerin spielen (die ihr ja eigentlich liegen müsste).²⁶

Inzwischen hat sich der Mimesisbegriff auch als ein „Hauptbegriff“ qualitativer Sozialforschung etabliert. Im Handbuch „Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung“ bezeichnet Christoph Wulf die mimetische Nachschöpfung sozialer Handlungen und Situationen als „die unhintergehbare Grundlage für die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*“ (Wulf 2006, 119). Von hier aus möchte ich einen Blick zurück auf mein eigenes Vorgehen werfen, bei dem Mimesis auf allen Ebenen eine wichtige Rolle spielt:

(I) In qualitativ-empirischen Forschungsansätzen ist ein beschreibender Nach-Vollzug ein erster und wichtiger Schritt in der Interpretation. Auch meine Interpretation der Gesprächsäußerungen hat ein mimetisch-nachvollziehendes Moment, in dem einzelne Äußerungen rekonstruiert, zitiert und reformuliert werden.

²⁵ So Monika Ritzer, die dabei zugleich auf die Aktualität des Begriffs verweist: „Über Mimesis zu schreiben, ist heute keine dankbare Aufgabe. Nicht nur, daß man sich über 2000 Jahre an der Auslegung versucht. [...] Hinzu kommen auch noch offene Fragen der jüngsten Debatte: Denn nach der Diskreditierung, die der Begriff – reduziert auf ‚Nachahmung der Wirklichkeit‘ – seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert [...] erfahren hatte, erlebt er in den letzten Jahren eine unerwartete Renaissance“ (Ritzer 2004, 81).

²⁶ Im Übrigen gilt das hier Gesagte auch für andere in der Literaturdidaktik populäre Begriffe wie Imagination oder Identität – und im Prinzip auch für den Kompetenzbegriff.

(II) Die theoriegeleitete Analyse der Gesprächsäußerungen setzt dann Begriffe – in meinem Fall den Mimesisbegriff – in einen Bezug zum „Material“ und entwickelt aus diesem Zusammenspiel, dieser Konstellation von Material und Begriff ein Deutungsangebot.²⁷

(III) Bei einem Begriff wie Mimesis hat schließlich schon die Begriffsbildung mimetischen Charakter, da sie in einer Bezugnahme auf unterschiedliche Theoriestränge besteht, bei der neue Konstellationen und eher ein Begriffsraum mit durchlässigen Grenzen als eine trennscharfe Definition geschaffen wird. So habe ich auch zu Beginn des Aufsatzes keine Definition von Mimesis geleistet, sondern unterschiedliche Theorien zitiert und zueinander in Beziehung gesetzt.

Bei der Frage nach dem Ziel eines solchen Vorgehens oder nach der „Wirkung“, auf die eine solche Studie beim Rezipienten abzielt, taucht der Begriff der Analogie noch einmal auf: Thomas 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, 117). Gleiches gilt auch für mein Vorgehen. Ein solches „analoges Denken“ beim Leser kann im produktiven Nach-Vollzug Denkräume eröffnen und durch die Theorie neue und andere Sichtweisen, z.B. auf die eigene Gesprächspraxis oder die Äußerungen von SchülerInnen im Gespräch eröffnen. Aus der Inspiration des Literaturdidaktikers durch die Theorie kann so – im besten Fall – die Inspiration des Lesers / der Leserin werden.²⁸

Mimesis, die Bildung von Analogien, ein Denken in Konstellationen tauchen somit durchgehend und auf allen Ebenen auf:

- Beim untersuchten Gegenstand (mimetische Textbezüge in literarischen Gesprächen)
- Beim Vorgehen in der Untersuchung (in der Begriffs-/Theoriebildung und bei der Interpretation der Gesprächsäußerungen)
- Beim Ziel / der intendierten Rezeption der Untersuchung (den Leser / die Leserin zum analogen Denken, zum produktiven Nachvollzug anregen).²⁹

²⁷ Auch das verbreitete Verfahren der Typenbildung aufgrund von Ähnlichkeit, d. h. Übereinstimmung in einer bestimmten Anzahl von Merkmalen, trägt mimetische Züge.

²⁸ Vgl. hierzu das in Fußnote 5 erwähnte Forschungsprojekt. In dessen Rahmen wurden auch mehrere Projekte an Schulen durchgeführt. Der Mimesisbegriff half hier dabei, die Interaktion und die Bezugnahme auf Gegenstände in beobachteten rituellen Lernformen zu interpretieren. Ich würde dieses Vorgehen als „theorieinspirierte Fallbeschreibung“ bezeichnen – diese Form stellt vielleicht einen gangbaren Weg zwischen Empirie im Sinne einer Bezugnahme auf „Wirklichkeit“ einerseits und der Bezugnahme auf gehaltvolle und gegenstandsangemessene theoretische Konstrukte andererseits dar.

²⁹ Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt auch Luhmann (2002, 198ff.), der in Anlehnung an Mary B. Hesse („Models and Analogies in Science“) theoretische Erklärungen in der Pädagogik als „metaphoric red-descriptions“ bezeichnet, die Deutungsangebote darstellen, deren sich die potentiellen Adressaten bedienen können.

Das liefert keine eindeutigen und präzisen Ergebnisse, aber „es kennzeichnet den Gebildeten, in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt“ (Aristoteles, Nikomachische Ethik, zit. nach Ivo 2001, 169).³⁰

Literatur

- Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer 1996.
- Abraham, Ulf / Kepser, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2005.
- Belgrad, Jürgen: Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: Belgrad, Jürgen / Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996, 83-98.
- Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Bd. II.1. Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schwepenhäuser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.
- Benjamin, Walter: Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Fassung letzter Hand und Fragmente aus früheren Fassungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: „... über und über beschneit vom Gelesenen“. Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird. Plenarvortrag auf dem 17. Symposium Deutschdidaktik in Köln am 19. September 2008. Als Download unter: http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann_Vortrag [Stand 01.06.2009].
- Bildungsplan Hauptschule und Werkrealschule. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004.
- Birkmeyer, Jens: Die Aura der Kinderliteratur. Walter Benjamins vergessene Mahnung. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 55 (2008) Heft 1, 28-38.
- Bredella, Lothar: Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Ders. / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT 2007, 65-85.
- Burbaum, Christina: Vom Nutzen der Poesie. Zur biographischen und kommunikativen Aneignung von Gedichten. Eine empirische Studie. Bielefeld: transcript 2007.
- Celan, Paul: Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hsg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.
- Garbe, Christine / Philipp, Maik / Ohlsen, Nele: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh 2009.
- Gebauer, Gunter / Wulf, Christoph: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2. Auflage 1998.
- Grzesik, Jürgen: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. New York u.a.: Waxmann 2005.
- Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Ders. / Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004a, 107-139.

³⁰ Wobei sich bei der „Natur des Gegenstandes“ viele Fragen aufun, die hier aber offen bleiben müssen – wie in dem Gedicht und dem Gespräch.

- Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Ders. / Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider 2004b, 137-168.
- Härle, Gerhard: Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden“. In: Ders. / Rank, Bernhard (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2008, 39-62.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus: Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Redaktionelle Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider 2004, 1-24.
- Hausendorf, Heiko: Die Kunst des Sprechens über Kunst. Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Klotz, Peter / Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach 2005, 99-134.
- Hausendorf, Heiko: Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz. In: Ders. (Hrsg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München, Paderborn: Fink 2007, 17-51.
- Ivo, Hubert: Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Rosebrock, Cornelia / Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001, 158-170.
- Jornitz, Sieglind: Berliner Kindheit. Pädagogisch interpretiert. Wetzlar: Büchse der Pandora 2002.
- Klasen, Sigrid: Mimesis in der frühen Kindheit. Mikroanalyse einer Spielsequenz zwischen Mutter und Kind. Berlin: Logos 2008.
- Köller, Wilhelm: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin, New York: de Gruyter 2004.
- Köster, Juliane: Autobiographie als literaturdidaktischer Fundus. Literaturerfahrung in: Ruth Klüger, weiter leben. Eine Jugend. In: Deutschunterricht 50 (1997) Heft 12, 574-584.
- Lang, Tilman: Mimetisches oder semiologisches Vermögen? Studien zu Walter Benjamins Begriff der Mimesis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.
- Lauer, Gerhard: Spiegelneuronen. Über den Grund des Wohlgefallens an der Nachahmung. In: Eibl, Karl u.a. (Hrsg.): Im Rücken der Kulturen. Paderborn: Mentis 2007, 137-163.
- Lemke, Anja: Zur späteren Sprachphilosophie. In: Lindner, Burkhardt (Hrsg.): Benjamin-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler 2006, 643-653.
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.
- Pressler, Günter Karl: Vom mimetischen Ursprung der Sprache: Walter Benjamins Sammelreferat Probleme der Sprachsoziologie im Kontext seiner Sprachtheorie. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 1992.
- Reuß, Roland: Einleitung. In: Ders.: Im Zeithof. Celan-Provokationen. Frankfurt a.M., Basel: Stroemfeld 2001, 7-15.
- Ritzer, Monika: Vom Ursprung der Kunst aus der Nachahmung. Anthropologische Prinzipien der Mimesis. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Paderborn: Mentis 2004, 81-101.
- Rosebrock, Cornelia: Literarische Erfahrung mit dem Erbkönig: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“

- Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2008, 89-110.
- Rumpf, Horst: Staunkraft und Sprache. In: Rauterberg, Marcus / Scholz, Gerold (Hrsg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, 59-68.
- S.-Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin: Reimer 1996.
- Seelinger, Anette: Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung. München: kopaed 2003.
- Sexl, Martin: Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie. Innsbruck: Studia Universitätsverlag 2003.
- Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht: Identität - Imagination - Kognition. Seelze: Kallmeyer 2001.
- Steinbrenner, Marcus: „Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, 179-185.
- Steinbrenner, Marcus: Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Anz, Thomas / Kaulen, Heinrich (Hrsg.): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Berlin, New York: de Gruyter 2009a, 645-668.
- Steinbrenner, Marcus: Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Baum, Michael / Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009b [im Erscheinen].
- Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7 (2006) Heft 3, 227-241.
- Stierle, Karlheinz: Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens. In: Poetica 12 (1980), 227-248.
- Wohlfarth, Irving: „was nie geschrieben wurde, lesen.“ Walter Benjamins Theorie des Lesens. In: Steiner, Uwe (Hrsg.): Walter Benjamin 1892-1940. Zum 100. Geburtstag. Bern, Berlin: Lang 1992, 297-344.
- Wulf, Christoph: Ritual. In: Ders. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz 1997, 1029-1037.
- Wulf, Christoph: Mimesis. In: Bohnsack, Ralf u.a. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Buderich, 2. Auflage 2006, 117-119.
- Wulf, Christoph u.a.: Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Jugend und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007a.
- Wulf, Christoph: Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz 2007b, 91-101.
- Zabka, Thomas: Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Kammiller, Clemens / Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002, 116-127.
- Zabka, Thomas: Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt a.M.: Lang 2004, 247-262.

Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens

Kaspar H. Spinner

Dass Schülerinnen und Schüler nur die wörtliche Bedeutung eines literarischen Textes verstehen, gehört zu den Leiden der Deutschlehrerinnen und -lehrer. Es ist ihnen – vor allem in den weiterführenden Schulstufen – ein Anliegen, dass auch symbolische und parabolische Sinndimensionen erfasst werden, und immer wieder müssen sie feststellen, dass sie damit wenig Erfolg haben. Wenn sie es dann doch geschafft haben, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler um symbolische Deutungen bemühen, kommt ein neues Leiden, nämlich die wilde Spekulation zu übertragenen Bedeutungen in Schüleräußerungen und -aufsätzen. Ist es denn angesichts solcher Erfahrungen, so mag man sich fragen, überhaupt sinnvoll, die Energie im Unterricht auf das symbolische Verstehen zu richten? In der fachdidaktischen Literatur ist es keineswegs so, dass darin durchweg ein wichtiges Anliegen des Deutschunterrichts gesehen wird. So findet man z.B. den Begriff Symbol oder symbolisches Verstehen nicht als Stichwort im „Lexikon Deutschdidaktik“ (Kliwer / Pohl 2006). Es gibt aber auch eine neue, vertiefte Diskussion über das symbolische Verstehen, an die ich mich im Folgenden anschließe (vor allem an Abraham 2004, Kammiller 2006, Zabka 2004). Ausgehend von der Überzeugung, dass die Förderung des symbolischen Verstehens ein Grundanliegen literarischen Lernens sein sollte, möchte ich einen Einblick in die entsprechende literaturdidaktische Diskussion geben und sinnvolle Unterrichtsperspektiven erläutern.

1 Zum Begriff des symbolischen Verstehens

Wenn man von symbolischem Verstehen spricht, hat man es mit einem Begriff zu tun, der in den verschiedenen Wissenschaften, in denen er eine Rolle spielt, überaus unterschiedlich definiert wird: dem Begriff des Symbols. Die Begriffsvielfalt, die einem hier begegnet, ist für viele ein Argument, auf den Symbolbegriff in Literaturwissenschaft und -didaktik zu verzichten. Ausführliche Überblicksdarstellungen zum Symbolbegriff stammen – aus literaturwissenschaftlicher Sicht – von Todorov (1977) und (mehr linguistisch ausgerichtet) von Rolf (2006). Wenn man sehr vereinfacht, kann man drei hauptsächliche Traditionslinien, die die heutige Diskussion bestimmen, ausmachen:

1. In der Semiotik unterscheidet man drei Typen von Zeichen, nämlich Symbol, Index und Ikon. Symbole sind nach dieser Unterscheidung arbiträre Zeichen, die nur auf Konvention beruhen. Nach dieser Definition sind z.B. sprachliche Zeichen Symbole (Konjunktionen kann man dabei den indexikalischen, lautmalerische Wörter den ikonischen Zeichen zu-

„Kompetenzorientierung“ prägt aktuell auch Literaturdidaktik und Literaturunterricht. Welchen Stellenwert hat dabei das Poetische Verstehen?

Die Diskussion darüber, wie Literaturunterricht auf seinen Erfolg hin überprüft werden kann, hat die nicht (leicht) messbaren Anteile literarischer Kompetenz in den Hintergrund treten lassen. Sie stehen hier im Mittelpunkt. Der Titel hat einen Doppelsinn: „Poetisches verstehen“ / „poetisches Verstehen“. Die Beiträge stecken didaktische Positionen ab, geben Resultate empirischer Untersuchungen wieder oder berichten von Unterrichtsprojekten, die sich dem Anliegen poetischen Verstehens verschrieben haben.

Die Textbeispiele, an denen all das geschieht, schließen nicht nur Lyrik ein, sondern auch erzählende Literatur und die dramatische Gattung des Hörspiels. Ganz nebenbei entsteht so eine Liste poetischer Texte, die neben Kanontiteln (Eichendorff, Celan, Eich, Brecht, Rilke, Kafka) auch ganz aktuelle Autoren enthält (Nora E. Gomringer, Durs Grünbein, Josef Winkler). Sie deckt eine Zeitspanne zwischen 1835 und 2008 ab.

Amazon EU S.a.r.L.
36251 Bad Hersfeld
G8518825
Poetisches Verstehen

VD 84376
ILN 5450534000086
BEHNR 422231702200
KP42

3278573 EN 9783834007063 Kt 7 58018922
07.04.10

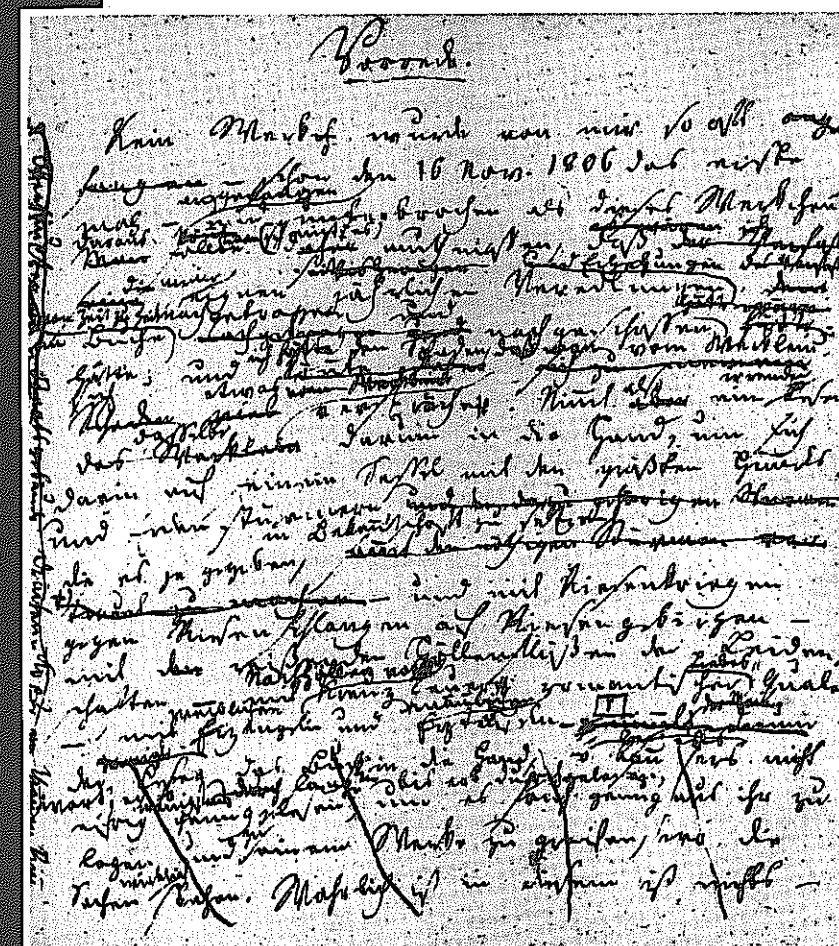
Schneider Ve



Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham (Hrsg.) · Poetisches Verstehen

Iris Winkler / Nicole Masanek
Ulf Abraham (Hrsg.)

Poetisches Verstehen



Literaturdidaktische Positionen – empirische
Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht

Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham
(Hrsg.)

Poetisches Verstehen

Literaturdidaktische Positionen –
empirische Forschung –
Projekte aus dem Deutschunterricht



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagabbildung: Jean Paul, Autograph
 aus: Pfäfflin, Friedrich (Hrsg.): Das weiße Blatt oder Wie anfangen?
 Marbach: Deutsche Schillergesellschaft, 3. Aufl. 1997, Seite 20

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-0706-3

Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2010.

Printed in Germany – Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhalt

Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham:
 Zur Einführung. Poetisches Verstehen in Zeiten der Kompetenzorientierung S. 5

I Didaktische Positionen

Ulf Abraham: P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht S. 9

Werner Wintersteiner: Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung S. 23

Marcus Steinbrenner: Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen S. 37

Kaspar H. Spinner: Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens S. 55

Iris Winkler: Poetisches Verstehen intermedial.
 Zum literaturdidaktischen Potential von Videoclips S. 68

Hans Lösener: Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung.
 Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse S. 82

Thomas Berger: Nachweis und Bewertung literarischen Verstehens
 in schulischen Leistungssituationen und Testaufgaben S. 98

II Empirische Forschungsprojekte

Tobias Stark: Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen –
 Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung S. 114

Almuth Meissner: Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik S. 133

Irene Pieper: Zum Problem der Konkretisierung von Verstehensleistungen und Niveaus im Bereich poetischer Mehrdeutigkeit S. 148

Julia Knopf: Literar-ästhetische Rezeption im institutionellen Kontext:
 Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium S. 174

III Unterrichtsprojekte

Marie-Luise Wünsche / Barbara Stenz: Phantastische Kinder- und Jugendmedien als Katalysatoren poetischen Verstehens? S. 186

Florian Radvan: Die Entstehung literarischer Texte –
 ein Thema für den Deutschunterricht? S. 202

Verzeichnis der abgedruckten poetischen Texte S. 219

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge S. 220

Umschlagabbildung: Jean Paul, Autograph
aus: Pfäfflin, Friedrich (Hrsg.): Das weiße Blatt oder Wie anfangen?
Marbach: Deutsche Schillergesellschaft, 3. Aufl. 1997, Seite 20

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-0706-3

Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2010.

Printed in Germany – Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhalt

Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham:
Zur Einführung. Poetisches Verstehen in Zeiten der Kompetenzorientierung S. 5

I Didaktische Positionen

Ulf Abraham: P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht S. 9

Werner Wintersteiner: Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung S. 23

Marcus Steinbrenner: Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen S. 37

Kaspar H. Spinner: Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens S. 55

Iris Winkler: Poetisches Verstehen intermedial.
Zum literaturdidaktischen Potential von Videoclips S. 68

Hans Lösener: Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung.
Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse S. 82

Thomas Berger: Nachweis und Bewertung literarischen Verstehens
in schulischen Leistungssituationen und Testaufgaben S. 98

II Empirische Forschungsprojekte

Tobias Stark: Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen –
Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung S. 114

Almuth Meissner: Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik S. 133

Irene Pieper: Zum Problem der Konkretisierung von Verstehensleistungen und Niveaus im Bereich poetischer Mehrdeutigkeit S. 148

Julia Knopf: Literar-ästhetische Rezeption im institutionellen Kontext:
Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium S. 174

III Unterrichtsprojekte

Marie-Luise Wünsche / Barbara Stenz: Phantastische Kinder- und Jugendmedien als Katalysatoren poetischen Verstehens? S. 186

Florian Radvan: Die Entstehung literarischer Texte –
ein Thema für den Deutschunterricht? S. 202

Verzeichnis der abgedruckten poetischen Texte S. 219

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge S. 220