

Torsten Pflugmacher

Üben des Unverstandenen oder Die Einführung des Neuen

Eine Fallanalyse zu Praktiken der Vermittlung von Wirkungsexplikation

Der Beitrag möchte in der Theoriediskussion der Literaturdidaktik den Fokus auf die Notwendigkeit lenken, beim subjektiven und zugleich kommunikativen Umgang mit Literatur auf Muster diffuser Sprachverwendung zurückzugreifen. Untersucht werden Herausforderungen des Übens sowohl auf der Vermittlungsseite als auch auf der Aneignungsseite bei der Thematisierung von Wirkung. Mit der sequenzanalytischen Rekonstruktion des ersten Falls aus dem Projekt INNEHALTEN werden neben der Explikation der gewählten Handlungsentscheidungen auch jene entfaltet, die nicht gewählt wurden. Dabei zeigt sich, wie die Lehrkraft einen paradoxen Weg findet, das Neue ühend einzuführen und damit dem Gegenstand gerecht wird.

Vage-Sprach-Verwendungsforschung, rekonstruktive Unterrichtsforschung, Übungsaufgaben-forschung, Atmosphäre

The article aims to focus, in the theoretical discourse on literary didactics, on the need to use patterns of fuzziness in the individual and communicative intercourse on literature. Analysed are exigencies of verbal training of the expression of atmosphere/impressions concerning both the didactical and the acquisition process. With the sequence-analytical reconstruction of the first case in the project INNEHALTEN, decisions chosen as well as the latent ones will be explicated. It will be shown how the teacher finds a paradoxical way to introduce the new in the form of training, what seems finally adequate to the literary object and the expected form of communication.

vague language research, reconstructive classroom research, training task research, atmosphere

1 | Einleitung

Wenn das Neue als das zu Übende nicht als Neues, Fremdes, zu Erforschendes oder Irritierendes eingeführt wird, was geschieht dann eigentlich im Literaturunterricht? Wie werden die Schüler*innen ‚bei der Stange gehalten‘, in welchen Praktiken wird Lernen angeboten und inszeniert, wenn die Thematisierung ihrer bisherigen Normalvorstellungen nicht stattfindet und auf gezielte Stimulierungen von Verstehenskrisen verzichtet wird?¹ Dafür existieren Modi und Praktiken, die in Unterrichtstranskripten rekonstruiert und diskutiert werden können.

Der Beitrag untersucht diesbezüglich die praktische Rolle des Übens für die Einführung des Neuen im Literaturunterricht am Beispiel einer Unterrichtsstunde zu „Brudermord im Altwasser“ von Georg Britting in einer 8. Klasse. Zunächst werden im Teil Zwei Merkmale und Herausforderungen krisenhafter Bildungsprozesse skizziert. Anschließend werden im dritten Teil erziehungswissenschaftliche Positionen zum Üben vorgestellt und diskutiert. Teil Vier beinhaltet

¹ Ein rekonstruiertes Positivbeispiel findet sich hingegen in Pflugmacher 2018.

die rekonstruierende Erschließung eines Falls, in dem das Neue – in zunächst paradox erscheinender Weise – ühend eingeführt wird. Dabei wird ein genauer und kritischer Blick auf das Lehrer*innenhandeln entwickelt. Verschiedene Praktiken des Übens werden identifiziert. Eine überraschende und versöhnliche Pointe folgt: Denn mit vager Sprachverwendung und Praktiken des *Hedging* können die Aussagereichweite sowie die Verantwortung des Sprechenden für das Gesagte gesichtswahrend eingeschränkt werden. Abschließend wird gefragt, ob und wie das Üben mit negativem und reflexivem Lernen verbunden werden sollte. Unter Negativität soll verstanden werden, dass sich in einem krisenhaften Erfahrungsprozess das Verständnis der Sache sich dem aneignenden Subjekt zunächst entzieht und Irritation hervorruft – sonst bräuchte die Sache ja auch kein Lerngegenstand zu sein.²

Methodisch wird sequenzanalytisch unter Rückgriff auf die Objektive Hermeneutik von Ulrich Oevermann vorgegangen, wobei im Sinne der pädagogischen Unterrichtsforschung von Andreas Gruschka auch die Vermittlungs- und Aneignungsoperationen im Umgang mit dem Gegenstand einbezogen werden als fachdidaktische rekonstruktive Unterrichtsforschung (vgl. Gruschka 2005, Pflugmacher 2016a, 2016b).

2 | Krisenhafte Bildungsprozesse und ihre Seltenheit im Literaturunterricht

Auf individueller Ebene gilt der *nisus formativus*, der Bildungstrieb, als ein angeborenes Bedürfnis insbesondere des Menschen, sich neugierig mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und sich dadurch im biologisch vorprogrammierten Entwicklungsprozess interaktiv zu verändern und zu individualisieren. Mit neuer Erfahrung gehen wir durch das produktiv Erlebte verändert hervor.

Gerade die frühe Kindheit kann als eine ständige Abfolge von Bildungskrisen verstanden werden, also von Krisen, in denen das psychisch Neue erzeugt wird. Demgegenüber bilden derartige Krisen im Erwachsenenalter eher die Ausnahme und es dominieren Routinen als Ergebnis von Krisenlösungen (vgl. Oevermann 1991). (Helsper 2021: 193)

Von dieser Jean Piaget nahen Einschätzung aus ist es nicht weit bis zur Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt als einer wechselseitigen Veränderung von *Ich* und *Welt* im Bildungsprozess. Die kognitive Entwicklung basiert aus entwicklungspsychologischer Sicht, so lehrt uns Piaget mit seinem Lebenswerk, im ontogenetischen Bildungsprozess vor allem auf dem Nicht-mehrfunktionieren bisheriger Weltbewältigungsmodelle in situ und der krisenhaften Überwindung dieses Scheiterns durch neue Bewältigungsmuster (Akkommodation). Zwischen beidem, der frühen Kindheit einerseits sowie den Zielen der idealistischen Bildungstheorie andererseits, liegt die Schulzeit als Zeit und Ort für das organisierte verstehende, erkennende Durchdringen der sachlich-fachlichen Umwelt und der daraus resultierenden Veränderung des *Ich*.

Ich skizziere hier nur ein kleines und einfaches Beispiel für erkenntnisreiche krisenhafte Lernprozesse im Literaturerwerb: Kinder erwerben nach dem Lauterwerb zunächst Muster ungebundener Sprache zur Verständigung und entdecken später passiv und aktiv die gebundene, sich zum Beispiel reimende Sprache in Liedern und Gedichten – meist bereits im Elementar-

² Im Unterschied zu einer ähnlichen Analyse dieser Unterrichtsstunde (Brenz/Pflugmacher 2019) soll hier verstärkt auf theoretische und empirische Fragen des Übens eingegangen werden. Parallel zu diesem Beitrag entsteht derzeit eine weitere Analyse, welche ihrerseits den zweiten bereits rekonstruierten Aspekt stärker fokussiert, die Praktiken des Hedging und die Nutzung von Vague Language (Brenz/Pflugmacher 2022).

und Primaralter. Der Reim ist nicht nur ein ästhetisches Gestaltungsmittel, sondern bekanntlich auch ein Hilfsmittel des Memorierens in oralen Kulturen. Die damit verbundene Vorstellung, dass Gedichte sich notwendig reimen müssen, muss allerdings spätestens bei der Auseinandersetzung mit spätmoderner Lyrik ab Klasse 8/9/10 geprüft, verworfen und modifiziert werden. Welche anderen Merkmale könnten es dann aber sein, die ein Gedicht zu einem Gedicht machen? Das gilt es dann herauszufinden, zu beschreiben, zu diskutieren und festzuhalten. Insofern erfordern auch fachliche Bildungsprozesse im schulischen Kontext fortlaufend Revisionen als Infragestellungen bisher verinnerlichter Normalvorstellungen über den zu lernenden Gegenstand. Daher ist dem Lernen immer ein Moment von Negativität eingeschrieben, da Lernprozesse stets auch Verlernprozesse sind – latent oder manifest.³

Noch einmal sei Werner Helsper im Rahmen der von Ulrich Oevermann geprägten Theorie pädagogischer Professionalität zitiert:

LehrerInnen müssen ihre SchülerInnen auffordern, das alte, vertraute Wissen zu verlassen, um sich dem neuen Wissen zu öffnen, was auch Verunsicherung, Verständnisprobleme und Scheitern erzeugen kann. Sie fungieren damit nicht nur als stellvertretende Krisenlöser für das Kind, sondern auch als Krisenauslöser, die das Kind immer wieder mit Neuem konfrontieren und das Erreichte unter Druck setzen (vgl. Helsper 2004, 2016). (Helsper 2021: 109)

Deshalb erscheint es erstaunlich, dass über solche Irritationsmomente im lernenden Umgang mit Literatur sowohl im Bereich einer literarischen Sozialisationsforschung als auch im Rahmen einer schulischen Literaturerwerbsforschung, welche beide der Literaturdidaktik affin sind, erst wenige punktuelle Studien vorhanden sind.⁴ Die Kompetenzentwicklungsfragen im Literaturerwerb sind und bleiben vorerst – 20 Jahre nach PISA – zumindest in empirischer Hinsicht weiterhin weitgehend eine Black Box.

Dennoch macht der Literaturerwerb einen beträchtlichen Teil nicht nur des gymnasialen Deutschunterrichts aus. Ich habe in den vergangenen zwanzig Jahren Hunderte von Unterrichtstranskripten analysiert. Die Fälle, in denen Irritation produktiv wurde, Raum bekam, lassen sich an einer Hand abzählen. Induktives und entdeckendes Lernen scheint dem Literaturunterricht weitgehend fremd zu sein. Die bekannten Phasenmodelle scheinen kaum anzukommen. Krisenhafte Erkenntniswege scheinen riskant und werden wechselseitig eher vermieden als befördert. Wenn krisenhafte Erwerbsszenarien jedoch eher selten zu finden sind, bleibt die Frage, welche Erwerbsstrukturen im Deutschunterricht stattdessen im Vordergrund stehen und die Lernzeit ausfüllen: Was wird eigentlich ‚gemacht‘, welche Praktiken lassen sich identifizieren, wenn Schüler*innen der Sekundarstufe mit Literatur umgehen? Diese und andere

³ „Die Negativität gehört hier zum Wesen der Erfahrung“ (Buck 2019: 77).

⁴ Die systematische Erforschung von krisenhaftem Kompetenzerwerb im Bereich literarischen Verstehens ist komplex und aufwändig – ohne Drittmittel, vielleicht auch ohne Verbundprojekt, ist das kaum zu bewältigen. Es würde sich aber bereits lohnen, Einzelbefunde zu sammeln, zu sichten und zu diskutieren. Verwiesen sei aber insbesondere auf den jüngsten Sammelband von Lessing-Sattari/Freudenberg: Zur Rolle von Irritation und Stauen im Rahmen literaturästhetischer Erfahrung. Berlin: Lang 2020. Im Rahmen der Einleitung in einen Sammelband zur Normativität literarischen Verstehens (Pflugmacher/Brenz 2021) habe ich auf Basis meiner kasuistischen Unterrichtsforschung eine ganze Reihe solcher Erwerbsherausforderungen skizziert: Bis sich diese empirischen Befunde systematisieren lassen, erst recht auf der Ebene einer Entwicklungsperspektive, wird aber noch Zeit vergehen.

Fragen werden gegenwärtig im Göttinger Unterrichtsforschungsprojekt INNEHALTEN⁵ verfolgt mit der sequenzanalytischen Rekonstruktion von Transkripten aus kompletten Unterrichtsreihen aus dem Fallarchiv RICHTIK Deutsch.⁶ In diesem Forschungskontext ist auch der vorliegende Beitrag angesiedelt.

Jenseits der konstruktiven Frage nach Konzeptionen eines auf krisenhafte Erkenntnisbewältigung gerichteten Literaturunterrichts scheint die Frage noch weitgehend offen, wie das für die Artikulation von subjektivem und objektivem Verständnis oder Wirkung benötigte (neue) Unterscheidungswissen in den Unterricht einfließt – selbst wenn dessen Inszenierung gar nicht darauf ausgerichtet ist, individuelles Vorwissen dabei gezielt in Frage zu stellen, es zu verwerfen und es anschließend neu zu formieren. Formate entdeckenden, problemlösenden, forschenden Lernens findet man im Literaturunterricht bislang ausgesprochen selten. Das gilt auch für viele Modellierungen von Literaturunterricht. Interessanterweise haben solche tendenziell herausfordernden Lernwege in der Rechtschreibdidaktik einen entsprechenden Stellenwert errungen und werden dort mit systematischen Ansätzen zusammengeführt, um der traditionellen und längst überholten Merksatzdidaktik in diesem oft schwierigen, diffusen und schülerseits eher ungeliebten Teilbereich des Deutschunterrichts neue Wege zu eröffnen (exempl. Müller 2010, Eisenberg/Feilke 2001). In der Literaturdidaktik wird man auf Lehrbuchebe neuerdings bei Leubner und Saupe in ihrer Monographie „Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben“ (2008) fündig, in der die Autor*innen im Praxisteil immer wieder vorführen, wie durch ausgesprochen kleinschrittige Aufgabensets – die fast stets mit textmanipulativ-konstruierten Vergleichen arbeiten – fachlicher Erwerb von Unterscheidungswissen gezielt in einer induktiv erschließenden Weise ermöglicht wird.

Damit bieten Leubner und Saupe inspirierende Wege an, die in Kontrast stehen zu anderen Pfaden der Wissensvermittlung im Literaturerwerb, welche vor einer irritationsdidaktischen Verknüpfung von Literaturvermittlung und Literaturerwerb scheuen. Gemeint sind Wissensvermittlungsformen wie die seminaristisch anmutende Referate- bzw. Präsentationsvergabe an Schüler*innen zur Einführung neuen fachlichen Wissens (z. B. Erzählperspektiven, historische Hintergründe)⁷, vermeintlich selbsterklärende Infoboxen in Schulbüchern zur Einführung des Neuen und (meist mangelbehaftete) Anleitungen (vgl. Zabka in diesem Band) in Schulbüchern, Kopiervorlagen und anderen Materialien wie der „Abi-Box“, die bereits erwachsene (!) Schüler*innen an die Hand nehmen und ihnen kleinschrittig auf 20 Seiten vorführen, wie man beispielsweise eine Figurencharakterisierung angeht. Dabei werden Herausforderungen meist nur (pseudo-)technologisch gelöst, aber nicht reflektiert. Für Innehalten, für eine Irritation scheint es kaum Praxisraum zu geben.

Die verbreiteten Checklisten und Info-Boxen, in denen das Neue als Wissen und oftmals mit Werkzeugcharakter angeboten wird, sind in der Regel produktorientiert: Sie zeigen dann weniger oder gar nicht, wie man eine Figur *verstehen lernt*, sondern vielmehr, wie man die Regeln der *Textsorte* Figurencharakterisierung befolgt. Kompetenzen der Textproduktion überlagern

⁵ Das Akronym INNEHALTEN steht für „Inszenierungsmuster und Herausforderungen im Umgang mit Literatur“.

⁶ Das Akronym RICHTIK Deutsch steht für „Fallarchiv Realistische Fachdidaktik Deutsch“. Ca. 100 Transkripte von Deutschunterricht werden derzeit generiert. URL: <https://www.uni-goettingen.de/de/richtik+deutsch+%E2%80%93+realistische+fachdidaktik+deutsch+g%C3%B6ttingen/559027.html>

⁷ Vgl. Gruschka 2008.

Kompetenzen der vorher notwendigen Textrezeption (Zabka 2010). Dabei folgen diese Anleitungen zumeist einer Logik der Normalisierung, mit der das neue Wissen gerade nicht als Überwindung bisherigen Wissens dargestellt wird. Vielmehr wird es zumeist als ein additives, neu hinzukommendes Wissen inszeniert bzw. präsentiert.

3 | Bildungstheoretische Positionen zum Üben (nicht nur) im Unterricht

Zunächst grob betrachtet, wird traditionell – zumindest im schulischen Kontext – erst etwas gelernt, und dann, das Gelernte verfeinernd, geübt. Aufgrund dieser sekundären Position und der wenig anspruchsvollen Rolle der auf Routinisierung zielenden Übungspraktiken hat das Üben gemeinhin keinen guten Ruf.⁸ Eltern fragen beispielsweise ihr Kind wohl kaum, was es heute in der Schule „geübt“ habe, sie fragen vielmehr, was es heute in der Schule „gelernt“ habe. Es bleibt also die Aufgabe, sich der Frage anzunähern, wie sich Üben und (krisenhaftes) Lernen zueinander verhalten oder sich voneinander unterscheiden. Dies ist ein facettenreiches Thema, welches nicht nur die Deutschdidaktik betrifft und das auch nicht einfach gelöst werden kann. Insofern mögen meine nun folgenden Vorstellungen zum Üben besonders kritisch betrachtet werden. Sie setzen sich zusammen aus deutschdidaktischen, schulpädagogischen und lebensweltlichen Erfahrungen und Kenntnissen. Die zentrale Formel im Titel meines Beitrags „Üben des Unverstandenen“ soll verdeutlichen, dass das Spannungsverhältnis von Lernen und Üben in der Praxis auch ganz andere Formen annehmen kann als in der Theorie (s. u.), um Herausforderungen der Einführung des Neuen zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund ist meine Leitfrage in diesem Beitrag also nicht, wie im Literaturunterricht geübt wird, sondern in welchen Spannungsverhältnissen Üben und Lernen stehen und wie diese Spannungsverhältnisse (ggfs. unfreiwillig) didaktisch inszeniert und praktisch gelöst werden. Bevor ich aber diese Spannungsverhältnisse professionstheoretisch und kasuistisch am Fall rekonstruiere, versuche ich Fragen des Übens theoretisch zu erörtern. Zunächst freihändig, dann unter Rückgriff auf bildungstheoretische Beiträge von Erziehungswissenschaftler*innen zum Gegenstand *Üben*.

Üben wird zumeist als Praxis des Anwendens, Wiederholens und Verfeinerns verstanden und gehört damit vorrangig ins Aneignungsparadigma/in die Erwerbssperspektive, also auf die Noviz*innenseite. Üben ist eine Tätigkeit, eine Selbst-Tätigkeit, die intrinsisch und extrinsisch motiviert sein kann. Geübt werden kann – im instruktiven Kontext – eigentlich nur das, was prinzipiell gekonnt sein könnte, aber eben noch nicht (sicher) gekonnt wird. Ansonsten wäre die Übungsaufgabe zynisch und wohl zumeist dem Paradigma einer schwarzen Pädagogik zuzuordnen.⁹ Üben wird zumeist verortet mit einer Fokussierung auf die Beziehung von Lernendem und der Sache. Dritte (Lehrer*innen, Meister*innen, etc.) können hinzustoßen und Übungsaufgaben stellen, diese individuell anpassen, das zu Übende zeigend vorführen (ein Beispiel geben), das Geübte begleiten, bewerten, etc.: Praktiken des Übens sind vielfältig.¹⁰ Übungen führen meist zu einer verfeinerten Beherrschung des bereits Gekonnten, aber auch schlagartige

⁸ Dieser Gemeinplatz zieht sich als Beobachtung fast durch die gesamte Übungsforschung.

⁹ Es sei denn, sie hat erzieherische Funktion, um einem vermeintlichen Könnenden seinen Rucksack an Nichtkönnen vorzuführen.

¹⁰ Mit dem Üben verbundene Praktiken des Beschämens, die sowohl schulpädagogisch als auch im Hochleistungssport und der Musikpädagogik bekannt sind, werden hier nicht weiterverfolgt. Vgl. aber Paradies/Linser 2003.

Könnenszuwächse lassen sich in bestimmten Bereichen beobachten (zweihändiges Klavierspielen, Flop statt Straddle im Hochsprung, etc.).¹¹

Fragen des Übens werden – mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten – seit einiger Zeit in der Lernpsychologie und der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bearbeitet. In der Deutschdidaktik beginnt der Diskurs zum Üben gerade erst. In der Unterrichtswirklichkeit ist der Begriff des Übens sehr verbreitet und damit als Begriff und als Praxis selbst ein empirisches Datum. Derzeit findet man eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Üben vor allem in den bildungstheoretischen Diskursen der jüngeren Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Klaus Prange und Gabriele Strobel-Eisele verorten das Üben als Grundform des Zeigens allgemeinpädagogisch im Bereich der Meisterlehre. Dort ist Üben auch Nachahmung und Mitahmung des meisterlich Vorgeführten:

Das ist mit Mitahmung gemeint: Sie verlangt vom Meister, sein Können und die *tricks of the trade* offen zu zeigen und dem Lehrling Gelegenheit zu geben und dazu anzuhalten, sich gleichfalls in dem Metier zu versuchen. (Prange/Strobel-Eisele 2006: 51)

Mitahmung braucht, ohne dass dies explizit genannt wird, Vorbild, Beispiel, „Wiederholung“¹² (ebd.: 48) und „Rückmeldungen“ (ebd.: 53). Aspekte eines positiven Umgangs mit ‚Fehlern‘ im Sinne eines Noch-nicht-Könnens wären hier meinerseits zu ergänzen: Eine professionell handelnde Person weiß – vielleicht anders als ein*e Meister*in – nicht nur, wie es ‚richtig‘ geht, sondern im besten Fall darüber hinaus auch, welche typischen Probleme es auf dem Weg dahin zu bewältigen gibt: Wer als Könnner*in nur mitteilen kann, dass man das R rollen solle, aber nicht sagt, dass dies nicht etwa im Rachen, sondern mit Zungenspitze und Vorderzähnen erfolgen muss, wird wenig Lehrerfolg haben beim Unterrichten der romanischen Sprachen im deutschsprachigen Raum.

Daraus ließe sich folgern, dass das Üben als Mitahmung in einem näheren Verhältnis zum Zeigen als einer zentralen pädagogischen Form der Vermittlung steht und eher in einem fernerem Verhältnis zum Erkennen und Entdecken – zumindest solange man in der schulpädagogischen Form bleibt.¹³ Natürlich kann man auch ohne Übungsauftrag und Begleitung für sich üben und Fortschritte machen. Das ist tagtägliche außerschulische Praxis. Jedoch wird für die Lehrpraxis das Üben eine eigene und unersetzbare Form: „So gesehen ist die Mitahmung ersichtlich eine nicht durch ‚Information‘ oder Lektüre ersetzbare Übungsform“ (Prange/Strobel-Eisele 2006: 52). Das Üben, nach Phasen des Trainings (ebd.: 56f.), „findet sein quasi natürliches Ende im Gelingen.“ Und zwar als ein „Können“ (ebd.: 50).

Mitahmung klingt aus schulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive zunächst wenig befriedigend. Denn schulische Allgemeinbildung beinhaltet weder die Ausbildung von Künstler*innen noch von Techniker*innen. Malte Brinkmann versucht das daher im Rahmen seiner

¹¹ Die Beispiele stammen von mir und nicht aus der Literatur, sie sind gewissermaßen phänomenologisch einzuordnen.

¹² „Die didaktisch entscheidende Figur der Übung ist die Wiederholung.“ (Brinkmann 2008: 288)

¹³ So Brinkmann: „Übungen wirken habitualisierend, d. h. sie ‚schleifen‘ Handlungsmuster und Routinen ein und automatisieren sie.“ (2008: 285) Und weiter: „Einfälle, Zufälle, Widerfahrnisse, Überraschungen oder besondere Erlebnisse können nicht geübt werden, sind streng genommen nicht Bestandteil der Übung.“ (Brinkmann 2008: 284, vgl. auch Buck 2019, XXV: „(...) dass manche Arten des Lernens, wie zum Beispiel das Üben, keine Weisen der Erfahrung sind.“)

Theoriebildung produktiv zu wenden: „Die hier vorgeschlagene Umkehrung besteht darin, dass Einsicht, Problembewusstsein, Motivation und Transfer nicht als Voraussetzungen des Lernens, sondern als Funktionen der wiederholenden und latent begrenzenden Übung gedacht werden“ (Brinkmann 2012: 427). Damit stellt Brinkmann bisherige Theorien des Übens auf den Kopf, wobei sein Funktionsbegriff etwas unbestimmt bleibt.

4 | Rekonstruktionen zu Praktiken des Übens im Literaturunterricht

Welche Gelingensbedingungen gibt es aber für einen das Verstehen übenden Umgang mit Literatur? Diese Frage wird im Analyseteil weiterverfolgt. In diesem Teilkapitel werden ausgewählte Ergebnisse von sequenzanalytischen Rekonstruktionen eines Unterrichtstranskripts skizziert. Die im Rahmen von Gruppeninterpretationen verwendete objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse kann hier nicht vorgeführt werden.¹⁴ Wichtig ist jedoch, dass sich bei der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Unterrichtssequenzen die mit ihr bestimmten Fallstrukturen als routinenhafte Muster mindestens einmal reproduzieren und erst damit als routinierte Praktiken (Fallstrukturgeneralisierungen) im didaktischen Dreieck von Lehrer*in, Schüler*in und Gegenstand gelten können.

Rekonstruiert wird mithin die immanente Normativität der spezifischen Unterrichtssituation, also jene Normativität(en), welcher oder welchen die Beteiligten konsensuell folgen oder eben nicht folgen. Im letzteren Fall würden Vermittlungskrisen sichtbar. Unabhängig davon, ob ich als fachdidaktischer Unterrichtsforscher die gewählten Handlungsrouninen und Praktiken auf Basis meiner eigenen normativen literaturdidaktischen Position wert- oder geringschätze, gehören sie als nicht-akzidentielle intern-normative Muster aufgeklärt. Erst vor diesem Hintergrund der immanenten Normativität pädagogischen Handelns lässt sich die Struktur des Übens auch in seinem möglichen oder vermeintlichen Nichtgelingen bestimmen und verallgemeinert¹⁵ für die Professionalisierung von Deutschlehrkräften einsetzen. Die Unterscheidung zwischen interner und der Normativität von Forschenden ist grundlegend wichtig, weil ich das Handeln von Lehrperson und Schüler*innen vor dem Hintergrund der beiderseits gesetzten Normen rekonstruieren möchte.

Die analysierte Doppelstunde wurde 2017 aufgenommen und gehört zu einer insgesamt 180 Minuten langen Unterrichtsreihe zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ (8. Klasse, Gymnasium).¹⁶ Sie beginnt mit einer Bildpräsentation, welche die Schüler*innen im Rahmen einer Meldekette beschreiben, da sie die Wirkung auf sich selbst formulieren sollen. Daraufhin liest der Lehrer eine Landschaftsbeschreibung vor, deren Wirkung die Schüler*innen im Anschluss wiederum in Form einer Meldekette wiedergeben sollen. Es handelt sich dabei um den ersten Absatz von „Brudermord im Altwasser“. Daraufhin soll die Wirkungsbeschreibung

¹⁴ Literaturbezogene Beispielanaysen finden sich in Pflugmacher 2018 und Pflugmacher 2015, zum Verfahren der Objektiven Hermeneutik vgl. Pflugmacher 2016 sowie Wernet 2000. Das Transkript wurde in ca. 20 dreistündigen Sitzungen analysiert. Bedankt seien Ariane Koch für ihre Masterarbeit zu Vague Language und Hedging sowie Andreas Wernet für die Gelegenheit, unser Material in seiner Forschungswerkstatt in Hannover 2018 zu diskutieren.

¹⁵ Gemäß der Objektiven Hermeneutik weist der Einzelfall stets auch allgemeine Strukturen der spezifischen Handlung auf. Andernfalls wäre der Aufwand dieser Art von Grundlagenforschung auch kaum zu rechtfertigen.

¹⁶ Transkript Könecke 2019. Eine Forschungsübersicht zur neueren literaturdidaktischen Auseinandersetzung mit Brittings Text findet sich in Pflugmacher 2020b.

einzelner Textstellen der Exposition in Einzel- und Partnerarbeit schriftlich erfolgen, wobei die Lehrkraft mündlich und schriftlich ein Beispiel vorgibt. Erst dann wird die Erzählung vollständig rezipiert und die Schüler*innen sollen spekulieren, wie es nach dem Ende weitergehen könnte. Darüber hinaus sollen sie ein richterliches Urteil zur Schuld der Brüder fällen und die Ereignisse journalistisch beschreiben. Meine Analyse fokussiert auf die Wirkungsbeschreibungen zum Bild und zur Exposition.

Bei der Auswertung des Transkripts fiel zunächst auf, dass der Lehrer die Partikel „mal“ sehr häufig – fast in jedem Sprechakt – verwendet.¹⁷ Da die objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse aus kleinsten Interaktionselementen komplexe Strukturlogiken herausarbeiten kann, wurde einige Zeit darauf verwendet, die Gebrauchsweisen als pragmatische Gelingensbedingungen herauszuarbeiten. „Mal“ ist weitgehend unbestimmt und kann verschieden interpretiert werden: endlich mal, erst mal, jetzt mal, nur mal, vielleicht mal, etc. „Mal“ kann als Abtönungspartikel betrachtet werden, indem mit ihr eine Aufforderung relativiert wird. Im vorliegenden Fall setzt die Lehrkraft die Partikel „mal“ grundsätzlich bei jeder Eröffnung einer neuen Unterrichtsphase ein, bei der Formulierung eines Arbeitsauftrags, einer direkten Adressierung an einen Schüler oder eine Schülerin sowie bei der Aufforderung, Ergebnisse mündlich zu liefern.

Es kann als gesichert gelten, dass die Abtönungspartikel „mal“ in schriftlichen Arbeitsaufträgen üblicherweise nicht enthalten ist. Warum taucht sie dann hier in den mündlichen Aufforderungen so oft auf? In der Lesartenbildung hat sich immer mehr bestätigt, dass die Lehrkraft einen Unterricht inszeniert, der zweierlei Mitteilungen enthält:

- (1) „Ihr könnt das bereits! Was ich von euch verlange, ist nicht schwierig!“
- (2) „Das hier ist nur vorläufig! Das Eigentliche kommt noch!“

Die erste Lesart bildet eine Brücke zum Üben: Es geht hier nicht um Neues und Herausforderndes, sondern um Vertrautes, bereits Beherrschtes: Es soll lediglich angewendet werden, was alle bereits können. Allerdings kann man sich fragen, wozu die Markierung mit „mal“ pädagogisch und didaktisch nützlich sein soll, wenn sie fortdauernd eingesetzt wird. Denn sie besagt ja im Umkehrschluss, dass in diesem Unterricht noch nichts Neues gelernt wird, es wird zunächst angewendet, ausgeübt. Hier kommt dann die zweite Lesart der Vorläufigkeit ins Spiel: Das Lernen ist nicht aufgehoben, sondern lediglich aufgeschoben: „Erst mal machen wir das, was gekonnt wird oder beherrscht werden sollte, dann widmen wir uns neuen Aspekten!“ Gewissermaßen als Aufwärmtraining. Verfolgt man die „mals“ weiter durch die jeweils neu eingeleiteten Unterrichtsphasen und Arbeitsaufträge im Transkript, muss man allerdings feststellen, dass sie ausnahmslos alle mit einem „mal“ eingeführt werden. Die Vorläufigkeit ist Programm, das implizit versprochene Neue und Herausfordernde wird vom Unterricht komplett ferngehalten. Die implizite Botschaft lautet mithin skurrilerweise:¹⁸ „Hier gibt es nichts zu lernen, ihr könnt das alles schon.“ Das bedeutet aber nicht unbedingt, dass dem auch so ist: Es kann durchaus eine gezielte Vermittlungsstrategie des Lehrers sein, den Unterricht *kontrafaktisch* so zu inszenieren, als gäbe es nichts Herausforderndes/Neues zu bewältigen. Das Lernen als

¹⁷ Zur Analyse der Partikel „mal“ vgl. auch Brenz/Pflugmacher 2020.

¹⁸ Skurril deshalb, weil ein nicht auf Lernen ausgerichteter Unterricht kein Unterricht wäre, sondern eine sozialtherapeutische Betreuung – wie man etwa in Vertretungsstunden oft beobachten kann.

krisehafter Erwerb des Neuen würde hiermit zunächst als Können bzw. Üben getarnt bzw. ummantelt.

4.1 | Die erste Aufgabe: eine Vorübung?

Zunächst sollen die Schüler*innen das an die Wand projizierte Bild einer Waldlandschaft mit einem Gewässer beschreiben und die Wirkung benennen.

Im: (...) schaut euch mal bitte dieses bild (zeigt M1 über den Beamer) an und
(2) beschreibt mal (.) was ihr seht und wie diese (.) natur auf euch wirkt
(...)

Nun bleibt mit einer solchen Aufgabenstellung unklar, welche Funktion und welche Adressat*innen die Beschreibung haben soll, auch ist das Verhältnis von Beschreibung und Wirkungswiedergabe unbestimmt: Soll man die Landschaft beispielsweise wie ein Bild beschreiben oder als Ökosystem? Hier wäre also durchaus etwas zu üben und ggfs. auch zu lernen, weil man beim Aufbau der Beschreibung ihre Funktion und die Adressat*innen im Blick zu haben erst lernen muss.¹⁹ Sowohl die gewählte mediale Form Mündlichkeit als auch die Sozialform Meldekette eröffnen und verschließen Bearbeitungsmöglichkeiten. In mehrfachen Versuchen mit Lehramtsstudierenden hat sich gezeigt, dass sie sich hinsichtlich der Beschreibung meist dem oder der Erstredner*in „anschießen“ – denn welchen Sinn soll es haben, etwas erneut zu beschreiben, was ohnehin alle vor Augen haben? – und dann ihre persönliche Nuance der Wirkungswiedergabe formulieren. Im Unterrichtstranskript zeigt sich, dass die Beschreibungen recht knapp ausfallen und insbesondere Liegendebliebenes durch Folgebeschreibungen nacherwähnt wird: Hier die erste knappe Folgebeschreibung mit Nacherwähnungen:

Sw7: ja und der wald ist also ist sehr dicht und man sieht so wie sich äh
auf dem auf- in diesem teich so der wald widerspiegelt(.) Sw6 #00:08:25-6#

Die gewählte Methode Meldekette verhindert explizite Bezugnahmen aufeinander sowie Interventionen des Lehrers: Können wird vorausgesetzt, das Hinterfragen, die Verbesserung oder Verfeinerung ist in der Inszenierung des Lehrers nicht vorgesehen. Offensichtlich geht es weder um Varianten des Beschreibens noch um Gelingensbedingungen für die Formulierung einer Wirkung. Um die Herausforderung der Wirkungsbeschreibung zu bewältigen, versetzen sich übrigens die meisten der Schüler*innen in die dargestellte Szenerie hinein und beschreiben, wie sie sich dort fühlen würden. Klar dürfte sein, dass beide Erwerbsprozesse – Beschreibungsmuster und satz- oder begriffsförmige Wirkungsformulierung – im 8. Schuljahr keinesfalls abgeschlossen sind.

Sw16: ähm also das wirkt irgendwie so ein bisschen düster weil es eben auch ein bisschen dunkel ist im wald und das wasser ist irgendwie dreckig (3)

Sw4 #00:08:49-4#²⁰

¹⁹ Vgl. beschreibungstheoretisch Pflugmacher 2005. Beschreibungspragmatisch gibt es durchaus auch sinnarme Beschreibungsmuster und damit auch Gelingensbedingungen: „Ich sehe einen Wald, der besteht aus Bäumen, die Bäume haben Äste und Zweige, und daran befinden sich Blätter, die übrigens grün sind.“

²⁰ Die hier mit Unterstreichung markierten Abtönungen werden weiter unten analysiert.

Sichtbar wird, dass dieser Unterricht bislang nicht zwischen den Polen des Noch-nicht-Könnens (Lernen) und Fast-schon-Könnens (Üben) stattfindet, sondern quasi wie in einer außerunterrichtlichen Situation auf dem vermeintlich bereits Gelernten posterior aufsetzt und ein Austausch zwischen versierten Könnern*innen inszeniert wird, der eben gerade nicht von Intervention, Innehalten, Reflexion und Verbesserung geprägt ist. Das kann man als Einstieg zunächst so machen. Die Lernpsychologie kennt dafür den Begriff Selbstwirksamkeitserleben. Aber Unterricht im eigentlichen Sinne²¹ als Erwerb von Neuem müsste daraus erst noch erwachsen, zudem immer die Ressourcenfrage Unterrichtszeit im Raum steht. Es wird also etwas *getan*, aber weder gelernt noch geübt: Es wird *gekonnt*.²² Der Trennstrich zwischen dem Üben und dem vermeintlichen Können beruht in dem Verzicht auf jegliche Intervention durch den Lehrer im Rahmen der Meldekette, die schon hier als Bruch zwischen Üben und Lernen hervortritt: Wenn alle Beiträge unausgesprochen als richtig und keine als falsch stehen gelassen werden, kann weder verbessert, insistiert oder vorgemacht werden. Üben im Sinne von Vormachen, Nachahmung, Mitahmung, der Suche nach und als ‚Feilen‘ und ‚Feilschen‘ am oder um den treffenden Begriff bekommt hier noch keinen Raum. Aber dabei muss es ja nicht bleiben.

4.2 | Zweiter Schritt: Die Wirkung der Exposition – Runde 1

Der Lehrer liest nun die Exposition der Erzählung vor und bittet darum, „zuzuhören und mal nebenbei zu überlegen, wie wirkt diese Beschreibung auf euch“.

Im Anschluss wird wieder eine Meldekette inszeniert. Es wird also vorausgesetzt, dass die Schüler*innen über die Fähigkeit verfügen, einen beschreibenden Text auf sich wirken zu lassen und dies auch verbalisieren können. Welche Reaktionen sind denkbar? Manche versetzen sich vielleicht in die Textwelt, andere lassen besondere Ausdrücke oder Sätze auf sich wirken, dritte das ganze Beschreibungsensemble, aber auch Fehlanzeigen sind denkbar, in denen es zu keiner Wirkung kommt oder sie (zunächst) nicht hinreichend formulierbar erscheint. Wirkung und ihre Formulierung unterscheiden sich dahingehend nicht von Verstehen und dessen Formulierung: Man kann etwas verstehen, ohne das Verstehen gleichwohl angemessen formulieren zu können, man kann eine Wirkung verspüren, ohne die subjektiv oder objektiv richtigen Worte dafür zu finden.

Wieder wird die Aufgabe weder als Lernaufgabe noch als Übungsaufgabe gekennzeichnet. Es ist daher zu erwarten, dass erneut ein Können vorausgesetzt wird und die für eine übende Praxis anzunehmenden Interventionsmuster durch den Lehrer wiederum ausbleiben.

Sm32: ähm also es ist auch so ein bisschen dass ähm (.) man es äh es wird so ein bisschen als abgeschatt sag ich mal dargestellt also (2) ähm, dass man da (.) also eher nicht so häufig ist sondern vielleicht nur ab und zu mal manche *menschen* (leises Sprechen) (2) äh Sw13 #00:12:20-6#

²¹ Vgl. Gruschka 2011, 2009, 2005 oder Proske/Meseth/Radtke 2011.

²² Können ist auch eine pädagogische Form: die der Überwindung und Beendigung des Pädagogischen. Man denke an öffentliche Abschlussprüfungen insbesondere in musischen Fächern oder an das Gesellenstück am Ende der Ausbildung. Da muss jeweils Können vorgeführt werden.

Sm8: also es wird fast wie so eine märchenwelt ähm dargestellt in diesem ähm (2) in diesem text und ja auf dem bild siehts halt ähm eher aus wie ein normaler wald so wie hier auch in deutschland #00:13:06-3#

Wie zuvor *rahmen* die Schüler*innen ihre Ergebnispräsentationen unter Verwendung einer ganzen Reihe von Bausteinen von *vague language*. Unklar bleibt, ob dabei die gewählten Begriffe oder die benannten Sachverhalte gradierend abgetönt werden: Die Szenerie wirkt nicht völlig dunkel, sondern eben graduell nur „ein bisschen abgeschatt“ – oder das Wort „abgeschatt“ oder das Wort „märchenwelt“ treffen den gesuchten Wirkungseindruck als Ausdruck jeweils nur teilweise? Welche Lesart passt, lässt sich nicht entscheiden. Das gilt aber auch für den Unterricht, in dem nicht aufklärend nachgehakt wird, wie das Gesagte denn gemeint ist. Ein emphatisches wechselseitiges Interesse an den Wirkungsausdrücken ist somit nicht vorhanden, weshalb die in der Inszenierung gewählte Praxis des Könnens letztlich scheitert, weil es keine Verständigung über die Wirkungseindrücke und die Unterbestimmtheit der Wirkungsausdrucksformen gibt. Zusammenfassend aus praxeologischer Perspektive: Hier wurde weder geübt noch gelernt, obschon mit entsprechenden Interventionen hätte gelernt werden können – und darauf aufbauend auch geübt.

Fraglich ist insbesondere, ob und wie sich Wirkungsbeschreibungen überhaupt üben lassen. Zu unterscheiden wäre erstens das Auffinden von Wirkungseindrücken, zweitens das Finden von Wegen ihrer geeigneten Versprachlichung sowie drittens die gemeinsame Kommunikation und Reflexion darüber. Vermutlich gibt es plausible und weniger plausible Wirkungen, aber von unpassenden Wirkungen, die zum Beispiel intersubjektiv nicht vertretbar sind, kann man wohl kaum sprechen. Insofern hat die Frage „(Wie) wirkt das eigentlich auf mich?“ in mehrfacher Hinsicht krisenhaftes Potential: Kann ich das schon? Wie finde ich die passenden Worte? Muss es richtig sein, was ich sage? Vor welchen autobiografischen und ästhetischen Hintergründen, Vorstellungen und Kenntnissen versuche ich Wirkung zu artikulieren? Vorgemacht werden kann ihre Beantwortung, über Formulierungsbeispiele hinaus, kaum. Insofern stößt das Üben hier an Grenzen: Mitahmung und Nachahmung führen nicht zu Wirkungseindrücken²³ und ein *modus operandi* zum isolierten Üben solcher Erfahrungsfähigkeit ist in unterrichtlichen Kontexten zumindest schwer vorstellbar. Wirkungsexplikation braucht also eher ein subjektives Wollen sowie Diskursivität. Üben verlangt Gelingensbedingungen, die sich hinsichtlich Wirkungsbeschreibungen kaum formulieren lassen.

Zurück zum Fall: Es bleibt bei der die Diskursivität verhindernden Meldekette. So bleibt auch unreflektiert, dass Sm8 zur Wirkungsexplikation auf das Mittel des Vergleichs setzt, womit er vermutlich unwirklich wirkende Passagen wie vom „Fischkönig“ mit den „bösen Augen“ und „einem gefräßigen Maul“ fokussiert.

²³ Dass der Lehrer nicht unterscheidet zwischen Wirkung, Stimmung und Atmosphäre sei lediglich angemerkt. Hier besteht sicherlich ein Ausbildungsdefizit im Detail, aber auch eine Frage der Expertisierung von Deutschlehrkräften im Allgemeinen im Umgang mit unscharfen und begriffsgeschichtlich sich ändernden Termini, die zudem allesamt diffuse Doppelgänger in der Alltagssprache haben. Das ist eine Dauerbaustelle der Deutschdidaktik im Vergleich mit Didaktiken anderer Wissenschaften, deren Terminologie von der Alltagssprache stärker abweicht.

4.3 | Dritter Schritt: Genau zeigen, wie dem Text Wirkungssignale und -semantiken „entnommen“ werden können?

Auch in der zweiten Phase des Unterrichts kommt es weder zu Lern- noch zu Übungsgelegenheiten. Dies ist einerseits durch die Inszenierung bedingt aufgrund der Meldekette, andererseits durch den Gegenstand Wirkungsbeschreibung. Ohne das bislang Erreichte zu problematisieren, will der Lehrer nun die bereits erfolgte Praxis fortsetzen bzw. vielmehr wiederholen und in die Schriftform überführen. Was die Schüler*innen bislang in der Rolle von vermeintlich Könnenden improvisiert hatten, soll nun durchgeführt werden als eine systematische und detaillierte Erschließung der Wirkungen einzelner Passagen der Exposition. Dazu ist ein Arbeitsblatt vorbereitet, mit „Atmosphäre einer Landschaft“ überschrieben, welches die Exposition der Erzählung enthält, bei der das dritte und vierte Wort der Erzählung umkreist sind – „grüschwarze Tümpel“ – und rechts daneben eine modellhafte Wirkung benannt wird. Der Lehrer wählt also zur Einübung die pädagogische Form des Beispiels, welches dann mit der ebenfalls pädagogischen Form der Analogie angewendet werden soll auf weitere Textstellen und deren Wirkungsexplikation.²⁴ Insofern ist hier die einübende Praxis der Meisterlehre durch Nachahmung und Mitahmung zu finden, wie Prange und Strobl-Eisele sie skizzieren.

Sicherlich kann man diskutieren, ob Wirkung und Atmosphäre nicht eher holistisch entstehen und sich einzelne Textpartien dabei rekursiv unterstützen. Das eingesetzte Material der Lehrkraft setzt aber explizit auf die Bestimmbarkeit und Benennung von Wirkungskonnotationen einzelner Textstellen der Exposition. Inwiefern einzelne Wirkungen und die Gesamtwirkung zusammenspielen oder zusammenfinden und wie mit divergenten Wirkungsbeschreibungen innerhalb der Schüler*innenschaft umgegangen wird, bleibt ungeklärt. Vielmehr scheint eine direkte Übersetzung von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen in Wirkungen angestrebt zu werden. Dafür spricht jedenfalls das Genauigkeitsversprechen und die Genauigkeitsaufforderung seitens des Lehrers, „das mal genau rauszuholen äh (2) ich sag gleich noch mal genau wie ihr das machen sollt“.

Hier wird ein *modus operandi* quasi als Technik versprochen, der reproduzierbar und präzise sein soll. Im Text soll hinreichend genau gesucht und geschürft werden, dann bemerkt man seine Wirkung generierenden Elemente. „Mal“ steht wieder für die Vorläufigkeit und den Übungscharakter des Arbeitsauftrags.

Kognitiv ist das Identifizieren von entsprechenden Elementen zu unterscheiden von der dazugehörigen Wirkungsbenennung. Darüber hinaus müsste auch rekursiven Elementen und Wirkungen Raum gegeben werden, um holistische Wirkungsmechanismen nicht aus dem Blick zu verlieren. Wie geht der Lehrer mit der Herausforderung um?

Lm: (...) „ich hab mal ein beispiel genannt also am anfang dieser grün-schwarze tümpel (3) das klingt ja gleich so nach dreckigem morastigem was-
ser irgendwie nicht wirklich lebensfreundlich etwas gefährlich- fast ein
bisschen so giftig grün schwarz fand ich jedenfalls klang ein bisschen gif-
tig vielleicht“ (...)

Wer findet hier den *modus operandi*, den *trick of the trade*, der vorgeführt wird? Der Lehrer als Meister gibt ein Beispiel als Vorlage. Unschärfer, diffuser und unbestimmter als mit diesem

²⁴ Vgl. Buck: „Beispiele, wissen wir, bringen einen auf etwas, sie geben es nicht geradezu.“ (2019: 200)

opus modulandi kann man allerdings kaum noch werden. Von der versprochenen Genauigkeit ist zumindest auf der sprachlichen Vorderbühne im Ergebnis nichts zu finden. Intuitiv kann man sich fragen, ob der Lehrer seine Schüler*innen hier nachahmt oder vielmehr vorahmt. Und als Schüler*in sollte man sich fragen, ob man tatsächlich diese Praktiken von Vagheit und Hedging nachahmen will.²⁵ Hier wird maximal abgetönt: „klingt nach“; „ja“; „gleich“; „so“; „irgendwie“; „nicht wirklich“; „etwas“; „fast“; „ein bisschen“; „so“; „fand ich“; „jedenfalls“; „klang“; „ein bisschen“; „vielleicht“: Ein Feuerwerk von Unbestimmtheit wird gezündet.

Man könnte meinen, mit dieser Wirkungsbeschreibung möchte sich jemand maximal darum drücken, die Wirkung auf den Punkt zu bringen. Studierende haben diese Aussage kontextfrei stets als Schüler*innenprodukt wahrgenommen – und waren dann ziemlich verblüfft zu erfahren, dass es einem vormachenden, zeigenden Lehrer*innenhandeln entstammt. Ist der Lehrer in seinem einübenden Zeigen gescheitert? Nein. Aber warum nicht?

Ob man den Ausdruck von Wirkungseindrücken überhaupt üben kann, habe ich weiter oben mit etwas Skepsis gefragt. Es gehört dennoch zu den Ansprüchen von Deutschunterricht, subjektive Eindrücke intersubjektiv vermittelbar zu machen. Insofern handelt der Lehrer völlig richtig. Und es ist auch begrüßenswert, dass er keinen Lehrgang zur Wirkungsbeschreibung entwickelt, sondern zunächst mit einem Vertrauensvorschuss darauf setzt, dass die Schüler*innen bereit und fähig sind, etwas auf sich wirken zu lassen und dies zu verbalisieren. Das gelingt ja auch – einigermaßen. Ob die Meldekettensinnvoll sind, muss an anderer Stelle diskutiert werden. Ich sehe sie kritisch. Immerhin aber hat der Lehrer drei Wirkungsaufträge hintereinandergeschaltet und zwischen dem zweiten und dem dritten Auftrag sein zeigendes Beispiel vorgeführt. Unabhängig von der Bereitschaft, Wirkungen klassenöffentlich zu äußern, ist im Rahmen einer allgemeinen Unterrichtskultur, die von einem Muster von richtig und falsch geprägt ist, zu fragen, wie man auf schüler*innenseitige Wirkungsbeschreibungen reagiert. *Falsch* und *richtig* ist offensichtlich kein geeigneter Bewertungsmodus. Selbst *besser* und *schlechter* erscheint unangemessen normativ. Vielleicht wäre *unwahrscheinlich* und *wahrscheinlich* ein erster Schritt, ähnlich wie *geteilt* und *weniger geteilt/individuell*. *Begründbar* und *weniger begründet* könnte auch eine Rolle spielen, allerdings spielen hier dann auch individuelle Parameter hinein: Niemand muss im Deutschunterricht seinen Wirkungseindruck intersubjektiv begründen müssen, bis auch der/die Letzte es nachvollziehen kann – weil dabei Persönlichkeitsmerkmale und Erfahrungen von Schüler*innen hineinspielen können, die dem Schüler*innensubjekt erstens selbst noch schwer zugänglich sein könnten und darüber hinaus die Klassenumwelt ggfs. schlicht nichts angeht.

Wirkungsbeschreibungen sollen *gelernt* werden, sie können aber aufgrund der skizzierten Bedingungen *schlecht* gelehrt werden, wenn man im authentischen Rahmen bleiben möchte. Natürlich kann und sollte – aber der Raum fehlt im Beitrag – man hier didaktische Fantasie entwickeln, beispielsweise ließe sich gut mit fingierten Wirkungseindrücken von „Beispiel-Schüler*innen“ arbeiten, die befragt, aber nicht verteidigt werden müssten. Auch Schriftlichkeit

²⁵ Etwas vereinfacht formuliert, beschreibt und unterscheidet Vague Language eher semantische Formen der Abtönung einer Aussage, während Hedging die pragmatischen Strategien mit in den Blick nimmt, die dahinter stehen. Eine solche strenge Abgrenzung ist jedoch vermutlich aktuell kaum noch haltbar, es gibt zahlreiche Überschneidungsbereiche.

könnte differenzierte Wirkungsdarstellungen befördern. Das führt aber schnell vom Fallverstehen weg, das hier noch nicht abgeschlossen ist.

Vielleicht ohne es zu wissen, steht der Lehrer vor Handlungsproblemen. Sein Handeln lässt sich verstehen als Versuch, zwischen (vielleicht traditioneller, aber unpassender) Genauigkeitserwartung, subjektivem Ausdruck schüler*innenseits und Evaluationserwartungen zu vermitteln. Er sagt nicht, dass alles sagbar und richtig ist im Sinne eines ‚Anything goes‘: Auch solche Äußerungen finden sich oft im Deutschunterricht. Er beharrt darauf, dass sein Beispiel ein Vorbild sein kann. Mit der von ihm formulierten maximalen Diffusität baut er den Schüler*innen eine breite Brücke und verlangt durch die punktuelle Wirkungssuche gleichwohl den Rückbezug auf die Sache. Insofern ist die Quintessenz seines Beispiels die Fallstruktur und gleichzeitig die an die Schüler*innen gerichtete paradoxe Maxime: „Sei präzise diffus!“ Die Schüler*innen sollen also seinem Beispiel folgen und dürfen Unsicherheitsmarker verwenden, um ihre subjektiven, vorläufigen Wirkungseindrücke zu verallgemeinern. Damit findet der Lehrer eine Lösung für ein allgemeines, nicht durch sein eigenes Setting herausgefordertes Handlungsproblem hinsichtlich der Ermöglichung und der Lehre der Formulierung subjektiver Wirkung: Was sich nicht genau sagen lässt, lässt sich ungenau sagen, und das ist im Rahmen einer intersubjektiven Verständigung über Wirkung durchaus angemessen. Man kann sich fragen, ob ihm diese Lösung einfach nur unterläuft oder ob er das im Rahmen des Vormachens intendiert hat. Es lohnt diesbezüglich ein Blick auf seine schriftlich formulierte Beispiellösung im Arbeitsblatt: „dreckiges, morastiges Wasser -> wirkt gefährlich, vielleicht fast giftig?“

Auch schriftlich nutzt der Lehrer mithin Muster von *vague language*. Insofern kann als gesichert gelten, dass ihm die Vagheiten nicht versehentlich unterlaufen. Vielmehr baut er damit seinen Schüler*innen Brücken, Wirkungen tentativ zu formulieren. Er verstößt damit in gewisser Hinsicht gegen sein eigenes Genauigkeitsversprechen – und gegen die bekannten Konversationsmaximen sensu Grice. Gleichwohl ist die Ungenauigkeit genau der passende Modus für eine intersubjektive Verständigung – die aber über die monologische Meldekette hinaus nicht stattfindet. Eine reflexive Verständigung über Muster diffuser Sprachverwendung findet nicht statt, wäre aber sinnvoll, um den Sprachgebrauch im Umgang mit Kunst und Subjektivität zu durchdringen und zu elaborieren.

4 | Fazit

Vielleicht ist die Entscheidung des Lehrers fachlich und didaktisch naiv, Wirkungen an einzelnen Textdetails festmachen zu lassen. Das liegt vermutlich nicht an ihm. Vermutlich hat er improvisiert und eine individuelle Lösung gesucht für eine Herausforderung, auf die er in seiner Ausbildung kaum vorbereitet worden sein dürfte: wie man subjektive Wirkungen formuliert und diese zugleich am Text festmacht. Denn über entsprechende Erwerbsprozesse wissen wir in der Literaturdidaktik und in der Literaturwissenschaft noch viel zu wenig. Er bearbeitet demnach individuell ein objektives Problem. Die im Titel aufgeführte Figur des „Üben des Unverstandenen“ soll daher nicht als Praxiskritik aufgefasst werden, sondern vielmehr als Herausforderung, wie die Deutschdidaktik und ihre Bezugswissenschaften damit umgehen können, und es wäre beispielsweise künftig herauszuarbeiten, welche erwerbsspezifischen Herausforderungen mit der Frage nach wohlgeformten Wirkungsbeschreibungen verbunden sind. So ist es nicht grundsätzlich falsch, das Unverstandene zu üben: „Im Scheitern des Übenden an der

„Widerständigkeit der Welt“ (Merleau-Ponty 1966) wird der Übende gezwungen, Schemata, Strategien oder Einstellungen zu verändern“ (Brinkmann 2008: 282).

Und man kann vieles üben und sich darin bewähren, ohne es zu verstehen. Wichtig wäre aber auch herauszuarbeiten, welche Unterstützung bereitgestellt werden könnte, um das zu ermöglichen. Unser Lehrer hat hier einen bemerkenswerten Weg aufgetan. Es ist nicht seine Aufgabe, sondern die der Deutschdidaktik, Alternativen dafür zu entwickeln, Lernwege mit einem ausgewogenen Verhältnis von Üben und Verstehen zu gestalten.²⁶

Ich hätte mir gewünscht, dass der Lehrer sich Zeit genommen hätte, um innezuhalten und die Beiträge der Schüler*innen zu analysieren. Womöglich widerspricht dies gängigen Subjektivitätskonventionen in der Praxis des Deutschunterrichts. Auch die vom Lehrer gewählten allgemeindidaktischen Methoden wie die Meldekette verhindern sowohl Reflexivität als auch übende Rekursivität. Wenn mit der Subjektivitätskonvention die Schüler*innen immer schon vorauseilend/kontrafaktisch als Meister*innen gesetzt werden, kann der/die Meisterlehrer*in die Noviz*innen kaum noch übend und reflektierend zu Meister*innen machen. Im besten Falle haben die Schüler*innen im analysierten Unterricht dem Meister folgend gelernt, dass Wirkungseindrücke möglichst diffus formuliert werden sollten, um sie anschlussfähig zu machen. Das konnten sie aber offensichtlich bereits zuvor. Insofern wäre zu überlegen, ob anstelle des „Üben des Unverstandenen“ die beschreibende Formel vom „Können des Unverstandenen“ die schwierige, aber durchaus typische Gemengelage von Praktiken der Literaturaneignung noch besser auf den Punkt bringen würde. Für eine Theorie des Übens, für eine Theorie der Literaturvermittlung sowie für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenausbildung sollten daher Praktiken des Übens und des vermeintlichen Könnens sorgfältiger als bisher empirisch betrachtet und unterschieden werden. Letztlich bleibt zu Brinkmanns später, bisherige Gegensätze einebnenden Position die Frage bestehen, ob man Verstehen einüben oder eben doch nur lernen kann. Denn für das einübende Verstehen braucht es einen Horizont, ein Ziel, ein Modell, ein Vorbild: „Geübt wird, wenn man die angestrebte Fähigkeit und Fertigkeit noch nicht kann, wenn man scheitert und es aufs Neue versucht“ (Brinkmann 2011: 140). Mit dieser Formulierung löst Brinkmann den Unterschied zwischen Üben und Lernen bzw. Verstehen gerade nicht auf.

Literatur

- Bräuer, C., Kunze, K., Pflugmacher, T. & Rabenstein, K. (2018): Zur Konstruktion von Fachlichkeit. Eine Topologie am Beispiel von Forschung zu Literaturunterricht. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzner, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Eds.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. (pp. 111–124). Verlag Julius Klinkhardt.
- Brenz, L & Pflugmacher, T. (2020): Vom Üben des Unverstandenen oder Wie das Neue im Literaturunterricht inszeniert wird. Eine Fallrekonstruktion zu literarischer Wirkung. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle J. Witte (Eds.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Projekte und Ergebnisse*. (pp.99–118). Peter Lang.

²⁶ Leser*innen, die meinen, es handle sich hier um einen Einzelfall, werden verwiesen auf Brenz/Pflugmacher 2020 sowie Bräuer et al. 2018, wo jeweils ein paralleler Fall zur Figurenwirkung aufgegriffen wird und die gleichen sprachlichen (vague language) und didaktischen Muster sichtbar werden.

- Brenz, L. & Pflugmacher, T. (2022): Sei präzise diffus. Vague Language und Praktiken des Hedging beim literarischen Lernen im Deutschunterricht. In U. Preußner & B. Lingnau (Eds.), *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten*. Schneider Hohengehren (i. Dr.).
- Brinkmann, M. (2008): Üben – elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung. In K. Mitgutsch, E. Sattler, E. Westphal, I. M. Breinbauer (Eds.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. (pp. 278–294). Klett-Cotta.
- Brinkmann, M. (2011): Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Kohlhammer.
- Brinkmann, M. (2012): *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Buck, G. (2019): *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Hg. von Malte Brinkmann. VS Springer.
- Eisenberg, P. & Feilke, H. (2001): Rechtschreiben erforschen. In *Praxis Deutsch 2001*(170). 6–15.
- Freudenberg, R. & Lessing-Sattari, M. (2020): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literaturästhetischer Erfahrung*. Lang 2020.
- Gruschka, A. (2005): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie*. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Gruschka, A. (2008): *Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik einer Methode*. Budrich.
- Gruschka, A. (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht*. Büchse der Pandora.
- Gruschka, A. (2011): *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Budrich.
- Helsper, W. (2021): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern. Eine Einführung*. Budrich.
- Koch, A. (2019): *Die Verwendung von Heckenausdrücken im Literaturunterricht*. Unv. Masterarbeit, Univ. Göttingen.
- Könecke, S. (2019): *Unterrichtstranskript „RICHTIK – Deutsch. Realistische Fachdidaktik Deutsch“ am 14.09.2017 (Kurzgeschichten. Brudermord im Altwasser) an einem Gymnasium in einer 8. Klasse*. 001. Göttingen. PDF, unveröffentlicht.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Schneider Hohengehren.
- Möbius, T. & Steinmetz, M. (2016): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Peter Lang.
- Müller, A. (2010): *Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge*. Klett Kallmeyer.
- Paradies, L. & Linser, H. J. (2003): *Üben, Wiederholen, Festigen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Pflugmacher, T. (2005): *Die literarische Beschreibung. Studien zum Werk von Uwe Johnson und Peter Weiss*. Fink 2005.
- Pflugmacher, T. (2016a): Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. *Le-seräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), 4–20.

- Pflugmacher, T. (2016b): Objektive Hermeneutik. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (pp. 285–304). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pflugmacher, T. (2020): Unterlassene Hilfeleistung im Altwasser? Ein Modelltext für künftige kollaborative literaturdidaktische Forschung. In K. Kloppert, S. Neumann & V. Ronge (Eds.), *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. (pp. 93–111). Schneider Hohengehren.
- Pflugmacher, T. (2018): Sequenzanalytische Unterrichtsrekonstruktion als literaturdidaktische Grundlagenforschung. Eine Fallanalyse zur literarischen Textschwierigkeit im Handlungsfeld Literaturunterricht. In C. Dawidowski & A. R. Hoffmann (Eds.), *LehrerInnen- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik*. (pp. 13–32). Lang.
- Pflugmacher, T. & Brenz, L. (2021): Normen des schulischen Literaturerwerbs erforschen. Zur Einführung in den Tagungsband. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Eds.), *Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung*. (pp. 7–34). Peter Lang.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Kohlhammer.
- Proske, M., Meseth, W. & Radtke, F.-O. (2011): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Klinkhardt.
- Wernet, A. (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Budrich.
- Zabka, T. (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht*, Bd. 3. (pp. 60–88) Schneider Hohengehren.