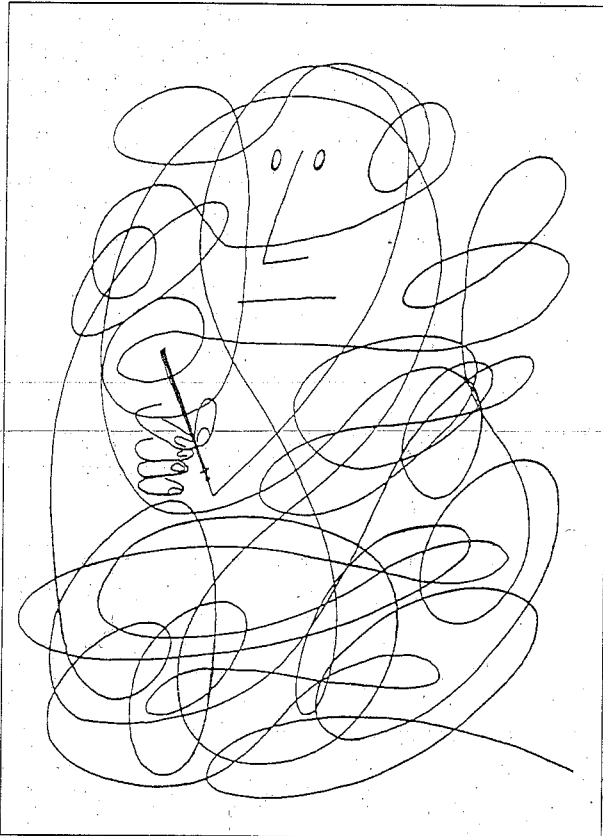


Erörterung der Erörterung: Freies Schreiben und Musteranalyse

Helmuth Feilke

„In den Zusammenhängen einer Schreiblehre ... gewinnen die Fragen nach dem Standpunkt und der Perspektive allerdings ... ein ... recht praktisches Ansehen. Wo eine eigene Position nicht bedenkenlos ausgemacht werden kann, befindet sich das Ich gewissermaßen ständig auf Stellungs-suche.“ (Peter Rühmkorf)



„unordentliche“ Texte entstehen. Sie spiegeln die Probleme der Schreiber bei dem Versuch, Heterogenität und Disparität in der Selbst- und Welterfahrung in eine kohärente Abbildung dieser Erfahrung zu überführen. Dies ist keine leichte Arbeit, gerade dann, wenn sie schreibend getan sein soll. Aber diese Arbeit scheint sich zu lohnen: oft findet man überraschende Einsichten, Strukturen und Zusammenhänge in den Texten, die gerade aus der Möglichkeit zu einem nicht formal begrenzten Erörtern ihre Klarheit und Eindringlichkeit zu beziehen scheinen.

Erörterung verfehlt? – Ein Beispiel

Dies zeigt z. B. der folgende kurze Ausschnitt aus dem Text eines Schülers, der im Rahmen eines Praktikums „Schreiben in der Oberstufe“ entstanden ist. Der Schreib-anlaß war so zustande gekommen: Aus dem Problem der Praktikanten, Schüler in diesem Projekt überhaupt zum Schreiben zu motivieren, war die Idee erwachsen, das Problem der Nichtmotiviertheit von Schülern in der Schule und seine Ursachen selbst schreibend erörtern zu lassen. Die Ergebnisse waren zum großen Teil erstaunlich. Hier ein (unveränderter) Ausschnitt:

aus: S. Steinberg, Umgang mit Menschen, Reibhak 1983

Vorbemerkung

Der folgende Artikel ist kein Modell in dem Sinne, wie die Leser von PRAXIS DEUTSCH solche kennen. Hier wird kein Unterricht entworfen, hier werden vielmehr grundsätzliche Überlegungen angestellt. Der Grundgedanke ist der, daß die Texte von Jugendlichen in der Regel eher kognitive als Textstrukturen repräsentieren. Dieser Gedanke wird am Beispiel der Erörterung entwickelt und durchaus bis zu einigen methodischen Vorschlägen weiter getrieben. Seine Bedeutung ist aber eine didaktische. Die Herausgeber möchten nicht ausschließen, daß er seine Spuren in der aufsatzdidaktischen Diskussion hinterlassen wird. Aus eben diesem Grunde haben sie sich entschlossen, ihn an zentraler Stelle im Modellteil des Heftes abzudrucken.

J. B./O. L.

nen, in denen diese sich relativ unbeeinflusst von schulischen Vorgaben mit einem Problem oder Thema auseinandersetzen, fällt auf, daß diese Erörterungen in den seltensten Fällen das Muster der schulischen Erörterung realisieren. Man findet Texte, die oft nicht, manchmal aber auch hervorragend gelungen sind. Meistens aber erscheinen sie vielfältiger und komplexer, als es das schulische Muster verlangt.

Bei der empirischen Untersuchung des Aufbaus solcher Texte stößt man auf Strukturen und Muster, die von den Schreibern und Schreiberinnen aus ihrer Erlebniswelt und ihrem lebensweltlichen Umfeld in den Text hineingenommen wurden (vgl. z. B. Feilke 1988). Diese Strukturen sind dann, obgleich Strukturen im Text, weniger eigentliche Textstrukturen als vielmehr psychologische Strukturen der Wahrnehmung und Problemverarbeitung der Verfasser, in denen sich ihre Art und Weise des Erlebens, ihre Welt dokumentiert. Nicht wundern darf man sich deshalb, wenn bei einem in dieser Art erörternden Schreiben oft

Warum dem Versager der Unterricht schieß-egal ist!

Der Versager fühlt sich nicht sehr wohl, vielleicht ist er krank und Krankheit macht müde. Der Versager hat viele schwere und dunkle Gedanken. Er denkt an alles, nur nicht an das, woran er denken sollte. Gedanken machen müde. Er denkt an sich, daran ob er wirklich ein Versager ist. Er will es nicht glauben, aber es ist ihm ja bestätigt worden. Er hat solche Angst vor dem Versagen; was soll er machen? Hilflosigkeit macht müde, weil sie kraftlos macht. Der Versager träumt vom „Nicht-Versagen“, während er träumt, denkt er nicht an das, woran er denken soll.

Man hat ihn gestern zum ersten Mal einen Versager genannt. Er schämt sich. Scham macht mutlos. Mutlosigkeit macht kraftlos und Kraftlosigkeit macht müde und Müdigkeit macht lustlos! Für ein paar Stunden gefällt er sich schon in der Rolle des Versagers.

Zum Thema

Wann immer man das Glück hat, Texte von Kindern und Jugendlichen lesen zu kön-

Dieser Textausschnitt ist sicherlich keine Erörterung im landläufigen Sinne. Doch schon muß man aufpassen, daß man nicht die schulischen Schnittmuster anlegt: objektive Verallgemeinerung, keine subjektive Schilderung, keine Fiktionalität etc. Denn für diesen Text steht fest, daß der Schreiber erörtert! Er wählt eine subjektive Binnenperspektive als Ausgangspunkt für das Aufzeigen eines problematischen Sachzusammenhangs. Er geht aus von einer individuellen Erfahrung, die eindringlich dargestellt und nachvollziehbar entfaltet wird. Auf dieser Grundlage konstruiert er eine auch sprachlich verallgemeinerte psychische Kausalkette, die den Prozeß einer Stigmatisierung eindrücklich als Ursache für Antriebsdefizite und Lustlosigkeit identifiziert. Den Erörterungsgang abschließend, wird das Resultat dieser Entwicklung in der Darstellung der Rollenübernahme der Versagerrolle thematisiert und dann im Fortgang des Textes behandelt.

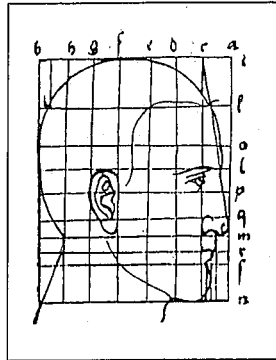
Was an diesem Text, verglichen mit dem herkömmlichen Erörterungsmuster auffällt, ist vor allem eines: Die Struktur des Textes ist empathisch motiviert durch einen Handlungs- und Erfahrungszusammenhang, den der Schreiber des Textes in der Figur des Versagers aufarbeitet und in dem er selbst noch zu stehen scheint. Ausgehend von der im Zentrum des Geschehens stehenden Person wird die zeitliche Struktur des erlebten Ablaufes der Stigmatisierung gleichzeitig zum Mittel der Strukturierung des Textes. Das Zusammenreffen der verschiedenen am Sachzusammenhang beteiligten Faktoren (Fremdstigmatisierung, Selbststigmatisierung etc.) wird im Erlebnis- und Handlungskontext des ‚Tags danach‘ vorgestellt.

Die klassische Form der Erörterung schneidet ein solches Strukturpotential für Texte radikal ab. Warum eigentlich? Könnte es nicht sein, daß dieses Potential wertvoll und fruchtbar ist und den Zugang zu einem weiteren Begriff der Erörterung eröffnen kann, der die klassischen Formen selbstverständlich mit einbezieht?

Einige aktuelle Probleme des traditionellen Modells

Die didaktisch-methodische Behandlung der Erörterung als Form, wie sie Otto Ludwig und Jürgen Baurmann im Basisartikel dieses Heftes historisch beschreiben und kritisieren, impliziert als Texttechnik die Herauslösung des Schreibens aus solchen unmittelbaren Erfahrungs- oder Handlungskontexten, d. h. aus Zusammenhängen, in denen die Schreiber kommunikativ eigenständig agieren. Im Vordergrund steht vielmehr das Ausfüllen einer Form. Handlungskontexte für das Lernen zu

schaffen oder Lernen über Handeln zu bewerkstelligen, verlangt demgegenüber ein Involviertsein des Lernenden als Person im Lernprozeß. Involviertsein muß dabei nicht unbedingt heißen, nur die eigene Position und Rolle auszugestalten; auch in Rollenspielen etwa gibt es ein Involviertsein, das von der Möglichkeit und Bereitschaft zur Identifikation mit der Rolle abhängt. Involviertsein stellt sich also her im Verlauf der Identifikation mit einer Schreibhaltung, die zugleich immer auch eine Perspektive des Schreibenden auf das zu erörternde Problem ist. Gerade dieses Involviertsein wird jedoch bei einer didaktischen



Behandlung der Erörterung von einer normativ gesetzten Standardform her gebrochen:

Für den Schüler kommt es darauf an zu lernen, wie er jeden Inhalt über die Form behandeln kann. Nicht der in der Psychologie A. A. Leontjews sogenannte „Tätigkeitsaspekt“ der Schreibhandlung, der vom schreibenden Subjekt her zwangsläufig

immer auf einen außerhalb der Form liegenden Inhalt zielt, steht im Vordergrund, sondern der ‚operationale‘ Aspekt eines stereotypen Schreibverfahrens.

Hier wird vor allem ein Punkt in der Gegenwart verschärft problematisch, der auch im Basisartikel bereits angeschnitten wurde: das Verhältnis von allgemeingültiger Problematisierung/Lösung und konkretem Fall. Die soziale Realität der modernen Gesellschaften ist durch eine kulturelle „Unübersichtlichkeit“ gekennzeichnet, die von den vielen teilkulturellen Wert- und Kompetenzsphären bestimmt ist, die sich in einer pluralistischen Gesellschaft entwickeln. Allgemeingültige, generelle Lösungen und große Entwürfe sind fragwürdig geworden; statt dessen werden individuell angepaßte

und zu rechtfertigende pragmatische Problemlösungen bevorzugt. Es geht in den wenigsten Fällen um die Anwendung abstrakt für richtig befundener Prinzipien auf den konkreten Fall. Vielmehr wird von der Abtreibungsproblematik bis zur Zeugung im Reagenzglas die verträgliche und situativ vernünftige Problemlösung individueller Fälle als letzter Maßstab für die Bewertung von Entscheidungen eingeklagt. Um hier begründungsfähig zu werden, müssen Binnenperspektiven nachgezeichnet und erforscht werden. In diesem Kontext muß auch der individuelle Fall aufgegriffen und die Konstruktion einer subjektiven Binnenperspektive zum Ausgangspunkt der Erörterung von Ereigniszusammenhängen und Entscheidungen

werden können. Dies läßt das klassische Konzept in der strengen Form nicht zu; aber dies wäre eine Möglichkeit, eine tatsächliche Beteiligung, ein Involviertsein im Schreibprozeß herzustellen.

Nun soll die formulierte Kritik an der Erörterung kein Plädoyer für einen wieder ausschließlich an inhaltlichen Problemen orientierten Aufsatzunterricht sein oder für einen Aufsatzunterricht, der das Konzept eines kreativ-assoziativen Schreibens in den Mittelpunkt rückt. Im Gegenteil: eine der wichtigsten Aufgaben scheint mir zu sein, sowohl im sprachlichen wie im literarischen Bereich das Bewußtsein für die Dialektik von Form (d. h. Produktform und Produktionsform) und Inhalt in jeglicher kommunikativen Tätigkeit zu schärfen und in praktische Fähigkeiten umzusetzen. D. h. aber, diese Dialektik muß zum Gegenstand des unterrichtlichen Handelns werden. Wie kann das geschehen, indem gleichzeitig die oben angeführten Ausführungen und Argumente berücksichtigt werden?

Didaktische Überlegungen und methodische Implikationen

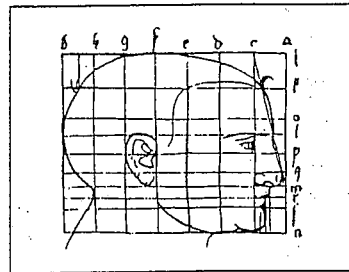
Eine didaktische Konzeption, die den empirischen Ergebnissen über die eigenen Strukturpotentiale der Schüler gerecht werden möchte und zugleich die negativen Effekte einer reinen Erörterung auf der Basis vorgegebener Muster vermeiden möchte, hat vor allem zwei Dinge zu berücksichtigen. Sie muß erstens

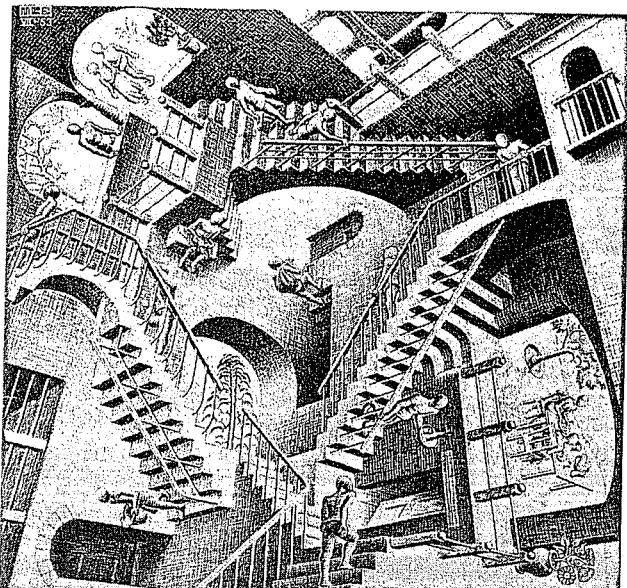
– Raum geben für die *Entfaltung der vorhandenen Strukturpotentiale* und nach Möglichkeiten suchen, diese Strukturierungen hervorzulocken. Und sie muß zweitens – in einer *analytischen Phase* die Schüler für ihre eigenen Strukturpotentiale sensibilisieren, um so das, was die einzelnen Schreiber können und mitbringen als ‚Strukturierungsmittel‘ bewußt zu machen. Diese Möglichkeiten können im Unterricht thematisiert und so allen

anderen als Techniken zur Verfügung gestellt werden.

Dies wäre der erste Schritt zur bewußten Kontrolle des impliziten Strukturwissens und damit zur eigenständigen Lösung von Gestaltungsproblemen in erörternden Texten.

Dabei sollte man auch als Lehrer davon ausgehen, daß man sich auf eine Art Entdeckungsreise begibt: Die Realisierung einer solchen Konzeption muß den Schülern ermöglichen, ihre Freiheit bei der Konstruktion eines Problems zu erkennen und zu sehen, daß sie erörternd mit verschiedenen Formen verschiedene Problemsichten aufbauen.





M. C. Escher, Relativität

1. Strukturpotentiale der Schüler für erörternde Texte freisetzen

Man muß es sich noch einmal nachdrücklich vor Augen führen: Schüler, die schreibend ein Problem erörtern, greifen, wenn das Muster nicht vorgegeben wird, empirisch nur in geringem Umfang auf eines der klassischen Erörterungsmuster zurück. In der Regel finden wir eine Kombination ganz unterschiedlicher strukturierender Elemente. Das liegt daran, daß die Schreiber Strukturelemente ‚natürlicher‘ Argumentationen mit einbeziehen. Welche Strukturen wir finden, hängt vor allem ab von der Perspektive, die der Schreiber für das Erörtern gewählt hat. Dabei werden die Strukturelemente u. a. bestimmt von

- der Ordnung des nichtsprachlichen Hintergrundwissens der Schreiber und der Verarbeitungsweise dieses Wissens. Diese Ordnung finden wir häufig im Aufbau der erörternden Texte wieder (vgl. unten 2.)
- sowie von den sozialen Rahmenbedingungen der Textproduktion, also z. B. der Frage, ob es einen Adressaten für den zu schreibenden Text gibt oder nicht und wer der Adressat ist.

Freies Erörtern

Um das implizite Strukturpotential der Schüler zu aktivieren, muß eine von expliziten Formvorgaben weitgehend freie Art des erörternden Zugangs zu einem Problem angestrebt werden. Gleichzeitig soll aber ja auch sichergestellt werden, daß trotz möglicher unterschiedlicher Zugänge dennoch erörtert wird. An die Stelle von Formvorgaben müssen deshalb, über das Thema hinaus, Anweisungen zur Modalität der Behandlung des Themas erfolgen. Bei dem freien Erörtern sollten deshalb an die Stelle

expliziter Formvorgaben allgemein gehaltene Maßgaben treten, die die Kreativität noch in den weiten Bahnen erörternden Schreibens halten. In dessen Zentrum soll auch beim freien Erörtern immer die Behandlung eines hermeneutisch oder argumentativ zu erschließenden Sachzusammenhangs stehen, wobei die Erörterung das Ziel der Erklärung dieses Zusammenhangs hat. Als allgemeine Vorgabe für das freie Erörtern hat sich z. B. bewährt:

„Bitte schreiben Sie zu diesem Problem einen abgeschlossenen und aus sich selbst heraus verständlichen Text. Versuchen Sie in diesem Text die Zusammenhänge, so wie Sie sie sehen, dem Leser zu verdeutlichen!“

Diese Schreibanweisung ist je nach Situation und konkre-

tem Schreibanlaß zu variieren. Damit sie überhaupt verständlich sein kann, müssen die Schüler bereits ein gewisses Bewußtsein von der Funktion und Bedeutung erörternder Texte entwickelt haben.

Neben eine in dieser Art und Weise allgemein gehaltene Anweisung für das Erörtern können zusätzliche Maßgaben treten, die die Erörterungsaufgabe inhaltlich und unter kommunikativen Gesichtspunkten weiter spezifizieren und so zu bestimmten erörternden Zugängen/Schreibhaltungen anregen. Bei der Behandlung erörternden Schreibens im Unterricht sollte man jedoch in einer ersten Phase nach meiner Erfahrung besser ganz auf spezifizierende Vorgaben verzichten und Themen erörtern, die ein *persönliches* Involviertsein der Schreiber und Schreiberinnen wahrscheinlich machen. Weiter oben haben wir ein solches Beispiel diskutiert. In dieser Phase kann das freie Erörtern erst einmal ‚warmlaufen‘. In der Analyse dominiert hier das Interesse daran, wie ‚die anderen‘ ihre Argumentation gestaltet haben.

Stellungssuche und Perspektivenwechsel

Nach dieser Phase der Einübung in das freie Erörtern und die Analyse kann dann das Erörtern zunehmend auf Vorgaben aufgebaut und das ‚spielerische Element‘ des Perspektivenwechsels verstärkt werden. Was Peter Rühmkorf im Eingangszitat dieses Modells sagt, kann dann zur didaktischen Devise für das Erörtern werden. Der Prozeß der „*Stellungssuche*“ des Ich muß angestoßen werden. Dies wird möglich, wenn die Zugänge zu einem Problem bewußt variiert und dementsprechend die Vorgaben für das freie Erörtern gestaltet werden. Diese Vorgaben können sich be-

ziehen auf die Schreibrolle, die Erörterungsmodalität, die Textsorte und den Adressaten. Ein Beispiel zur Erörterungsmodalität:

– perspektivisches Erörtern:

„Erörtern Sie das Problem aus Ihrer Situation/aus der Situation von ‚X‘ heraus!“

versus

– objektivierendes Erörtern:

„Erörtern Sie das Problem aus der Perspektive eines objektiven Beobachters!“

Ein Beispiel für diese Varianten ist der folgende Text aus einem Schreibseminar, der in einer Umschreibübung als objektivierende Paraphrase für den weiter oben abgedruckten ‚Versager‘-Text geschrieben wurde (vgl. den Ausgangspunkt).

Warum fehlender Erfolg in der Schule zur Ursache von mangelnder Motivation werden kann!

Eine wichtige Ursache für mangelnde Motivation ist fehlender Erfolg in der Schule. Er kann ein Unbehagen verursachen, das subjektiv wie eine Krankheit erlebt wird und die Aktivität lähmt. Dies führt häufig zu einer von den schulischen Anforderungen ablenkenden depressiven/niedergeschlagenen Grundstimmung und starken Selbstzweifeln. Der Mißerfolg führt praktisch in einen Teufelskreis, in dem die Angst vor dem Versagen zur Ursache für Untätigkeit und Abgelenktheit wird, und damit wieder dazu führt, daß der Schüler den Anforderungen nicht genügen kann. In der Folge bildet sich hier ein Minderwertigkeitsgefühl aus, das auf die innere Motivation lähmend wirkt und so unmittelbar ein Gefühl der Antriebslosigkeit und Unlust bedingt. Dieser Zusammenhang kann leicht dazu führen, daß das sich entwickelnde negative Selbstbild stabilisiert wird und die ‚Versagerrolle‘ vollends übernommen wird.

Es lassen sich hier leicht eine große Zahl von Variationsmöglichkeiten für Aufgabenstellungen finden. Dabei kommt es darauf an, die Fähigkeit der Schüler zur Rollendistanz, vor allem aber auch zur Empathie für das erörternde Schreiben zu nutzen und zu strapazieren. So schreibt auch Helwig Kuhl im Blick auf die Erörterung: *„Schreiben bietet die Möglichkeit, im experimentellen Wirklichkeitsbezug Haltungen zu erproben“* (Kuhl, 1988: 18). Zugleich werden damit auch Schreibhaltungen und Erörterungstechniken erprobt und, der Möglichkeit nach, eben durch den experimentellen Charakter auch bewußt. Auch die Öffnung der Erörterung für die rhetorische Komponente ‚wirksamen‘ Schreibens, wie sie Ludwig/Baurmann fordern, kann hier ganz neue Strukturmuster erschließen helfen. So schlägt auch Kuhl (1988: 83) vor, für die Erörterung ab der 9. Klasse Schreibanlässe

zu wählen, die wechselnde Formen der Adressierung miteinbeziehen wie etwa: Kommentar, Brief, offener Brief, Rede, Rezensionen von Filmen oder Kurzgeschichten etc.

Ich möchte dies durch den Vorschlag ergänzen, unterschiedliche Adressierungsformen von Erörterungen (z. B. Brief und Rede) zu dem gleichen Erörterungsgegenstand (z. B. Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre) schreiben zu lassen. Auch hier sind Umschreibübungen (z. B. einen Brief in eine Rede und umgekehrt) eine gute Möglichkeit, unterschiedliche Strukturmuster hervorzulocken.

Eine weitere gute Übung ist es, bei der gleichen Adressierungsform (z. B. Brief) und dem gleichen Gegenstand den Adressaten zu variieren. Auch hier sind Umschreibübungen möglich wie auch die Verteilung der unterschiedlichen Erörterungsaufgaben auf mehrere Schülergruppen.

Ein Zwischenresümee

Fassen wir die Möglichkeiten zur Freisetzung der eigenen Strukturpotentiale der Schüler zusammen, so ergeben sich praktisch vier Bereiche, in denen Variationen von Vorgaben stattfinden können, von denen man erwarten kann, daß sie unterschiedliche erörternde Schreibhaltungen hervorrufen.

- **Schreiberrolle:** Die Schüler können ein Problem von unterschiedlichen Rollen-Perspektiven her erörtern: z. B. Schulunlust, – von der Schülerrolle her, von einer ‚Versager‘-Rolle her, von der Lehrerrolle her etc.
- **Erörterungsmodalität:** Es können und sollten auch Variationen von Erörterungshaltungen stattfinden. Die Möglichkeit zur Identifikation hängt hier eng mit der Schreiberrolle zusammen. Vorgaben in diesem Bereich müssen wohlüberlegt sein, da sie Doppelbindungen hervorrufen können. Sie sind deshalb eher für Umschreibübungen geeignet. Beispiele für Erörterungsmodalitäten sind etwa: perspektivisch/objektivierend, emotional/sachlich, einfühlend/beobachtend, witzig/ernsthafte etc.
- **Textsorte:** Auch sie beeinflusst die Struktur des erörternden Textes. Verschiedene Textsorten sind gewissermaßen unterschiedliche Produktionsmuster, die auch Einfluß auf die Erörterungsmodalität haben können und oft eng mit typischen Schreiberrollen verbunden sind. Man denke nur an so unterschiedliche Formen wie Rezension, Rede, Essay, Brief, die alle erörternden Charakter haben können.
- **Adressat:** Auch mit dem Adressaten kann sich die erörternde Schreibhaltung ändern und mit ihr die Ordnungsmuster, die wir in den Erörterungen finden.

Diese Aufstellung soll nicht nur dazu dienen, Erörterungsaufgaben für das freie Erörtern zu formulieren. Sie beschreibt gleichzeitig das Spektrum der Faktoren, die empirisch auch im ‚wirklichen‘ Leben das erörternde Schreiben der Schüler bestimmen. Deshalb ist die bewußte Variation von Aufgabenstellungen in diesem Bereich eine der Möglichkeiten, „...den Weg frei(zu)schaufeln zu den vielen... Verfahren und Formen, die es für das Erörtern... gibt“, wie Jürgen Baumann und Otto Ludwig in ihrem Basisartikel formulieren.

Für die unterrichtliche Realisierung ist es sinnvoll, jeweils nur innerhalb einer der vier Gruppen Variationen durchzuspielen, damit die Texte der Schüler vergleichbar bleiben und ein fester didaktischer Bezugspunkt für die Analyse gegeben ist.

2. Erörterung der Erörterung: Eigene Texte analysieren

Die Bedeutung der Analyse eigener Texte für den Deutschunterricht wird in jüngster Zeit immer wieder betont. Für den Lehrer ist sie eine Möglichkeit zu verhindern, daß der „(...) Schreibunterricht zu einem ‚Schablonenunterricht‘ wird, der sich an spezifische Textsorten und schulspezifische Denk- und Erlebnismuster klammert“, wie Annemarie Saxalber-Tetter (1989: 18) aus eigener Erfahrung berichtet; und für die Schüler kann „(...) der Merkmalskatalog einer Analyse ... als Leitfaden für die eigene Textproduktion verwendet werden“ (ebd.: 25). Das freie Erörtern ist auf die gemeinsame Analyse von Texten angewiesen, denn Normen für das erörternde Schreiben können hier nur aus der Analyse und Kritik der geschriebenen Texte begründet werden.

Wichtig ist, daß der Übergang von dem stärker inhaltlich motivierten Erörtern zur Analyse der Texte vorbereitet wird und nicht unvermittelt stattfindet. Gehen wir einmal aus vom freien Erörtern *ohne* spezifizierende Vorgaben, wie sie oben erläutert wurden.

Inhaltliche Untersuchung der Texte

In einer ersten Stufe der Analyse bietet es sich an, die Texte zunächst als Ausgangsmaterial für eine inhaltliche Untersuchung von Argumenten und Erläuterungen zum Erörterungsgegenstand zu nehmen. Dies kann in Form einer Diskussion geschehen, in der die Schüler, ausgehend von ihren eigenen Texten, Argumente zu einem Problem vortragen, die an der Tafel gesammelt und geordnet werden. Besser ist es, schon hier in die Gruppenarbeit einzusteigen; innerhalb der Gruppe tauschen die Schüler ihre Texte aus, lesen sie und stellen die Argumente protokollähnlich zusammen. Diese Arbeit bildet den Ausgangspunkt für die gemeinsame, primär inhaltlich orientierte Diskussion des zu erörternden Problems in der Klasse. Diese Phase ist erstens wichtig, weil das beim freien Erörtern entwickelte

inhaltliche Engagement der Schüler auf der inhaltlichen Ebene konstruktiv aufgegriffen werden kann. Zweitens kann dadurch das analytische Interesse und das Interesse an den Texten der anderen geweckt werden, was für die folgende strukturelle Analyse besonders wichtig ist.

Bereits beim Ordnen der Argumente fällt den Verfassern der Texte in der Regel auf, daß sie zum Teil recht verschiedene Ausgangspunkte für ihre Erörterungen gewählt haben und die Texte auch vom strukturellen Aufbau her sehr unterschiedlich sein können. Solche Ansatzpunkte bei der inhaltlichen Analyse sollten unbedingt genutzt werden, um das Phänomen der Perspektivität von Schreibhaltungen sowie der selbstkonstruierten Art des Wirklichkeitsbezuges beim Schreiben zu thematisieren und zu problematisieren. Die hier im Text mitabgebildeten „Umkonstruktionen“ Dürers und die ‚selbsterzeugenden‘ Zeichnungen von Escher und Steinberg z. B., wie auch entsprechende Selbstzeugnisse von Schriftstellern können helfen, die Auseinandersetzung mit diesen Fragen anzuregen. Auf diese Art und Weise wird der Übergang zur strukturellen Analyse der Texte erleichtert, indem Interesse für das eher technische „Wie“ der eigenen Erörterungen entsteht.

Untersuchung der Strukturelemente in den Erörterungen

Natürlich ist jede freie Erörterung, wenn auch gleiche Argumente vorkommen mögen, strukturell weitgehend individuell. Dennoch finden sich auch in den freien Erörterungen Strukturmuster, die aufgedeckt werden können und die aufgedeckt werden müssen, wenn den Schreibern ihre Planungsprobleme beim Erörtern bewußt werden sollen. Dies geht allerdings nicht ohne eine Abstraktion von der Oberfläche der Texte, die die wiederkehrenden Formelemente oft nur versteckt enthalten. Diese sind, wie bereits weiter oben festgestellt wurde, Strukturelemente ‚natürlicher‘ Argumentationen: Meistens bestimmen mehrere unterschiedliche Formelemente die Struktur eines Textes. Dazu gehören etwa:

Komplexe Erfahrungsbilder, die mehr oder weniger entfaltet werden und als prototypische Konstellationen zum nichtsprachlichen Hintergrundwissen gehören. Solche allgemeine bekannten Erfahrungsbilder/Schemata gewährleisten das Verstehen eines Textes auch dann, wenn er oberflächlich sehr bruchstückhaft ist. Diese Erfahrungsbilder können nach der Art ihres inneren Zusammenhangs unterschieden werden. Sie prägen die Themenentfaltung beim Erörtern und scheinen als Muster auch die Typen des Erörterns mitzubestimmen, wie sie z. B. im Basisartikel unterschieden werden.

Nach dem inneren Zusammenhang lassen sich lokale, temporale und kausale Erfahrungsbilder voneinander abgrenzen.

– *Lokaler Zusammenhang*: Hier wird eine typische, räumlich zentrierte Szene entwickelt; z. B. die Klasse als Ereignisort der verschiedensten Erfahrungen mit Mitschülern und Lehrern etc., die dann im erörternden Text aufgezählt werden und eben durch die Lokalität in einem Zusammenhang stehen.

– *Temporaler Zusammenhang*: Temporal geordnet ist in erster Linie die Entfaltung von Erlebnissen, die in die Erörterung eingehen. Kennzeichnend ist hier, daß die chronologische Struktur dieser Erlebnisse in die Textstruktur abgebildet wird und diese so bestimmt; z. B.: Schilderung des Erlebnisses einer ungerechtfertigten Abqualifizierung durch einen Lehrer.

– *Kausaler Zusammenhang*: Dies sind die komplexesten Erfahrungsbilder. Es sind prototypische Ereigniszusammenhänge, wobei die einzelnen Elemente in einem Bedingungs-zusammenhang z. B. psychischer oder sozialer Art stehen, z. B.: In die Erörterung geht die Darstellung der Struktur eines Minderwertigkeitsgefühls ein (psychisch), oder der Konkurrenzkampf unter Schülern wird erörternd entfaltet (sozial).

Wichtig sind auch kognitive und wertvolle Ordnungskategorien, mit denen die Schüler oft zugleich ihre Wirklichkeit und den Text zu strukturieren scheinen. Zum Beispiel:

– *Maximen oder Sentenzen*, die in der Form von thematischen Kernsätzen eingeführt und dann entfaltet werden, wie etwa „Wir lernen doch für das Leben und nicht für die Schule!“. In diesen Bereich gehören auch

– *begriffliche Gegensatzpaare*, die gegeneinander gesetzt werden und so die Textstruktur bestimmen. z. B.: früher/heute, Gemeinschaftssinn/Egoismus, widerstehen/anpassen, lernen/arbeiten etc.

Selbstverständlich findet man neben solchen Strukturen auch

– *rein formale Muster*, die von rhetorischen Formeln wie „einerseits ... andererseits“ über einfache Aufzählungen wie „erstens..., zweitens..., drittens... etc.“ bis hin zum den ganzen Text bestimmenden formalen Erörterungsschema Pro/Contra/Conclusio reichen können.

Diese hier vorgestellten strukturellen Bauelemente sind in der Regel nur Hilfsmittel zur Rekonstruktion der Gesamtstruktur eines Textes, der außerdem noch von anderen Faktoren bestimmt wird (z. B. der Erör-

terungsmodalität), die ich hier aber ausklammere. Diese Bauelemente bilden keine abgeschlossene Liste, sondern sind offen für Erweiterungen, Ergänzungen und Umformulierungen. Sie können zunächst nur für den Lehrer Anhaltspunkte für die Suche nach den Strukturelementen in den freien Erörterungen sein, die dann mit den Schülern zu thematisieren sind. Für die Schüler selbst ist der Zugang zu diesen Kategorien nicht leicht; sie müssen deshalb gemeinsam erarbeitet werden. Ich sehe hier noch

keine andere Möglichkeit, als die Kategorien ansatzweise im unterrichtlichen Gespräch an zwei oder drei Texten vergleichend ‚herauszudestillieren‘. Am besten ist es, dabei die Analyse auf Textabschnitte zu konzentrieren, die durch ein relativ leicht zu erkennendes einheitliches Strukturmerkmal gekennzeichnet sind. Hierbei muß das hermeneutisch aufgebaute Vorverständnis des Lehrers die Analyse leiten. Erst danach können die Schüler selbst versuchen, die entwickelten Kategorien analytisch anzuwenden.

Zum Schluß: Ein Beispiel

Abschließend möchte ich nun noch an einem kurzen, unverändert übernommenen Beispieltext zeigen, wie eine solche Analyse aussehen kann, welche Strukturen und welche Mängel sie an Texten feststellen kann. Auf eine ausführliche Diskussion weiterer Beispiele muß ich leider aus Platzgründen verzichten. Hier der Beispieltext:

Null Bock auf Schule

Die meisten kennen dieses Bild aus eigener Erfahrung; vor einem ein hilfloser Lehrer, der andauernd von irgendwelchen unverständlichen Dingen erzählt, um einen herum eine Schar gähnender Mitschüler, die mit allen möglichen Mitteln versuchen, die Zeit totzuschlagen. Das liegt zum einen daran, daß die Lehrer oft nicht schaffen, den Unterricht interessant und anschaulich zu gestalten und dadurch die Schüler motivieren. Aber oft wirkt sich vieles aus dem Leben des Schülers auf seine Motivation in der Schule aus: Elternhaus, Freundeskreis, Umwelt, Gesellschaft, eigene Launen. Zum anderen geht von diesen Faktoren auch ein Leistungsdruck aus. In der Gesellschaft werden für den Beruf gute Zeugnisse verlangt und die Eltern verstärken diese Forderungen und verschärfen oft noch.

Man kann sich natürlich auf den Standpunkt stellen, daß in einem solchen Fall ‚Hopfen und Malz verloren‘ ist. Der Text wirkt auf den

ersten Blick völlig heterogen, ungeordnet und inhaltlich arm. Dennoch weist er einige der beschriebenen Strukturelemente auf, die das mehr oder weniger schwache Gerüst für einige Ansätze zur Erörterung bilden.

Dabei entstehen auch ‚Brüche‘. Der Text beginnt mit der Vorstellung eines lokalen Erfahrungsbildes (hilfloser Lehrer vor gelangweilter Klasse), das allerdings nicht weiter entwickelt wird. Der Schreiber geht dann unmittelbar über zur Erklärung der

vorgestellten Szene, indem er die Ursachen über ein Gegensatzpaar strukturiert: Ursachen innerhalb der Schule (Lehrer) und Ursachen außerhalb der Schule. Der Autor ist sich über dieses Strukturmodell seiner Erörterung jedoch offenbar nicht im klaren. Keines der Elemente des Gegensatzpaares wird weiter entfaltet. Außerdem zeigt sich, daß quer zu die-

sem Gegensatzpaar noch ein formales Muster liegt (zum einen ... zum anderen). Dabei fällt der erste Teil dieses Musters mit dem ersten Teil des Gegensatzpaares zusammen, der zweite dagegen (zum anderen) steht als stereotypes funktionsloses Element und logisch falsch im Text. Das adversative „aber“ hatte vorher bereits dessen eigentliche Funktion übernommen. Dieser Text gehört nun im Gegensatz zu dem eingangs zitierten ‚Versager‘-Text zweifellos zu den weniger gelungenen freien Erörterungen. Trotzdem zeigt er, wenn auch nur in Ansätzen, ein Strukturwissen des Verfassers, das dieser selbst offensichtlich nicht kennt. Die Thematisierung dieser Strukturen und auch der Brüche in einer Analyse wäre eine gute Möglichkeit, diesem Schreiber zu zeigen, was er ‚eigentlich‘ kann.

Literatur

Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): *Von der Reihung zu Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 12 – 23 Jahren*. Frankfurt a. M. et. al.

Faigel, Peter (Hrsg.) (1987): *Wenn Schüler schreiben. Ein Bericht aus der Praxis schulischer Schreiberverziehung*. MuK 49, Veröffentlichungen des Forschungsschwerpunktes Massenmedien und Kommunikation. Siegen

Feilke, Helmuth (1988): *Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren*. in: *Der Deutschunterricht*, Heft 3, Juni 1988, S. 65 – 81

Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz*. In: Antos, G./Kriings, H. P.: *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen, S. 297 – 327

Kuhl, Helwig (1988): *Ermüdung zum Schreiben. Theorie und Praxis in den Klassen 5 – 10*. Frankfurt a. M.

Saxalber-Tetter, Annemarie (1989): *„Darf ich dir dazu meine Meinung sagen?“ Schreibanalyse – Schreibberatung – Schreiberziehung* in: *Der Deutschunterricht*, Heft 3, Juni 1989, S. 18 – 30

Helmuth Feilke ist wiss. Mitarbeiter für Germanistische Linguistik an der Universität-GH-Siegen.

