

LUSD

Literatur und Sprache - didaktisch

B+

herausgegeben von

Ulf Abraham, Ortwin Beisbart, Claudia Kupfer-Schreiner und Klaus Maiwald

Heft 16/2002

Erörtern statt Erörterung

Anregungen für eine andere Praxis argumentativen Schreibens

Mit Beiträgen von

Ortwin Beisbart, Andrea Stadter und Klaus Maiwald

KLAUS MAIWALD:

Schreiben auf Leben und Tod:
Plädoyer für ein Argumentieren in fiktiven Situationen

Inhalt im Überblick

- 1 Spannungsfelder schulischer Schreiberziehung
- 2 Argumentieren in fiktiven Situationen
- 3 Zum Beispiel: Lehrer und Lehrerinnen argumentieren zu Wolfdietrich Schnurres
„Beste Geschichte meines Lebens“
- 4 Zusammenfassung und Perspektiven über die Erprobungen hinaus
- 5 Erwähnte Literatur

Schreibenlernen ist eine Disziplinierung, für die man stundenweise kaserniert wird. Und wer desertiert, kann, zumindest hier in Deutschland, von der Polizei gestellt und zurückgebracht werden. Schulpflicht heißt das. (Uwe Timm).¹

I Spannungsfelder schulischer Schreiberziehung

Schulische Schreiberziehung bewegt sich in manchen Spannungsfeldern. Da ist einmal der generelle Gegensatz zwischen dem für alle Schüler² beanspruchten Lernerfolg und den nicht für alle vorgesehenen guten Noten,³ damit zusammenhängend der Gegensatz zwischen Schreiben als Mittel der Lernkontrolle und Schreiben als Medium des Lernens;⁴ da ist die oft und fälschlich dogmatisch aufgefasste Kluft zwischen sachlich-objektiven und kreativ-subjektiven Textsorten und Stilen;⁵ da ist die Spannung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit;⁶ da ist der Gegensatz zwischen der Orientierung an Schreibprodukten bzw. Texten und der Orientierung an Schreibprozessen und -strategien.⁷

Mich interessieren hier insbesondere zwei Spannungsfelder. Erstens der Konflikt zwischen mehr oder minder durchnormierten Aufsatzformen und sprachlichen Tätigkeiten. Es gibt die *Erlebniserzählung* - dreigeteilt, mit einem Höhepunkt und Mauskurvendramaturgie⁸ - im Gegensatz zum *Erzählen* in vielen Ausprägungen vom Blondinenwitz bis zum Bildungsroman. Es gibt die *Erörterung* - bevorzugt dialektisch, mit in These, Begründung, Beispiel gefügten Ar-

¹ Uwe Timm: *Erzählen und kein Ende*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1993, 9f.

² Ich verwende in diesem Aufsatz die unmarkierte Form, wenn von Schülern und Schülerinnen, Schreibern und Schreiberinnen, Lehrern und Lehrerinnen usw. die Rede ist.

³ Vgl. zu diesem Widerspruch Röseler 1984.

⁴ Vgl. zur Bewertung und Benotung von Schülertexten Fritzsche 1994, 203ff.

⁵ Vgl. Abraham / Beisbart / Holoubek 1995. Die Autoren unterscheiden traditionellen Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben hinsichtlich der Ziele, der Verfahren, der Formen und der Evaluation. Vgl. ähnlich Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach 2000, 23ff., zum „Kreativen Schreiben“ auch Praxis Deutsch 20, H. 119, 1993.

⁶ Vgl. Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach 2000, 32f.; Becker 2002; zu Verschiebungen zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit unter dem Einfluss neuer Medien (Chat, E-Mail) vgl. Koch / Österreicher 1994 und Weingarten (Hg.) 1997.

⁷ Vgl. zur Schreibprozessforschung einführend Molitor-Lübbert 1996. Phasen der Sammlung, Planung, Verbesserung erläutert Fritzsche 1994, 187ff.; zahlreiche Formen des Vorbereitens, Überarbeitens und Beurteilens von Texten für den Schreibunterricht in der Grundschule präsentiert Payrhuber 1996, 14-38. Vgl. für grundschulbezogene Ansätze auch Tobollik 1999, 17-32 und 99-102.

⁸ Für eine Kritik dieser traditionellen Erlebniserzählung vgl. Karg 1999.

gumenten, und Synthese - und *das Argumentieren* in seiner Vielfalt zwischen der Absage auf eine Bewerbung, der Erläuterung einer Mietminderung und einem Leitartikel über die richtige Wirtschaftspolitik.⁹ Das Ausgehen von Tätigkeiten rechnet neben der Vielgestaltigkeit möglicher Texte auch eher mit der Prozesshaftigkeit des Schreibens selbst, wo die traditionelle „Aufsatzlehre“ stark die Form der Schreibprodukte im Auge hat.¹⁰ Deren Befürworter reklamieren oft den Erwerb elementarer Textmuster, die sich in komplexeren realen Sprachverwendungssituationen ausdifferenzieren (lassen). In der schreibdidaktischen Diskussion wird die traditionelle Aufsatzlehre indes seit langem weitgehend kritisch gesehen. Jürgen Baumann und Otto Ludwig beklagen „Reduzierungen“ (1990, 17f.) der schulmäßigen Erörterung: die Festlegung auf bestimmte Inhalte, die Monopolisierung einer festen Form, den Ausschluss rhetorischer Momente. Franz-Josef Payrhuber moniert die Einschränkung auf „normierte Darstellungsformen“ (1996, 11), Ina Karg „rein schulinterne Kunstprodukte“ (1999, 117), Otfried Hoppe spricht gar von einer systematischen „Erziehung zur dysfunktionalen Sprachproduktion“ (1984, 286).

Wenn man sich statt formalisierter Aufsatzarten einmal den sprachlichen Handlungen verschrieben hat, stellt sich zweitens die Frage nach der Beschaffenheit der Schreibenanlässe. Bleiben wir beim Erörtern und Argumentieren. Im extremen Ausschlag des didaktischen Pendels in den 1970er Jahren wurde die kommunikative Bewältigung realer Ernstfälle, am besten in Projekten, angemahnt. Texte sollten auch in der Schule nicht mehr für *Lehrer*, sondern für *Leser* entstehen,¹¹ indem etwa eine Fußgängerampel vor der Schule gefordert wurde. Als problematisch erwies sich hierbei, dass 1) irgendwann, wenn alle Ampeln stehen und Schulhöfe begrünt sind, die Ernstfälle ausgehen oder sich schon vorher in Rathäusern oder Schulleitungen keine gutwilligen Adressaten finden, dass 2) in solch enger Projektbindung kaum ein systematisches schreibdidaktisches Curriculum verfolgt werden kann und dass 3) Sprache stark auf ihre expositorischen und kommunikativen Funktionen verengt, in ihren spielerischen, expressiven, erkenntnisgewinnenden Dimensionen also vernachlässigt wird. Man kann den ersten beiden Problemen mittels *fingierter Schreibenanlässe* zu entgehen versuchen. Als fingiert bezeichne ich Ernstfallsimulationen, in denen man etwa die Oma von seinem schönsten Ferienerlebnis in Kenntnis setzt oder die Eltern von der Notwendigkeit eines erhöhten Ta-

⁹ Die Beispiele zeigen an, dass *Argumentieren* Dialogizität und Partnerbezug bedeutet, während *Erörtern* stärker den Anspruch auf subjektfreie Abgrenzung erhebt (vgl. den Beitrag von Ortwin Beisbart in diesem Heft, S. 9f.).

¹⁰ Und sie standardisiert den Prozess mitunter wie das Produkt, indem sie Schreibstrategien für alle verbindlich macht, z.B. dass man formulieren erst dürfe, wenn Stoffsammlung, -ordnung und -gliederung erfolgt seien. Wer einmal eine Schulklasse beim schriftlichen Erörtern beobachtet hat, weiß, dass nur eine Minderheit so vorgeht und die Herangehensweisen enorm variieren.

¹¹ Der deutschdidaktische „Klassiker“ diesbezüglich ist Boettcher et al. 1973.

schengeldes zu überzeugen trachtet. Leider dienen solche kommunikativen Einkleidungen häufig lediglich als Tarnung für den Erhalt der althergebrachten Aufsatzmuster (vgl. auch Karg 1999, 116).

2 Argumentieren in fiktiven Situationen

Ich möchte hier daher für eine Art von Schreibanlass plädieren, die ich *fiktiv* nenne. Fiktiv sind Schreibanlässe innerhalb eines imaginativen/imaginierten Rahmens. Was dies heißt, sollen einige Beispiele verdeutlichen:

1. *Überzeuge einen notgelandeten Außerirdischen, dass die Erde (k)ein guter Wohnort ist!*
2. *Bitte als Zootier deiner Wahl um die Rückkehr in die freie Wildbahn!*
3. *Stelle einer Werbeagentur die attraktivste Frau / den attraktivsten Mann Deutschlands vor!*
4. *Beweisen Sie einem Informatiker, dass Computer eine Seele haben!*
5. *Fordern Sie bei Ihrer Stadtverwaltung ein Nachtflugverbot für Pollen!*
6. *Führen Sie als Bertolt Brecht ein Streitgespräch mit Friedrich Schiller über die Aufgaben des Theaters!*
7. *Versuchen Sie, Michael Kohlhaas / Katharina Blum in einem Brief von seiner / ihrer Rache abzubringen!*
8. *Schreiben Sie an den lieben Gott mit der Bitte um Sterblichkeit / Unsterblichkeit!*
9. *Begründen Sie als Pilot der „Enola Gay“ einem Überlebenden von Hiroshima Ihr Handeln!*

All diese Themen gehen von fiktiven Schreibsituationen aus. Sie sind für jüngere Schreiber (1, 2, 3) und für ältere; es gibt Schreibanlässe mit humoristischem Potenzial (v. a. 4, 5) und eindeutig ernste (7, 9); manche erfordern z. T. umfangreiches Hintergrundwissen (6, 7, 9), andere nicht unbedingt. Man mag nun diese Themen gerade auf Grund ihrer Fiktivität für didaktisch unsinnig und pädagogisch gefährlich halten. Denn: Verkommt da das Schreiben nicht zur Spielerei, ja zum Nonsens? Geht man damit am ebenso hehren wie vernünftigen Ziel, die Schüler zu befähigen, „in Situationen angemessen zu (sprach-)handeln“ (Karg 1999, 122) nicht allein schon deshalb vorbei, weil jene fiktiven Situationen vermutlich niemals eintreten werden?

Ich gebe zu, dass die Themenbeispiele kaum der von Ina Karg angemahnten „Didaktik wirklicher Schreibanlässe“ (1999, 122) entsprechen. Dennoch meine ich, dass durch *Argumentieren in fiktiven Situationen* die von Karg zu Recht geforderte kommunikative und kulturelle Kompetenz (vgl. 1999, 125) erworben werden kann. Dies gerade auch deshalb, weil ein solches Argumentieren

Imagination und Fremdverstehen notwendig macht. Die Themen erfordern die Vorstellung von Handlungssituationen und das Hineinversetzen in fremde Perspektiven, in und aus denen heraus argumentiert werden muss.¹² Damit aber befördern sie zentrale kulturelle und soziale Kompetenzen für eine komplexer werdende Welt.¹³ Überdies räumen die Themenstellungen ein und verbrämen nicht, dass Schreiben in der Schule in aller Regel keinen authentischen Ernstfallcharakter haben kann. Gleichzeitig überwinden sie die aseptische Erörterung und zeigen, dass das Argumentieren je nach Situationen unterschiedliche sprachlich-rhetorische Ausformungen erfährt, ja erfahren muss.

Wie sehen solche Ausformungen aus? Die Argumentationen auf die obigen Beispielthemen werden sich unterscheiden in Art und Umfang des Partnerbezugs, der argumentativen Dimensionalität, der Bereiche des nicht Argumentierbaren, der sprachlichen Haltungen und Stile. Diese Kriterien seien kurz erläutert:

- Partnerbezug

Partnerbezug meint das Eingehen auf die Person und / oder die möglichen Argumente des Adressaten. Thema 9 erfordert sicher ein Höchstmaß nicht nur an Hintergrundwissen, sondern auch an sensibler Empathie; bei Thema 4 wird man vermutlich die sachlichen Gegen Gründe einräumen. Weniger Leser- und mehr Ich-Orientierung ermöglichen die Themen 2, 5 und 8.

- Argumentative Dimensionalität

Mit argumentativer Dimensionalität bezeichne ich das Maß der Berücksichtigung von Gegenargumenten sowie rhetorischer Strategien der Auf- und Abwertung. Vereinseitigungen und „Unsachlichkeiten“ sind wesentliche Merkmale des Argumentierens im privaten Alltag wie im öffentlichen Diskurs. Zwei Seiten eines Problems oder Konflikts zu sehen ist ohne Zweifel ein wichtiges Bildungsziel; dieses erreichen zu wollen, indem man jungen Menschen dialekt-

¹² Ich räume ein, dass die Handlungsrechtfertigung des Bomberpiloten (Nr. 9) diesbezüglich ein Grenzfall wäre. Eine Annäherung an dieses Thema könnte über das Gedicht „Hiroshima“ (1951) von Marie Luise Kaschnitz erfolgen. Darin klingt Verwunderung darüber an, dass „Der den Tod auf Hiroshima warf“ nicht im Kloster, im Selbstmord oder im Wahnsinn endete, sondern lachend in einem vorstädtischen Familienidyll.

¹³ Ziele wie Imagination, Fremdverstehen und Vorstellungsbildung sind bislang primär in der Literaturdidaktik entfaltet worden. Für die Wahrnehmung literarischer Figuren hat Kaspar H. Spinner unterschiedliche Niveaus der Perspektivenübernahme differenziert, von der Egozentrik bis zur Integration sozialer und historische Zusammenhänge (vgl. 1989, 21). Zur Vorstellungsbildung vgl. einführend Abraham 1999, zur Imagination Köppert / Spinner 1999.

tische Erörterungen mit problemtranszendierenden Synthesen abnötigt, halte ich freilich nicht nur für unwirksam, sondern auch für unlauter: Kein Politiker formuliert Argumente der Gegenpartei, kein Verkäufer erwähnt die Vorteile des konkurrierenden Produkts, keine gewerkschaftliche Lohnforderung mündet in die Synthese, wonach Geld allein nicht glücklich mache. Pluralität und Ausgewogenheit ergeben sich aus der Formation einseitiger, interessegebundener (und in diesem Sinne immer „beschränkter“) argumentativer Positionen in einem Diskurs, in aller Regel nicht innerhalb *eines* Textes.

- Bereiche des nicht Argumentierbaren

Die Themen machen auch deutlich, dass und wo das Argumentierbare möglicher Weise seine Grenzen hat, wo also der Bereich reiner Wert- und Geschmacksurteile oder ethischer Normen, die man als apriorisch auffasst, beginnt.¹⁴ Was man an einer Person attraktiv findet (vgl. Thema 3), kann hochgradig subjektiv sein. Der Appell an Katharina Blum wiederum kann kategorisch damit argumentieren, dass nichts einen Menschen berechtigt, einem anderen das Leben zu nehmen. (Oder herrschte hier so etwas wie eine mittelbare Notwehrsituation?) Den Atombombenabwurf könnte man damit rechtfertigen, dass er eine monatelange Fortdauer des Krieges verhindert und damit mehr Leben gerettet als gefordert hat. Warum man etwas als jenseits des Argumentierbaren sieht, ist natürlich wiederum Streitbar.

- Sprachliche Haltungen und Stile

Unterscheiden werden sich die Argumentationen auch in ihrer Sprachorientierung. Thema 1 kann gleichermaßen Anlass für eine misanthropische Tirade, für einen hymnischen Lobpreis von Mutter Erde oder eine nüchterne Kalkulation werden. Thema 3 erfordert womöglich die Art Hyperbolik, die aus der Werbung vertraut ist, Thema 5 eher die Förmlichkeit im Umgang mit Verwaltungen, Thema 9 sicher leise und behutsame Töne.¹⁵

Am schulischen Schreiben über *Literatur* in Inhaltsangaben, Texterschließungen und Interpretationsaufsätzen hat Ulf Abraham kritisiert, dass es, weil ohne Affekte und Adressatenbezug, gestaltlos und perspektivlos bliebe (vgl. 1994, v.a. 98ff). Er plädiert alternativ für affektorientierte, divergente Lesarten /

¹⁴ Grenzen werden sicher auch durch die Frage gezogen, ob es immer angemessen ist, „eine Argumentation vom Zaun zu brechen“, z.B. bei jeder Kleinigkeit oder angesichts von Gewalt (Ludwig / Spinner 2000, 21).

¹⁵ Damit soll *nicht* suggeriert werden, dass das Sprachliche als „Außenseite“ eines vorgängigen gedanklichen Inneren lediglich additiv und nachträglich hinzu kommt (vgl. zu diesem „Irrtum“ Ortwin Beisbart in seinem Beitrag, S. 13). Auch Partner-, Ich- und Sachbezug einer Argumentation sind immer schon sprachlich gestaltet.

Schreibarten zwischen Konkretisation (im Sinne Harald Frommers¹⁶) und Interpretation, etwa interessegeleitete Textwiedergaben, stilistische Textgestaltungen oder auf- / abwertende Textkritik (vgl. 1994, 123ff.).

Ich schätze schulische Erörterungen in aller Regel als ähnlich gestalt- und perspektivlos ein: weil sie neben der Erfüllung eines Zensurrituals keine wirkliche Funktion und neben dem korrigierenden Lehrer keinen Adressaten haben, und weil sie obendrein suggerieren, dass sich der Schreiber als subjektive Instanz der Sinnbildung tilgen könne und solle. Was ich fiktive Schreibanlässe genannt habe, könnte diesbezüglich Abhilfe schaffen, insofern die imaginierte Situation der Argumentation jeweils Adressaten und Funktion, und daher auch *spezifische Ausformungen ihrer rhetorisch-stilistischen Gestalt* gibt. Die Güte der Argumentation ist dann nicht mehr danach zu bemessen, wie sehr sie ein rigides formales Muster vollzieht, sondern ob ihre Ich-Orientierung, Sach-Orientierung, Leser-Orientierung und Sprachorientierung (vgl. Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach ²2002, 27) zu den rhetorischen Erfordernissen der imaginierten Situation funktional wird. Somit wäre schulisches Argumentieren zwar immer noch „künstlich“, weil in fiktive Situationen gebettet, aber eben nicht mehr affektgereinigt, stilblind und gestaltlos, sondern rhetorisch formiert wie jede private oder öffentliche Argumentation im Alltag. In diesem Sinn würde auch ein Argumentieren in fiktiven Situationen dem Erfordernis kommunikativer und kultureller Befähigung durchaus antworten. Denn, so Florian Rötzer treffend,

auch im argumentativen Diskurs geht es nicht allein - soll ein Begründungsgang beim Publikum „ankommen“ - um die Logik der Beweisführung oder die Wahrheit, sondern auch um die Rhetorik der Plausibilität, die Eleganz der Ausführung und die Ausstrahlung des Menschen, der spricht oder schreibt. (Rötzer 1999, 38)

Ob die didaktischen Ansprüche eines *Argumentierens in fiktiven Situationen* einzulösen sind, soll nun an Praxisbeispielen geprüft werden.

¹⁶ Vgl. Frommer 1988.

3 Zum Beispiel: Lehrer und Lehrerinnen argumentieren zu Wolf-dietrich Schnurre's „Beste Geschichte meines Lebens“

Im Folgenden dokumentiert sind Versuche mit dem Argumentieren in fiktiven Situationen, die im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen für Deutschlehrer an Gymnasien und Realschulen unternommen wurden.¹⁷ Ausgangspunkt war dieser kurze Text von Wolfdietrich Schnurre:

Beste Geschichte meines Lebens. Anderthalb Maschinenseiten vielleicht. Autor ver-gessen In einer Zeitung gelesen. Zwei Schwerkranke im selben Zimmer. Einer an der Türe liegend, einer am Fenster. Nur der am Fenster kann hinaussehen. Der andere keinen größeren Wunsch als das Fensterbett zu erhalten. Der am Fenster leidet dar-unter. Um den anderen zu entschädigen, erzählt er ihm täglich stundenlang, was drau-ßen zu sehen ist, was draußen passiert. Eines nachts bekommt er einen Erstickungsanfall. Der an der Tür könnte die Schwester rufen. Unterläßt es, denkt an das Bett. Am Morgen ist der andere tot, erstickt. Sein Fensterbett wird geräumt, der bisher an der Tür lag, erhält es. Sein Wunsch ist in Erfüllung gegangen. Gierig, erwartungsvoll wendet er das Gesicht zum Fenster.
Nichts, nur eine Mauer

Wolfdietrich Schnurre, 1978

Quelle: Deutsch-Oberstufe. Sprache und Literatur. Ausgabe B. bsv 1994, 382

Die Themenvorschläge für das Argumentieren konzentrierten sich auf die un-terlassene Hilfeleistung und lauteten wie folgt:¹⁸

Verfassen Sie bitte zum Thema: *Warum die Schwester nicht gerufen wurde* einen der folgenden Texte. (Er muss nicht vollständig sein.)

1. Tagebucheintrag des Überlebenden
2. Verteidigungsplädoyer seines Anwalts vor Gericht
3. Schulmäßige lineare Erörterung (bzw. Argument)
4. Brief des Überlebenden an die Ehefrau des Verstorbenen

¹⁷ Regionale Lehrerfortbildungen zum Schriftlichen Erörtern am 7. Oktober 1999 an der Universität Bamberg und am 11. Dezember 2000 am Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg unter Mitwirkung von Ortwin Beisbart und Andrea Stadter. Vgl. auch deren Bei-träge in diesem Heft. Ich danke allen Workshopteilnehmern für die Überlassung ihrer Texte und gehe davon aus, dass die Kennzeichnung mittels Initialen in ihrem Sinne ist.

¹⁸ Im Workshop waren die Teilnehmer vorher noch eingeladen zu äußern, worüber sie nach der Lektüre dieses Textes am liebsten argumentativ sprechen / schreiben würden. Die Wün-sche wiesen eine große Bandbreite auf, z.B. „Wohin kann Egoismus führen?“ - „Warum erzählt Patient 1 von der Welt draußen vor dem Fenster, obwohl er nur eine Mauer sieht?“ - „Warum ist dies die *Beste Geschichte* eines Lebens?“ - „Krankenhaus - Ort der Heilung?“ - „Phantasie im Alltag?“ - „Tiefes Verlangen lässt sogar den Tod zu“ - „Eine andere Lösung?“ Die Vielfalt belegt, wie beengend vorgegebene Schreibaufgaben sind.

Die Entscheidungen der Teilnehmer zeigten, dass die fiktiven Aufgabenstellungen den entschieden größeren Reiz ausübten. Kein einziger wählte die schulmäßige Erörterung, eindeutiger Favorit war der Tagebucheintrag (acht mal), je drei mal wurden das Plädoyer und der Brief gewählt.¹⁹ Die Themen waren so gestellt, dass drei unterschiedliche Verständigungssituationen entstanden:

1. Der Tagebucheintrag zielt auf subjektive Selbstvergewisserung und die Überbrückung der (kognitiven, moralischen) Dissonanz zwischen Selbstbild und aufgeladener Schuld: *Selbstverständigung*
2. Der Brief an die Ehefrau sollte ein empathisches Werben um Verständnis für die eigenen Beweggründe sein: *unmittelbare Fremdverständigung*
3. Das Plädoyer erfolgt aus einer Außenperspektive und unter den Vorzeichen einer codifizierten, hier juristischen Diskurswelt:²⁰ *mittelbare Fremdverständigung*.

Die Argumentationen erforderten somit rhetorische Ausformungen ganz unterschiedlicher Art, also unterschiedliche Partnerbezüge, argumentative Dimensionen, Bereiche des Argumentierbaren sowie sprachliche Haltungen und Stile (vgl. Teil 2).

Wie hat sich dies in den entstandenen Texten niedergeschlagen? Auf Grund der Anbindung an einen fiktiven Sprecher in einer fiktiven Situation mit einem spezifischen Adressaten zeigten sie Elemente, die in schulmäßigen Erörterungen meist fehlen: ausgeprägte Metaphorik, Einseitigkeiten und Unsachlichkeiten, unerwartete Gedankenführungen, Adressatenanreden, Verwendungen der 1. Person. In ihrer Gesamtheit ergeben sie - natürlich - ein uneinheitliches Bild. Die Aufgabenstellungen verleiteten (ermunterten? verführten?) manche dazu, sich der auferlegten Pflicht zum Argumentieren zu entziehen. So machen zwei der Briefe der frischen Witwe deutliche Avancen, anstatt ihr einführend die unterlassene Hilfeleistung zu erklären, und so sind manche Tagebucheinträge ausgeprägt grüblerisch und bekenntnishaft.²¹ Überdeutlich wurde auch, dass nicht so sehr Argumentationen (Erörterungen ja schon gleich gar nicht) als

¹⁹ Auch ich habe in den Workshops Texte geschrieben und vorgestellt. Um nicht in Zirkelschlüsse zu fallen, bleiben sie hier außer Betracht.

²⁰ Unterrichts Anregungen inkl. Materialien für juristisches Argumentieren gibt Felder (2000).

²¹ Z.B. folgender Text: *Scheiße! Was jetzt? Nix geht! Den ganzen Tag ungeschehen machen? Wie? Geht nicht. Muss damit leben. Er nicht. Er ist tot. Hat sich nicht mal gelohnt. Hätt's sich gelohnt, wenn da was gewesen wäre? Du Blödi, wie konntest du? Was jetzt? Selber sterben? Auch sterben, um den anderen wieder lebendig zu machen? Schön war's... Nein, geht nicht. Damit leben. Mit der Schuld leben. Daran lernen? Als wenn ich das vorher nicht gewusst hätte. Von nun an besser machen? Vergiss es! (S.A.)*

vielmehr Texte mit argumentierenden Anteilen entstanden sind, wie etwa der folgende Ausschnitt aus einem Tagebucheintrag zeigt (die argumentativen Passagen habe ich kursiviert):

[...] Warum hat er mich so angelogen, so gnadenlos und mit ganzen Herzen, sterbenskrank? Ein Knopfdruck und die Schwester wäre gekommen. Ein Knopfdruck, und die Welt - dachte ich - würde mir nie mehr heiter vorkommen, nachdem ich weiß, dass die Tage, die Fenstertage laut tickend gezählt werden, nicht von mir, und nicht von den Ärzten. Ich habe den Kampf verloren, und ich dachte, noch einmal könnte ich fliehen. Geh zurück auf Schuft und verharre bis zum Ende am Fenster.

Er, der sowieso – na ja vielleicht – eher auf die andere Seite des Fensters gekommen wäre, hat sie mir hereinholen wollen. Und ich?

Aber er hörte sich eigentlich auch nur so an, als ob er zu laut schnarchte, anfangs. Und dieses Schmatzen von seinen [unleserlich] ging mir eh auf den Keks.

Das einzige, das ich noch bewegen konnte, ist mein Kopf, den musste ich einfach unter Kissen stecken; dieses Geräuschele ekelte mich so an, so widerlich, sterbensnah. Soll er doch, ja, ich hab es gedacht. Nur schreiben kann ich's, seiner Frau hätte ich es nie sagen können.

Als er so krächzte und möglicherweise drücken [?] wollte, ich hatte die Augen zugesperrt, stellte mir einfach vor, wie es wäre, wenn er weg wäre. Da musste mir das Fenster sofort einfallen, *hab' ihn ja auch oft gefragt, ob er nicht mit mir tauschen wollte oder wenigstens im Wechsel. Er wehrte sich so gotterbärmlich, dass es mich ankotzte.*

Ich habe es nicht kapiert, Kowalski. (E.W.)

Strenger auf die Sache bezogen argumentiert der folgende Tagebuchsreiber (Kursivierung entsprechend):

Jetzt ist es passiert. Mein Bettnachbar W. ist heute in der Nacht gestorben. Gut, ich hätte die Krankenschwester rufen können, *aber früher oder später wäre es mit W. sowieso zu Ende gewesen.* Obwohl er dauernd erzählt hat, was draußen alles zu sehen war, *ist er mir im Lauf der letzten Wochen gewaltig auf die Nerven gegangen.* Immer wieder hat er dasselbe von sich gegeben. *Wenn ich die Krankenschwester gerufen hätte, dann wäre das noch tagelang so weiter gegangen.* Jetzt habe ich endlich meine Ruhe und dazu sein Bett. Auch wenn ich nun trotzdem die Außenwelt nicht sehen kann, weil sich vor dem Fenster eine Mauer befindet, bin ich endlich diesen Schwätzer los. Zugegeben, ich wollte ja nichts lieber, als am Fenster liegen, um selbst alles sehen zu können, was draußen passiert, das war dann schon eine ziemliche Enttäuschung. Manchmal hat W. ja auch etwas ganz Interessantes erzählt. Vielleicht bekomme ich ja bald einen neuen Nachbarn, mit dem man sich unterhalten kann. (H.S.)

Welches sind die wiederholt gebrauchten Argumente der Tagebuchsreiber: Der andere war ohnehin todgeweiht; der andere war egoistisch und entnervend; die eigene Krankheit, das eigene Leiden hat das Handeln angebahnt und in der nächtlichen Situation mit bedingt.²² Hier noch einmal typische Auszüge:

²² Daneben gibt es problematischere Rechtfertigungen: Die Nachtschicht sei chronisch unterbesetzt, die Schwester daher sicher wieder ungehalten. „Einer ist immer dran, ist der

Endlich der Fensterplatz. [...] Die Schwester rufen - das hätte ja wohl auch sowieso nichts gebracht. Der wäre sicher auch so bald gestorben. [...] Und wenn ich jetzt auch nur auf die Mauer schaue - immer noch besser als die Tür, und die ewigen Geschichten haben ein Ende. Wichtig ist, dass ich endlich meine Ruhe hab. Das Fenster - na ja, ewig werd ich auch nicht hier auf die Mauer schauen. (H.B.)

Daneben gibt es in den Tagebuch-Texten aber auch Bekundungen, wonach die unterlassene Hilfe nicht erklärbar und auch nicht argumentativ zu rechtfertigen sei: „Warum habe ich ihm nicht geholfen? Das lässt mich einfach nicht mehr los. Ich verstehe mich selbst nicht mehr.“ Auch der einzige „ernste“ Brief an die Witwe versagt sich die Argumentation weitgehend:

[...] Warum ich schreibe? Nach so vielen Jahren schreibe? Weil ich es nicht mehr aushalte. Es bringt nichts oder nur sehr wenig, auf meiner Seite vielleicht ein wenig Erleichterung und das Hoffen auf Vergebung, auf ihrer Seite wahrscheinlich Wut, Empörung und erneute Trauer. Ihr Mann war ein feiner Kerl [...]

Die Nacht in der er starb: ich habe *nicht* felsenfest geschlafen, nein, ich hab' ihn gehört. Husten gehört. Nach Luft schnappen gehört. Ich lag wach im Bett und wusste er braucht Hilfe. Ich sollte jemanden rufen. Ich muss jemanden rufen.

Und dennoch hab ich's nicht getan. Ich hab' so lange darüber nachgedacht - obwohl klar war, was zu tun ist -, dass er irgendwann aufhörte nach Luft zu schnappen. [...]

Ich habe versucht mir einzureden, dass ich jetzt erst wach wurde, den Erstickungsanfall zunächst für einen Traum hielt, dass es für ihn so eh besser war. [...] Ich grübelte immer noch: warum habe ich das getan? Erst als ich an das Fenster verlegt wurde, wurde es mir klar. Das Fenster war es gewesen. Und wie zur Strafe: von dem Fenster aus sah man nur eine Mauer. All die Geschichten waren erlogen gewesen, erlogen, um mich zu unterhalten. Ich weinte den ganzen Tag. Nun werden Sie mich hassen. Womit Sie auch Recht haben. Seit diesem Tag hasse ich mich selbst. Aber es bringt nichts. Auch dieses Geständnis bringt nichts, oder zumindest nicht viel ... Ihren Hass, die Wut und Trauer.

Verzeihen Sie mir, wenn Sie können. Ich selbst kann es nicht.

Nicht nur dieser Brief zeigt, wie eine fiktive Themenstellung den Texten Töne und Stile eröffnet und ihnen eine sprachliche Gestalt ermöglicht. Als Beleg dafür, dass Argumentationen in fiktiven Situationen nicht „stilblind“ (vgl. Abraham 1994, 38) bleiben, einige Tagebuchauszüge:

Dir, Tagebuch, sag ich's. Einmal nicht die Sprache am rhetorischen Schwanz nehmen müssen und dem anderen um die Ohren. [sic] Der da am Fenster lag, krank, das arme Schwein, die Tür schon weit offen: der Tod so gewiss wie die Türangel, in Englisch

Angesprochene, ist der Abgerufene“ (S.M.). „Dass der jetzt tot ist dafür, dass er mir vorgelegen hat, ist zwar unglücklich - aber da hat er einfach zu hoch gepokert. [...] Jetzt soll erst mal Gras über die Sache wachsen, in einigen Monaten spricht keiner mehr darüber!“ (G.D.) In der Beurteilung solcher „Argumente“ könnte man darauf zu sprechen kommen, dass sie in einer Selbstverständigung psychisch funktional sind, nicht aber in Fremdverständigungen.

door-Angel, vielleicht schon der Erzengel, aus Bronze. Also, der mit der Blickweite, der mit'm Tiefenlot, Echos aus Wolkenbildern und so, die er am Fenster empfängt. Bei mir tagelang der Stau [?], Mief aus der Bettdecke, Mief aus den Fluren von draußen. Ergo: der da oder ich! [...] (S.M.)

[...] Die Type ist selber schuld – hätte er mir nicht ständig irgendwelche Geschichten erzählt, wie spannend es draußen ist, hätte ich auch nicht ans Fenster gewollt. Jetzt ist endlich Ruhe – dieses stundenlange Gerede. Das hat er nun davon. [...] (G.D.)

[...] Die Ärzte labern um den heißen Brei herum. Ich will raus hier! Wenn ich wenigstens am Fenster liegen würde! Jeder Trottel steht erst mal an meinem Bett, wenn er das Zimmer betritt. Außerdem zieht es vom Gang herein. Und nachts höre ich immer die Nachtschwester auf dem Gang ratschen. Leider ist das Bett am Fenster schon besetzt. Der Typ scheint auch schwer krank zu sein [...] (K.S.)

Der Kriminalbeamte lächelt mein „Warum?“ in Grund und Boden. Von „unterlassener Hilfeleistung“ spricht er. Hören Sie, sage ich, ich konnte mich gestern kaum rühren, sage ich, und da verlangen Sie von mir, dass ich mitten in der Nacht den Klingelknopf finde. Lachhaft, rufe ich, und mir wird bewusst, dass ich dabei bin, mich zu verteidigen. Er lächelt und scheint die Schläuche, die zu meiner Lunge führen, zu fixieren. (B.E.)

Ähnliche Argumente, aber mit ganz anderen Tönen, bringen natürlich die fiktiven Verteidigungsplädoyers in Anschlag:

[...] Versetzen wir uns in die Situation unseres Mandanten. Er ist seit langem schwerkrank, liegt seit Monaten in ein und demselben Zimmer, sein einziger Kontakt zur Außenwelt ist der kranke Zimmergenosse. Da mein Mandant völlig ans Bett gefesselt ist, vermittelt allein der am Fenster liegende Genosse dem einzigen Zugang zur Welt der frei Lebenden, indem er stunden-, ja tagelang berichtet, was in der Außenwelt an Faszinierendem geschieht. Dieses „Herrschaftswissen“, vom Bettgenossen mit peinigender Allmacht vorgetragen: „Ach, könntest du nur mit ansehen ...“, trieb unseren Mandanten in eine derartig ausweglose Situation der Abhängigkeit, ja Hilflosigkeit, dass er in seinem von hohem Fieber eingeschränkten Denken und Fühlen die Situation, er möge doch auch endlich den Fensterplatz erhalten können, herbeisehnte. Von kalt berechnender Tötungsabsicht kann also keine Rede sein. (R.W.)

Die sogenannte Tat meines Mandanten ist nicht zu beweisen, ihn trifft keine Schuld: Der andere Patient war sterbenskrank und hätte nicht mehr lange zu leben gehabt. [...] Auf keinen Fall ist ihm eine Absicht nachzuweisen, etwa Spekulation auf das frei werdende Bett am Fenster, das keinen großen Vorteil darstellt. Es ist streng zwischen der juristischen und der menschlich-moralischen Seite dieses Falls zu unterscheiden. Das Ergebnis ist sicherlich bedauerlich, aber hier kann nur nach Paragraphen geurteilt werden. Es müssten Beweise vorliegen. Wo sind Zeugen? (G.U.)

Während sich jene beiden stark um einen juristischen Duktus bemühen, verfährt dieses Plädoyer stark psychologisierend:

Ausgangspunkt der Verteidigung ist die Situation, in der sich der „Angeklagte“ befand.

1. Als Kranker ist er in einer besonderen, in einer Ausnahmesituation. Diese ist gekennzeichnet durch eine Reduktion der Wirklichkeit, denn er hat nicht die Möglichkeit, wann er will, wie er will und mit wem er will, zu kommunizieren. [...] Hinzu kommt, dass die Krankheit das Bewusstsein dieser Isolation noch dadurch steigert, dass man oft „in sich hineinhorcht“ [...]

2. Umso schmerzlicher wird es empfunden, dass ein anderer Mensch, der eigentlich in der gleichen Situation sich befindet, das Privileg genießt, einen Ausschnitt der Wirklichkeit zu erleben - und dies auch noch mitteilen zu können, ohne dass man eine Chance hat, sich dagegen zur Wehr zu setzen.

3. Es ihm gleich tun zu können, wird dementsprechend zur Sehn-Sucht [...]

4. Diese Sucht steigert sich letztendlich so, dass man die Möglichkeit, aus dem Fenster zu sehen, als wichtigstes, unmittelbares Handlungsziel ansieht. Die Welt des Draußen wird zur „Endstation Sehnsucht“ [...]

5. Die Sucht des Sehens gaukelt also ein Paradies vor, das man in dieser Situation mit allen Mitteln erreichen möchte.

(Zusammenfassung) [Text bricht hier ab] (W.S. [??])

Nach dem Schreiben stellten die Teilnehmer ihre Ergebnisse vor und äußerten sich auch zu Schreibprozessen bzw. -problemen. Obwohl alle als Deutschlehrer sicher geübte Schreiber waren, erstaunte bereits die schiere Länge vieler Texte, für die ja lediglich gut 15 Minuten zur Verfügung gestanden hatten. Dass die Mehrzahl der Texte recht umfangreich geriet und abgeschlossen wurde, dass kein Schreiber nennenswerte Probleme im Schreibprozess, geschweige denn Blockaden hatte, führe ich auch auf den Anreiz der fiktiven Aufgabenstellungen zurück. Offenbar ermöglichten sie es, etwas zu sagen, was fast alle mit erkennbarer Lust auch taten.

Im Zentrum der Diskussion stand aber die Bewertung der Texte auf ihre argumentative Qualität. In Rechnung gestellt wurde generell die knappe Zeit, die für Planungs- und Überarbeitungsprozesse kaum Raum ließ. Bei den Plädoyers wurde das stark psychologisch argumentierende zwar als solches gewürdigt, in seiner Funktionalität im angenommenen Kontext einer Gerichtsverhandlung aber hinterfragt. Kontrovers diskutiert wurde in beiden Workshops, ob die unterlassene Hilfeleistung überhaupt argumentierbar, die Themenstellung mithin sinnvoll sei. Das Ausweichen auf (im übrigen sehr humoristische) „Unsinnbriefe“ an die Witwe oder auf stark rhapsodische Tagebucheinträge wurde zum Teil damit erklärt, dass das Verhalten des Fensterbett-Begehrers schlicht nicht argumentativ begründbar sei. Andere wiederum meinten, dass gerade die fiktiven Situationen der Rechtfertigung vor sich selbst (Tagebuch) oder vor jemand anderem (Brief) andere Auffassungen dessen ermöglichten, was man überhaupt

als Argument betrachten könne, dass also zu fragen sei, im Hinblick worauf und für wen ein Text (als) argumentativ funktioniere. Was fast alle Schreiber jedoch vermerkten, war, dass die fiktiven Situationen unterschiedliche Schreibhaltungen herausforderten, die wiederum „lebendige“ Texte mit unterschiedlichster rhetorischer Gestalt hervorbrachten: Äußerungen mit Zwecken und Zielen, die daher unterschiedliche Formen des Partnerbezugs und argumentativer Dimensionalität organisierten, sich auch jenseits des Argumentierens bewegten und völlig unterschiedliche sprachliche Haltungen einnahmen.

Dies gab wiederum Anlass zu einer Kontroverse über die Funktionalität solcher Themenstellungen im Schulalltag, in der v.a. folgende Fragen aufgeworfen wurden:

1. Wie lassen sich solche Texte bewerten und benoten?
2. Ist nicht das schulmäßige Erörtern in seiner „klinischen“ Reinform eine notwendige Vorübung für rhetorisches Argumentieren in fiktiven Situationen?
3. Wie ist dieses zwar authentische, aber sehr komplexe rhetorische Argumentieren lehr- und lernbar?²³

Den Skeptikern wurde einmal entgegen gehalten, dass auch die Bewertung schulischer Erörterungen hoch subjektiv sei und dass ihre vermeintliche Objektivität primär über die Überprüfung formaler Vorgaben hergestellt werde. Im Rahmen von Kriterien, die weniger auf Form und mehr auf rhetorische Funktion und Gestalt abheben, ließen sich auch Texte wie die entstandenen durchaus benoten. Am radikalsten zu Fragen 2 und 3 argumentierten Teilnehmer, die das schulische Erörtern als reinen Selbstzweck geißelten; Moderatere plädierten für die beizubehaltende Vermittlung grundlegender Argumentationstechniken (z.B. Aufbau eines Arguments), nicht aber für den Erhalt der Erörterung als Aufsatzform. Die Mehrheit konnte sich dafür erwärmen, Argumentieren in fiktiven Situationen jenseits von Notenzwängen zu praktizieren, als Einübung in kommunikative Erfordernisse außerhalb von Schule.

²³ Bemerkte wurde auch, dass ein literarischer Text wie dieser sofort einen starken Sog in Richtung Texterschließung oder literarischer Erörterung erzeuge. Ich halte dies jedoch eher für einen durch Lehrplanvorgaben und Korrekturen erzeugten Habitus als für einen stichhaltigen schreibdidaktischen Einwand. Schüler haben dieses Problem vermutlich nicht. Allerdings erfordert die Argumentation aus der Sicht des Überlebenden in Tagebuch und Brief tatsächlich eine genaue Textlektüre und manche -konkretisation: Sind die „Schwerkranke“ dem Tod geweiht? Wie kommen die stundenlangen Erzählungen des Fensterliegers beim anderen an? Als Entschädigung, wie intendiert, oder als Hohn? Das Argumentieren erfordert voraus und parallel laufende imaginative Prozesse der Perspektivenübernahme, des Fremdverstehens, der Vorstellungsbildung.

4 Zusammenfassung und Perspektiven über die Erprobungen hinaus

Was kann Argumentieren in fiktiven Situationen leisten, wo liegen Gefahren und Grenzen?

Einen erheblichen Vorteil sehe ich in einer doppelten Befreiung der Schreiber: erstens von den starren Vorgaben der formalisierten Aufsatzart Erörterung. Oft habe ich als Deutschlehrer erlebt, wie Schüler vor und bei Texterschließungen, -interpretationen und Erörterungen in der Einhaltung von Formalia ihre hauptsächlichste Bedrängnis sahen und diese das Schreiben dann völlig beherrschte.²⁴ Solche kontraproduktiven Korsette und Knebel würden entfallen. Zum Zweiten sehe ich aber auch die Möglichkeit einer Entbindung von der problematischen Bürde schriftlicher Selbst(-ent-)äußerungen. Ähnlich wie man im Umgang mit literarischen Texten mit und quasi im Schutz einer Figur denken, fühlen, agieren - also: probehandeln - kann, können die Schreiber hier als fiktive Personae in einer imaginierten Situation *probeargumentieren*, ohne sich als reale und in aller Regel äußerst sensible Individuen exponieren zu müssen.²⁵

Dieser Proben-Status ruft zwei Bedenken auf: Die Einnahme einer fremden / fiktiven Argumentationsperspektive erfordert womöglich nicht nur einiges an Hintergrundwissen, sondern v.a. auch einen entsprechenden kognitiven Entwicklungsstand. Baumann / Ludwig geben mit Recht zu bedenken, dass ein „dialogisches Argumentieren“, welches die eigene Subjektivität ins Spiel bringt, den Adressaten und seine Argumente berücksichtigt - und insofern Gemeinsamkeiten mit dem hier Vorgestellten hat -, eine in der Schule nicht leicht zu erreichende Hochform sei. Ich meine jedoch, dass Argumentieren in fiktiven Situationen in den Sekundarstufen möglich ist, wenn auf mögliche Überforderungen geachtet wird.²⁶ Hierzu würde beispielsweise die Reflexion

²⁴ Kein Wunder, denn die Einhaltung von Formvorgaben ist ein, wenn nicht *das* wesentliche Bewertungskriterium. In Bezug auf die Erörterung schien mir die ankonditionierte Mentalität stets zu sein, dass der Inhalt der Argumente letztlich egal sei; Hauptsache, sie sind sachlich formuliert, einheitlich gegliedert, enthalten alle TheseBegründungsBeispiele, sind steigend geordnet, münden in irgendeine Art Synthese und einen irgendwie aufgesetzten persönlichen Schlussgedanken. Die meist traurigen Resultate solcher Besessenheiten kennt jeder Korrektor zur Genüge. Ein Beispiel stellt der Schülertext aus dem Internet dar, der von Ortwin Beisbart (S. 39) zitiert wird. Joachim Fritzsche nennt dergleichen „Oberflächlichkeit, Leichtfertigkeit und phrasenhafte Geschwätzigkeit“ (1994, 116).

²⁵ Die Einbettungen in fiktive Situationen hilft vielleicht auch mit, didaktische und pädagogische Fehlschlüsse von den Texten auf das Denken bzw. die Denkfähigkeit ihrer Autoren zu bremsen (vgl. dazu auch Ortwin Beisbart in diesem Heft, S. 13).

²⁶ Anita Schilcher (2000) hat gezeigt, wie schon Grundschüler - allerdings mündlich - zu Dilemmata in einer vorgestellten Robinson-Situation argumentieren können.

unterschiedlicher Niveaus der Perspektivenübernahme gehören, wie sie Kaspar H. Spinner für die Wahrnehmung literarischer Texte differenziert hat.²⁷

Zweitens mag man an der Einbettung in fiktive Situationen monieren, dass das Argumentieren zur Spielerei verkomme, die dann nicht nur ähnlich selbstzweckhaft sei wie die formale Erörterung, sondern obendrein noch subjektivistische Beliebigkeit nähre. Im Zusammenhang mit dem freien Erörtern beklagt Claus Ensberg eine gefährliche Tendenz, „dem Schüler [...] zu gestatten, in wesentlich emotional gesteuerter Absolutsetzung der eigenen Position das Thema auf das für die eigene Lebenswelt Plausible zu verkürzen und dessen rational verantwortbarer Einordnung in umfassende Sachzusammenhänge auszuweichen“ (2000, 92). Diese Mahnung ist nicht unberechtigt. Keinesfalls darf ein argumentativer Diskurs, der diesen Namen verdienen soll, in der Subjektivität von Geschmacksurteilen und egozentrischen Perspektiven verharren, verspielt er doch dadurch gerade die „Möglichkeit, die Gesprächspartner oder Schreibadressaten überzeugen zu können“ (Ludwig / Spinner 2000, 20). Ich begreife freilich die „Erörterung als Aufsatzart“ mit „geformte[r], strukturierte[r] Argumentation“ (Ensberg 2000, 93) nicht als geeignetes Mittel, dieser Gefahr entgegen zu steuern. Zudem sehe ich das hier vorgeschlagene Argumentieren in fiktiven Situationen kaum von Ensbergs Vorbehalten tangiert. Gewiss wird Subjektivität hier zugelassen, sie wird jedoch beständig kontrolliert durch situative Gegebenheiten inklusive spezifischer kommunikativer Ziele. Es mag (auch fiktiv imaginierte) Situationen geben, in denen ein hohes Maß an rigider Systematik und klare Begrifflichkeit gefordert sind. Überprüft aber wird die Argumentation eben nicht in erster Linie auf (situations*enthobene*) gliedernd-systematische Darstellung und begriffliche Klarheit (vgl. Ensberg 2000, 93), sondern auf (situations*bezogene*) rhetorische Funktionalität.

Teil dieser wertenden Überprüfung muss ein seinerseits wiederum argumentativer Metadiskurs sein, welcher sich nicht hermetisch zwischen isolierten Schreibern und zurückgezogen korrigierenden Lehrern vollzieht. In der Deutschdidaktik liegen vor allem, aber nicht nur, für den Umgang mit „kreativen“ Produkten zahlreiche Vorschläge für eine veränderte Praxis der Evaluation von Texten vor. Deren Hauptakzente sind 1) die Verschiebung vom Produkt zum Prozess der Textproduktion und 2) der Einbezug dialogischer Momente

²⁷ Demnach unterstellt (0) egozentrisches Verstehen den literarischen Figuren noch die eigenen Wahrnehmungs- und Denkweisen; (1) die einfache Perspektivenunterscheidung vermag andere Perspektiven nachzuvollziehen, (2) reziproke Perspektivenwahrnehmung impliziert das Bewusstsein, dass jeder jeden anders sieht, (3) koordinierende Perspektivenwahrnehmung erkennt wechselseitige Beeinflussungen, (4) Integration der Perspektiven bedeutet ihre Einordnung in größere soziale oder historische Zusammenhänge (vgl. Spinner 1989, 21).

unter Beteiligung der Schüler.²⁸ Auch ein Argumentieren in fiktiven Situationen darf nicht „das herkömmliche Verfahren der Lehrer-Benotung von Schüler-Produkten“ (Abraham / Beisbart / Holoubek 1995, 132) übernehmen. Als unbedingt notwendig erachte ich, dass in einer Diskursgemeinschaft aus Schreibern und Mitschreibern, wozu auch der Lehrer gehört, sowohl die rhetorisch-argumentativen Erfordernisse der fiktiven Situation als auch die Güte der vorgelegten Argumentationen geprüft werden. In Fall des Schreibens über den Schnurre-Text könnte man z.B. folgende Fragen stellen:

- Wozu dient ein entsprechender Tagebucheintrag?
- Welchen Ton wird man in einem Brief an die Witwe anschlagen?
- Welche Argumente sind vor Gericht besonders relevant? Was ist da besonders wichtig / unwichtig?
- Ist der unterlassene Notruf überhaupt argumentativ zu entschuldigen?
- Welches Argument ist stichhaltiger: Das, wonach der Bettnachbar ohnehin gestorben wäre, oder das, wonach die Nachtschwester stets überlastet war?

Teil eines solchen Metadiskurses könnte auch sein, argumentative Texte aus Alltagssituationen auf ihre rhetorischen Prägungen hin zu untersuchen, was auch mündliche Äußerungen etwa von Politikern, Talkshowgästen (inklusive derer aus dem Nachmittagsprogramm) oder Gerichtsshowfiguren beinhalten mag. Denkbar wäre auch, zu didaktisch aufbereiteten Texten Situationen zu imaginieren. Zur „Besten Geschichte“ etwa habe ich den Workshopteilnehmern nachträglich folgende Rechtfertigungen vorgelegt - dies natürlich auch, um die Blutleere des schulmäßigen Arguments (B) zu belegen:

- A) Er hatte nichts Besseres zu tun, als mir das bunte Leben da draußen zu schildern. Da musste ich ja die Nerven verlieren. Als er dann den Ersticken-Anfall bekam, dachte ich: In wenigen Wochen sind wir beide tot. Also steht das Fenster mir doch auch noch ein wenig zu, denn wieso soll er mehr Rechte haben? Aus diesem Fenster zu sehen war der letzte Wunsch, den ich im Leben hatte.
- B) Der andere hatte ohnehin nichts mehr vom Leben. Denn er war ja schwer krank und außerdem einsam. Zum Beispiel konnte er nicht mehr aufstehen und erst gestern beklagte er sich darüber, dass ihn keiner besucht. Wenn man so da steht, ist der Tod eher eine Erleichterung.
- C) Was hat mich diese Type genervt! Lässt die irrsten Geschichten darüber ab, was er da draußen alles sieht, ich aber nicht. Die Schnecke aus der Bank, die wie Julia Roberts aussieht; die raffinierten Leuchtreklamen vom Kino; ab und zu ein kleiner Auffahrunfall. Und als endlich nachts mal Ruhe ist, röchelt er plötzlich rum und weckt mich auf, wo ich sowieso vor Schmerzen kaum schlafe. Da habe ich eben den totalen Koller gekriegt und habe ihn halt abnippeln lassen. Dies ist ohnehin das Sterbezimmer, was soll's also?

²⁸ Detailliert finden sich solche Alternativen bei Baumann 1987; Fritzsche 1994, 203ff.; Schuster 1995, 200-215; Abraham / Beisbart / Kolb / Marenbach 2000, 27-30.

Schüler könnten an solchen Texten einiges lernen über die Situations- und Funktionsabhängigkeit von Argumentationen, über ihre Reichweiten, Zulässigkeiten, natürlich auch Fragwürdigkeiten.

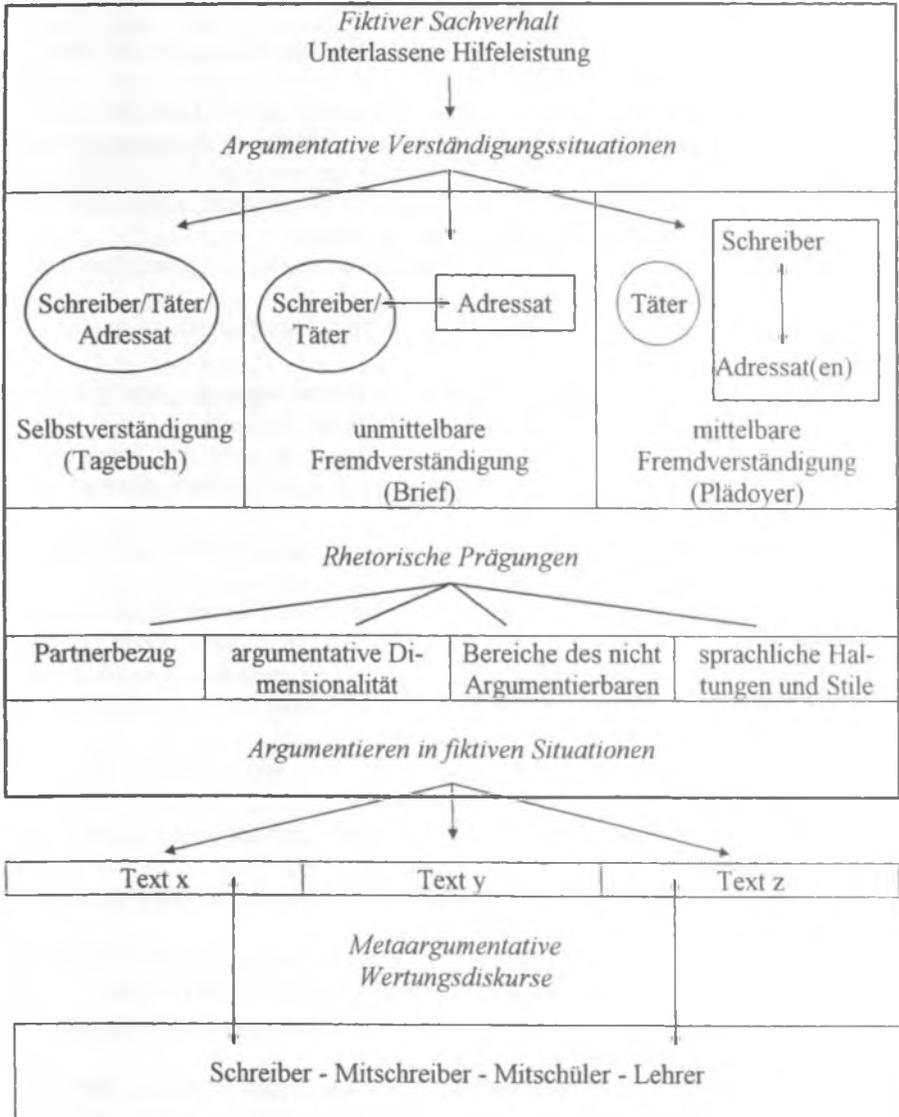
Die Abbildung auf der folgenden Seite stellt das Konzept des Argumentierens in fiktiven Situationen an Hand des Praxisbeispiels im Überblick dar.

Zum Schluss: Im Rahmen eines Schreibunterrichts, der formalisierte Aufsätze vor allem als Mittel der Lernkontrolle und als Quelle für notfalls verwaltungsgerichtssichere Zensuren benötigt, wird ein solches Argumentieren, inklusive einer veränderten Textevaluationskultur, nicht möglich sein. Auch wird im lehrplangeleiteten Unterricht schlicht die Zeit dafür fehlen. Ich schlage selbstredend auch nicht vor, dass alles schulische Argumentieren / Erörtern in fiktive Situationen eingebettet erfolgen solle. Für sinnvoll erachte ich auch die Stellung „fingierter“ und „realer“ Themen aus der Erfahrungswelt der Schüler. Daneben sind elementarisierende Übungen (z.B. Fünfsatz; vgl. Abraham / Beisbart / Koß / Marenbach 2000, 139ff.) für den Erwerb argumentativer Kompetenz ebenso notwendig und sinnvoll wie Erprobungen fester Formen.

Ich pflichte jedoch Jürgen Baumann und Otto Ludwig nachdrücklich bei, die solche „Schemata“ lediglich als „Suchformen“ und „Krücken für eine Übergangszeit“ (1990, 23) verstanden wissen wollen. In keinem Fall sollte die funktionale und rhetorische Komplexität der Pragmatik schriftsprachlichen Handelns mittels durchnormierter Aufsatzarten flachplaniert, sondern so weit immer möglich erhalten werden.²⁹ Man könnte sich dabei in neuen Spannungsfeldern wiederfinden; man wird das Schreiben in der Schule aber auch spannender machen. Weil sich damit nur humpeln lässt, müssen sie baldmöglichst weg, die Krücken.

²⁹ Wie dies auch unter Schulbedingungen in Ansätzen möglich ist, zeigt der Beitrag von Andrea Stadter in diesem Heft.

Argumentieren in fiktiven Situationen im Überblick



5 Erwähnte Literatur

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett.
- Abraham, Ulf (1999): Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26, H. 154, S. 14-22.
- Abraham, Ulf / Beisbart, Ortwin / Holoubek, Helmut (1995): Kreatives Schreiben in der Schule und die Folgen für die Fachdidaktik. In: Forschungsforum. Berichte aus der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Heft 7, S. 131-135.
- Abraham, Ulf / Beisbart, Ortwin / Koß, Gerhard / Marenbach, Dieter (2000): Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth: Auer.
- Baumann, Jürgen (1987): Schreiben: Aufsätze beurteilen. In: Praxis Deutsch 14, H. 84, S. 18-24.
- Baumann, Jürgen / Hoppe, Otfried (Hgg.) (1984): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumann, Jürgen / Ludwig, Otto (1990): Die Erörterung – oder: ein Problem schreibend erörtern. In: Praxis Deutsch 17, H. 99, S. 16-25.
- Becker, Tabea (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. In: Didaktik Deutsch 12, S. 23-38.
- Boettcher, Wolfgang et al. (1973): Schulaufsätze - Texte für Leser. Düsseldorf: Schwann.
- Ensberg, Claus (2000): Die Erörterung als subjektbezogene Arbeit am Gegenstand im Deutschunterricht der Oberstufe. In: Ensberg, Claus / Diegritz, Theodor / Hübner, Marlies / Schuster, Karl (Hgg.): Deutschunterricht. Zugang zu den Lernenden finden. Bauschweig: Westermann Schulbuchverlag, S. 89-100.
- Felder, Ekkehard (2000): „Alles, was recht ist!“ - Juristisches Argumentieren. In: Praxis Deutsch 27, H. 160, S. 38-44.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts (3 Bände). Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett.
- Frommer, Harald (1988): Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation. Hannover: Schroedel.
- Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hgg.) (1996): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch (Bd. 2). Berlin / New York: de Gruyter.
- Hoppe, Otfried (1984): Textschreiben und Aufsatzunterricht. In: Baumann / Hoppe (Hgg.), S. 281-322.
- Karg, Ina (1999): Erleben und Erzählen. Ein Schulaufsatz im Kreuzverhör. In: Literatur und Sprache didaktisch (= LUSD) 12, S. 114-147.
- Koch, P. / Österreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther/Ludwig (Hgg.), Bd. 1, S. 587-604.

- Köppert, Christine / Spinner, Kaspar H. (1999): Imagination im Literaturunterricht. In: Fauser, Peter / Wulffen, Dorothee v. (Hgg.): Einsicht und Vorstellung. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 47-70.
- Ludwig, Otto / Spinner, Kaspar H. (2000): Mündlich und schriftlich argumentieren. In: Praxis Deutsch 27, H. 160, S. 16-22.
- Molitor-Lübbert, Silvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Günther / Ludwig (Hgg.), S. 1005-1027.
- Payrhuber, Franz-Josef (1996): Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule. Köln: Dürr und Kessler.
- Praxis Deutsch 20, H. 119, 1993 („Kreatives Schreiben“).
- Röseler, Richard (1984): Beurteilen und Bewerten. In: Baurmann / Hoppe (Hgg.), S. 92-110.
- Rötzer, Florian (1999): Aufmerksamkeit als Medium der Öffentlichkeit. In: Maresch, Rudolf / Werber, Niels (Hgg.): Kommunikation - Medien - Macht. Frankfurt: Suhrkamp (= stw 1408), S. 35-58.
- Schilcher, Anita (2000): „Was brauchen wir auf einer einsamen Insel?“ Mit dem Robinson-Spiel lernen Grundschüler zu argumentieren. In: Praxis Deutsch 27, H. 160, S. 26-29.
- Schilcher, Anita (2001): Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Studien zum Verhältnis von Normativität und Normalität im Kinderbuch und zur Methodik der Werteerziehung. Frankfurt / Main u.a.: Peter Lang (= Kinder- und Jugendkultur, - literatur und -medien, 15)
- Schuster, Karl (1995): Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. (1989): Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht 41, H. 4, S. 19-23.
- Tobollik, Martina (1999): „... und jeder hat etwas dazu gesagt.“ Erfahrungen mit Schreibkonferenzen in einer dritten Klasse. In: Literatur und Sprache - didaktisch (= LUSD) 12, S. 9-113.
- Weingarten, Rüdiger (Hg.) (1997): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag.