

Gerhard Härle/ Johannes Mayer

Literarische Gespräche im Unterricht führen

Erfahrungsaustausch und Diskussion
mit Ute Andresen

Einleitung

An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg fand im Sommersemester 2000 eine öffentliche Abendveranstaltung zum Thema „Literarische Gespräche im Unterricht führen“ mit Ute Andresen statt, die Bestandteil des literaturdidaktischen Hauptseminars „Theorie und Praxis des Literarischen Unterrichtsgesprächs“ (Leitung: Prof. Dr. Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner) war. In diesem Seminar wurden die aktuellen Ansätze zur Neubewertung des literarischen Gesprächs theoretisch erarbeitet und praktisch erprobt, wobei der Fokus ausdrücklich auf der Anwendung im Hochschulkontext lag – also in der LehrerInnen-Ausbildung – und nicht auf dem unmittelbaren Schulbezug. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars hatten die bekannte Grundschulpädagogin und Autorin Ute Andresen als prominente Vertreterin einer bestimmten Form des literarischen Gesprächs mit Kindern eingeladen, um ihren Ansatz näher kennen zu lernen und praktische Erfahrungen damit zu sammeln.

Ute Andresen arbeitete über zwanzig Jahre lang als Lehrerin an Grundschulen, vor allem in München, wo sie auch lebt. Seit einigen Jahren ist sie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt in der Ausbildung von GrundschullehrerInnen tätig und bringt dort ihre Erfahrungen mit den Kindern des ersten und zweiten Schuljahrs in die Arbeit mit Studierenden ein. In etlichen Publikationen, die überaus positive Resonanz gefunden haben, hat sie ihre Form des Gesprächs mit Kindern dokumentiert und es dabei immer als eine Kern- und Keimzelle ihres pädagogischen Wirkens nachvollziehbar gemacht.¹ Es treten dabei zwei zentrale Aspekte hervor, die auch auf das hier dokumentierte Gespräch Auswirkungen hatten:

- Das Feld des literarischen Gesprächs bei Ute Andresen ist die Grundschule bzw. das Gespräch über Gedichte mit Kindern. Dabei steht nicht die interpretatorische Erschließung auf literaturwissenschaftlicher Grundlage im Vordergrund, sondern die möglichst persönliche Begegnung des Kindes mit dem Gedicht und mit seinen Mitmenschen durch das Gedicht, die Eröffnung neuer Horizonte sowie die Förderung von Lesefreude und Neugier.
- Das Modell des „Dreifachen Dialogs“, das Ute Andresen entwickelt hat, ist nicht in erster Linie ein literaturdidaktisches „Verfahren“, sondern ein humanistisch fundierter gruppenpädagogischer Ansatz, der sachliches, persönliches und soziales Lernen miteinander verbinden möchte.

Da dem Hauptseminar und der hier dokumentierten Veranstaltung unterschiedliche Zielsetzungen zugrunde lagen, stellte das vor einer (Hochschul-)Öffentlichkeit geführte literarische Gespräch eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar: Die SeminarteilnehmerInnen waren den vertrauten Kreis von höchstens 20 Studierenden gewöhnt; Ute Andresens Erfahrungen resultierten hauptsächlich aus der Arbeit mit ihr vertrauten und vertrauenden Kindern im geschützten Raum einer Klasse. Im Rahmen der sehr gut besuchten öffentlichen Hochschulveranstaltung jedoch führte Ute Andresen mit den Seminarleitern und zehn TeilnehmerInnen aus dem Hauptseminar ein Gespräch in einem inneren Stuhlkreis, um den herum das beobachtende und miterlebende Plenum sich drängte. Setting und Zielsetzung waren also

1 Von Ute Andresen liegen vor: So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule (1985). Weinheim: Beltz 1998; Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern (1992). Weinheim: Beltz, überarb. Neuauflage 1999; Ausflüge in die Wirklichkeit. Grundschulkinder lernen im Dreifachen Dialog. Weinheim: Beltz 2000; Das phantastische Leben der Dinge. Für ein Recht auf Poesie. In: 1000 und 1 Buch. Österreichisches Magazin für Kinder- und Jugendliteratur. Sonderheft Oktober 1999, S. 4-9.

ungewohnt – das floss naturgemäß in den Gesprächsverlauf ein. Im Anschluss an das Gespräch und ein erläuterndes Referat von Ute Andresen fand eine Plenumsdiskussion statt, in der wichtige Beobachtungen zum Gesprächsverlauf angesprochen wurden.

Wir haben uns dafür entschieden, das Gespräch und die Diskussion behutsam zu redigieren und weitgehend vollständig zu dokumentieren, ohne dabei gesprächsanalytische Kriterien anzuwenden. Der Dokumentation folgt eine kritische Auswertung des Gesprächs hinsichtlich Verlauf, Leitung und Ergebnis. Die dieser Auswertung zugrunde liegende Gliederung des Gesprächs in sechs Phasen wird im Gesprächsprotokoll durch eingefügte Zwischentitel in eckigen Klammern markiert. Die Gesprächs- und DiskussionsteilnehmerInnen werden mit ihren Initialen gekennzeichnet.

Das Gespräch

Ute Andresen (U.A.): Wir sollen und wir wollen hier ein Gespräch über ein Gedicht führen und vor-führen, als sei das machbar, wenn man es nur recht anstellt. Und ich soll das „Wie“ mitgebracht haben, weil ich oft genug und gerne mit Kindern über Gedichte gesprochen, darüber berichtet und sogar dafür geworben habe. Aber ein Gespräch ist nicht machbar, es muss sich ereignen, es ist ein Geschenk, wenn es gelingt. Man kann es allerdings einladen, kann es locken – es gibt günstige Umstände, für die man sorgen kann. Trotzdem bleibt es ein Wagnis. Wir sollten hier im Kreis keine Angst vor dem Misslingen haben, denn das kann lehrreich sein. Nachher können wir dem Misslingen auf den Grund gehen, es vielleicht verstehen, um zu erkennen, was man vermeiden muss, wenn das Gespräch gelingen soll. Das Gelingen selbst ist nicht so leicht zu verstehen, es ist weniger lehrreich, dafür aber ermutigend. Wir werden sehen, wie uns geschieht, wenn wir uns jetzt miteinander auf ein bestimmtes Gedicht einlassen, das ich mitgebracht habe, ohne dass Sie wissen, um welchen Text es sich handelt. Dabei müssen wir uns einander und nun auch diesem Publikum zeigen und unsere Gedanken, unsere Gefühle und unsere Liebe zu bestimmten Worten offenbaren. Damit wir etwas voneinander erfahren und damit wir die Scheu voreinander verlieren, stellt sich jetzt jeder im Kreis mit einem Gedicht vor, das noch nichts zu tun hat mit dem, das wir später lesen werden – vielleicht aber doch.

[1. Vorgespräch]

U.A.: Ich fange selber an. Eines meiner Bücher heißt *Das zweite Schuljahr*.² Es enthält ein Kapitel über Füße und Schuhe, in dem alles mögliche abgebildet ist und in dem davon berichtet wird, was Kinder über Schuhe lernen, wie sie gemacht werden und wofür man sie braucht, wie die Füße gebaut sind, wie man sie pflegt usw. Das Kapitel, das für den Sachunterricht gedacht ist, beginnt mit dem Gedicht *Vom Fuß seines Kindes aus* von Pablo Neruda. Ich lese die ersten beiden Zeilen: „Der Fuß des Kindes weiß noch nicht, daß er Fuß ist / und möchte Schmetterling oder Apfel sein.“³

Das ist ein Gedicht, von dem ich sehr viel gelernt habe. Ich habe es seinerzeit, als ich noch wenig Erfahrung mit so anspruchsvollen Gedichten wie diesem im Unterricht hatte, ohne lange didaktische Überlegungen in die Schule mitgenommen, weil es mir gefiel und weil ich es meinen Schulkindern zeigen wollte. Die Kinder haben mich überrascht mit dem, was sie damit anfangen konnten. Das ist eine der Erfahrungen, die mich dazu bewogen haben, Kindern nicht nur Kindergedichte anzubieten, sondern gerade solche Gedichte, die sich nicht so leicht verstehen lassen und bei denen ich selbst nicht weiß – oder jedenfalls nicht voraussetzen darf –, dass sie sie verstehen. Und oft stelle ich fest, dass Kinder beeindruckende „Profis“ sind im Umgang mit Sprache, die sie nicht verstehen.

A.W.: Mein Gedicht heißt: „Schläft ein Lied in allen Dingen, / Die da träumen fort und fort, / Und die Welt hebt an zu singen, / Triffst du nur das Zauberwort.“⁴ – Ich möchte das einfach unkommentiert stehen lassen.

² Ute Andresen: *Das zweite Schuljahr*. In der Schule leben, in der Schule lernen. Weinheim: Beltz ⁶1993

³ Pablo Neruda: *Das lyrische Werk*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1985, Bd. 2, S. 939.

⁴ Joseph von Eichendorff: *Wünschelrute*. In: *Werke in sechs Bänden*. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag 1987, Bd. 1, S. 328.

K.Z.: Mein Gedicht heißt *Die Türe* und beginnt mit den Zeilen: „Wenn die Nacht / keine Türe hätte / woher / käme der Tag“.⁵ Wenn ich es mir recht überlege, helfen mir diese Verse auch im Moment, vielleicht durch die Hoffnung, dass die Nacht eine Türe hat und es ja auf jeden Fall irgendwoher wieder hell wird.

R.E.: Ich lese ein Gedicht von Karoline von Günderrode, auf die ich vor einigen Semestern durch ein Hauptseminar aufmerksam wurde. Es macht immer wieder Freude, in ihren Gedichten zu blättern. Ein Ausschnitt aus *Liebe*: „Oh reiche Armuth! Gebend, sel’ges Empfangen! / In Zagheit Muth! in Freiheit doch gefangen. / In Stummheit Sprache, / Schüchtern bei Tage, / Siegend mit zaghaftem Bangen.“⁶

G.H.: Ich möchte mich einbringen mit der ersten Strophe der Ode *Lebenslauf* von Hölderlin, die zu den wichtigsten lyrischen Texten gehört, die ich kenne: „Größers wolltest auch du, aber die Liebe zwingt / All uns nieder, das Leid beuget gewaltiger, / Doch es kehret umsonst nicht / Unser Bogen, woher er kommt.“⁷ Die Eingangsworte dieser Ode, „Größers wolltest auch du“, fallen mir immer wieder ein. Sie sind gewissermaßen ein Motto meines Lebens und meines Arbeitens. Wichtig ist mir auch die tröstliche Wendung, dass der ‚Bogen nicht umsonst kehret, woher er kommt‘, aber diese Wendung fällt mir nicht so oft ein. Es ist gut, mich immer wieder an sie zu erinnern.

K.F.: Ich lese die erste Strophe des Gedichts *Lob der Verzweiflung* von Erich Fried vor, den ich sehr gerne mag: „Es ist ein verzweifelttes Tun / die Verzweiflung herunterzumachen / denn die Verzweiflung macht unser Leben zu dem was es ist / Sie denkt das aus / vor dem wir Ausflüchte suchen / Sie sieht dem ins Gesicht / vor dem wir die Augen verschließen“.⁸

B.S.: Ich habe das Gedicht *Stufen* von Hermann Hesse ausgesucht, das sicherlich viele kennen. Es spricht mich persönlich sehr an und hat mich oft ermutigt. Ich möchte daraus nur zwei Zeilen vortragen: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, / Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben“.⁹

K.H.: Ich lese einige Verse aus einem Gedicht von Paul Celan: „SINK / mir weg / aus der Armbeuge, / nimm den Einen / Pulsschlag mit, / verbirg dich darin, / draußen.“¹⁰

S.C.: Mein Gedicht habe ich aufgrund meiner ursprünglichen Assoziationen zu „Wasser“ gewählt, das ein wichtiges Element für mich ist. Als ich es jetzt wieder gelesen habe, schien es mir doch bedrohlicher, als ich es in Erinnerung hatte: „Drüben versinkt dir die Geliebte im Sand, / er steigt um ihr wehendes Haar, / er fällt ihr ins Wort, / er befiehlt ihr zu schweigen, / er findet sie sterblich / und willig dem Abschied / nach jeder Umarmung.“¹¹

M.S.: Eigentlich wollte ich zwei Zeilen aus einem anderen Gedicht vortragen, aber es könnte sein, dass wir dieses Gedicht in unserer nächsten Sitzung am Freitag besprechen werden. Da musste ich mich schnell neu entscheiden – und dieses „Schnell, schnell“ ist kennzeichnend für meine letzten zwei Semesterwochen geworden – das Gedicht setzt dazu einen gewissen Gegenakzent: „Entflieht auf leichten kähnen / Berauschten sonnenwelten / Dass immer milde tränen / Euch eure flucht entgelten.“¹² Das ist die erste Strophe eines Gedichts von Stefan George.

F.N.: Weil mich, wie andere auch, in letzter Zeit die Prüfungsvorbereitung beschäftigt hat, habe ich mir Verse eines Gedichts von Wilhelm Busch ausgesucht: „Der Vogel denkt: Weil das so ist / Und weil mich doch der Kater frißt, / So will ich keine Zeit verlieren, / Will noch

5 Erich Fried: Schnabelsau. Leilieder und Knüllverse. Berlin: Wagenbach 1998, S. 47.

6 Karoline von Günderrode: Der Schatten eines Traumes. Gedichte, Prosa, Briefe, Zeugnisse. Hg. von Christa Wolf. München: dtv 1997, S. 63.

7 Friedrich Hölderlin: Sämtliche Werke und Briefe. Berlin: Aufbau 21995. Bd. 1, S. 387.

8 Erich Fried: Liebesgedichte. Berlin: Wagenbach 1979, S. 59.

9 Hermann Hesse: Gesammelte Werke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972, Bd. 1, S. 119.

10 Paul Celan: Gesammelte Werke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986, Bd. 2, S. 257.

11 Ingeborg Bachmann: Die gestundete Zeit. In: Werke. Hg. von Christine Koschel u.a. München, Zürich: Piper 21982, Bd. 1, S. 37.

12 Stefan George: Entflieht auf leichten kähnen. In: Werke in 4 Bänden. München: dtv 1983, Bd. 1, S. 163.

ein wenig quinquilieren / Und lustig pfeifen wie zuvor. / Der Vogel, scheint mir, hat Humor.¹³

A.S.: Ich habe ein neueres Gedicht aus dem Jahr 1989 mitgebracht mit dem Titel *Die überstandene Wende*. Ich finde es gerade für heute Abend sehr passend: „Was hinter uns liegt, / Wissen wir. Was vor uns liegt, / Wird uns unbekannt bleiben, / Bis wir es / Hinter uns haben“.¹⁴

I.S.: Mein Gedicht stammt von Hilde Domin und heißt *Unaufhaltsam*; daraus lese ich den ersten Teil, der mich besonders berührt: „Das eigene Wort, / wer holt es zurück, / das lebendige / eben noch ungesprochene / Wort? // Wo das Wort vorbeifliegt / verdorren die Gräser, / werden die Blätter gelb, / fällt Schnee. / Ein Vogel käme dir wieder. / Nicht dein Wort, / das eben noch ungesagte, / in deinen Mund.“¹⁵

U.A.: Diese Gedichtwahl verblüfft mich, denn auch das Gedicht, das ich für unser Gespräch mitgebracht habe, stammt von Hilde Domin.

Zum Verlauf unseres Gesprächs möchte ich noch einige Dinge erläutern: Normalerweise führe ich Gespräche mit Kindern, die ich kenne und mit denen ich den Schulalltag teile. Das ist ja das Besondere in der Grundschule, dass man alle möglichen Fächer unterrichtet. Da kann man den Umgang mit Gedichten im Deutschunterricht verbuchen und ihn zugleich mit allem anderen verknüpfen. Das bedeutet, dass das Gespräch in der Klasse sehr stark von Anspielungen lebt, d.h. von dem, was wir voneinander wissen und von dem, was wir schon miteinander erlebt haben. Das können Dinge sein, die ein halbes Jahr oder ein ganzes Jahr zurückliegen.

In unserer jetzigen Gesprächssituation ist das anders: Wir müssen mit dem Grad der Vertrautheit umzugehen versuchen, den wir *jetzt* herstellen können. Das, was ich hier mit Ihnen mache, ist unter Umständen sehr viel künstlicher als das, was ich aus dem Unterricht kenne. Dort haben wir uns Gedichten zugewandt, wenn es die Situation, das Thema, die Umstände oder das besondere Interesse an einem Text nahelegten. Hier werde ich jetzt vermutlich mehr eingreifen und kleine Aufgaben stellen. Dabei tue ich mich leichter, wenn ich Euch duzen darf.

[2. Erste Textbegegnung]

U.A.: Ich bitte Sie oder Euch alle, sich mal die Hausschuhe oder Puschen oder Pantoffeln vorzustellen, die zu Hause warten, wenn man heimkommt. Wie sehen sie aus? Wann hat man sie zum letzten Mal wirklich freundlich angeschaut? – Das Gedicht von Hilde Domin, das ich für unser Gespräch mitgebracht habe, heißt *Gespräch mit meinen Pantoffeln*:

Die verlassenene Schuhe
zurückgelassen
am Rande
eines Kraters
eines Flusses
eines Betts
diese Schuhe
aus denen die Füße
fortgingen
an einem Rande
barfuß
in das schuh- und kleiderlose Land

Meine Pantoffeln
die mich ansehen
sie sitzen vor meinem Bett
und sehen mich an
Seite an Seite
wie sie mich ansehen

13 Wilhelm Busch: Es sitzt ein Vogel auf dem Leim. In: Gesamtwerk in sechs Bänden. Stuttgart: Füllhorn 1982, Bd. 6, S. 74.

14 Heinz Czechowski: Nachtspur. Gedichte und Prosa 1987 – 1992. Zürich: Amman 1993, S. 148.

15 Hilde Domin: Rückkehr der Schiffe. Frankfurt a. M.: Fischer 1962, S. 19.

die zärtlichen Tiere
Ich kniee nieder
und streichle
meinen verängstigten
Pantoffeln
das Fell.¹⁶

[Ute Andresen liest das Gedicht ein zweites Mal vor und teilt danach den Text in der Runde aus.]

U.A.: Lest das Gedicht und versucht euch eine Zeile oder Wendung einzuprägen. Wenn ihr etwas auswendig gelernt habt, legt das Blatt unter den Stuhl. Bitte sprecht reihum das aus, was Ihr Euch gemerkt habt.

A.W.: Ich kniee nieder/ und streichle/ meinen verängstigten/ Pantoffeln/ das Fell.

K.Z.: Meine Pantoffeln/ die mich ansehen.

R.E.: In das schuh- und kleiderlose Land.

G.H.: Diese Schuhe/ aus denen die Füße/ fortgingen.

K.F.: Barfuß/ in das schuh- und kleiderlose Land.

B.S.: Meine Pantoffeln/ die mich ansehen.

K.H.: Barfuß/ in das schuh- und kleiderlose Land.

S.C.: Barfuß/ in das schuh- und kleiderlose Land.

M.S.: Diese Schuhe/ aus denen die Füße/ fortgingen/ an einem Rande – vor allem dieses „am Rande“!

F.N.: Am Rande/ eines Kraters.

A.S.: Die verlassenen Schuhe/ zurückgelassen/ am Rande/ eines Kraters.

I.S.: Barfuß/ in das schuh- und kleiderlose Land.

U.A.: Barfuß/ in das schuh- und kleiderlose Land.

[3. Subjektives Vorverständnis]

U.A.: Ich frage immer gerne: Was weiß dieses Gedicht von dir?

A.W.: Es gibt im Leben so selbstverständliche Dinge, die man leicht vernachlässigt. Und nun denke ich, dass es manchmal wichtig ist, auch diesen vernachlässigten Dingen Aufmerksamkeit zu schenken.

U.A.: Ja. – Ich möchte dich und euch bitten, in euren Beiträgen „ich“ zu sagen statt „man“.

A.W.: Gut: dass *ich* den vernachlässigten Gegenständen Aufmerksamkeit und Zuwendung widme.

U.A.: Du fühlst dich gemahnt?

A.W.: Nein, nicht gemahnt, erinnert. Ich übersehe das so leicht.

U.A.: Ah ja.

B.S.: Ich finde auch, solchen Pantoffeln widmet man nicht sehr viel Aufmerksamkeit; oft ist es ja so, dass man sie in die Ecke feuert oder sie hastig und unachtsam an- und auszieht. Deswegen ist mir das Bild im Gedächtnis hängen geblieben, dass einen die Pantoffeln anschauen, als ob sie mir zu verstehen geben: „Man kann auch anders mit mir umgehen im Alltag“.

K.Z.: Mir ging es ähnlich. Ich habe mir meine Pantoffeln vorgestellt, die jetzt vor dem Bett stehen und mich ganz böse und zornig ansehen. Da würde ich am liebsten weglaufen, aber das

16 Hilde Domin: Ausgewählte Gedichte. Frankfurt a. M.: Fischer 2000, S. 320.

kann ich ja nicht. Ich müsste mich darum kümmern. Aber als ich das las, fand ich mich schon schlecht, dass ich so böse zu meinen armen kleinen Pantoffeln bin, die mich da jetzt wirklich angstvoll anschauen. Sie können ja nichts dafür, sie können ja nicht anders; sie müssen auf mich vertrauen, dass ich mit ihnen irgendwo hingehge; denn ohne mich blieben sie an Ort und Stelle und kommen ja nicht vom Fleck.

U.A.: (lacht) Ja, sie sind so angewiesen! Hast du nicht anfangs gesagt, sie schauen böse?

K.Z.: Ja.

U.A.: Und jetzt bist *du* die Böse?

K.Z.: Ja, sie schauen mich böse an, weil ich so unverschämt zu ihnen bin und sie auch mal zwei, drei, vier Tage stehen lasse und nichts mit ihnen unternehme.

U.A.: Sie kommen nie raus, nicht wahr?! Auch nicht bei schönem Wetter!

K.Z.: Ach, zum Mülleimer kommen sie schon!

U.A.: Das ist dann das Ereignis!

A.S.: Die Schuhe aus der ersten Strophe waren für mich andere Schuhe als die Pantoffeln in der zweiten Strophe. Für mich waren das eine die Schuhe, die man den ganzen Tag trägt, mit denen man durch alles Böse geht; und dann kommt man nach Hause und zieht die Pantoffeln an und alles ist gut. Da dachte ich, man müsse den Pantoffeln ja eigentlich einmal dankbar dafür sein, dass man sich bei ihnen so geborgen fühlen kann.

I.S.: Ich hatte auch die Assoziation von der kalten Welt da draußen: „barfuß/ in das schuh- und kleiderlose Land“, nackt sein. Wenn man aber nach Hause kommt, wartet das Vertraute auf einen, da sind die Hausschuhe.

U.A.: Ich finde es immer seltsam, wenn ich in eine Grundschulklasse komme und die Kinder haben keine Hausschuhe an. Ich bin das so gewöhnt, dass die Kinder vor der Klasse die Schuhe aus- und Hausschuhe anziehen. Meine Kinder haben mich dann dazu verdonnert, auch Hausschuhe zu tragen. Und irgendwann habe ich begonnen, das sehr wertzuschätzen. Es wurde für mich dann auch zum Ankommen, Hiersein und Zuhause sein: hier gehöre ich jetzt hin und bin nicht schon wieder mit dem halben Fuß zur Tür hinaus.

[4. Erste Deutungsansätze]

G.H.: Von mir weiß dieses Gedicht aber auch etwas von dem Zwiespalt gegenüber Hausschuhen. Ich stamme aus einer Hausschuhfamilie und kam dann in eine Pflegefamilie, in der Hausschuhe als spießig galten. Genau diese Ambivalenz begegnet mir auch in dem Gedicht; auch hier wird mir, wenn ich Pantoffeln höre, ziemlich mulmig.

[Lachen im Plenum]

G.H.: Ich meine das ganz ernst: mir wird wirklich mulmig! – Es gibt Momente, in denen ich meine Hausschuhe absichtlich ‚stehen lasse‘. Wenn beispielsweise Gäste zu mir kommen, ziehe ich richtige Schuhe an, sonst ist mir das zu privat. Daran erinnert mich die Gedichtzeile „meine Füße verlassen sie“, die ich mir gemerkt habe. Bei mir kann das ein sehr bewusster Akt sein.

U.A.: Dazu fällt mir die Situation ein, wie es ist, wenn man in eine Wohnung kommt, in der man die Schuhe ausziehen soll, obwohl man das nicht gewöhnt ist. Mir ist es dann sehr viel lieber, wenn man mich strumpfsockig durch die Gegend laufen lässt und ich nicht fremde Pantoffeln anziehen muss. Als ich klein war, gab es wunderbare Hausschuhe, die waren braun und beige kariert, hatten Schnalzschnallen drauf und waren wirklich unheimlich gemütlich.

K.H.: Für mich ist Hausschuhe-Anziehen eine lästige Pflicht. Als Kind wurde ich immer geschimpft, weil ich sie stehen gelassen oder verloren habe; aber Hausschuhe *musste* ich tragen, weil sonst die Socken kaputt gingen, obwohl ich viel lieber auf Strümpfen gegangen bin. Ich habe viel Zeit damit verschwendet, diese Hausschuhe zu suchen und habe kein so inniges Verhältnis zu ihnen. Deswegen hat mich auch eher die erste Strophe des Gedichts angesprochen.

A.W.: Mich begleitet das Hausschuh-Problem bis heute in meiner Vorbildfunktion in der Familie. Ich gehe auch grundsätzlich in Socken raus zum Mülleimer, und als meine Nichte zu Besuch war und ich wieder das gute Vorbild sein sollte, hieß es gleich: Du läufst ja auch in Socken!

M.S.: Als Sie vorhin die erste Strophe vorlasen, entstand in mir sofort ein ganz grausames Bild. Bei der Vorstellung, dass nur noch Schuhe am Kraterrand stehen bleiben, hatte ich die Assoziation ‚Bombenkrater‘, an dessen Rand nur noch Schuhe übrig bleiben. Danach wirkte dann die zweite Strophe – das ‚Pantoffeln streicheln‘ – irgendwie beim ersten Hören und Nachdenken geradezu kindisch ...

U.A.: Ein bisschen niedlich ...

M.S.: Ja ...

U.A.: Ja, im Vergleich mit dem Bombenkrater ... Ich selber habe bei dieser Stelle die Assoziation von einem Brandkrater und von Selbstmord: von jemandem, der sich in den Krater eingestürzt hat und seine Schuhe stehen ließ.

S.C.: Ich hatte auch die Assoziation von Tod ... [greift nach dem Textblatt unter dem Stuhl]

U.A. (zu S.C.): Schau jetzt noch nicht wieder in den Text, lass ihn noch liegen.

S.C.: Ich hatte auch die Assoziation von Tod: von jemandem, der nicht mehr da ist, aber die Schuhe bleiben zurück. Das ist jemand, der jetzt in dem „schuh- und kleiderlosen Land“ ist, jemand der schutzlos ist, einfach weg ist, und nur die Schuhe bleiben zurück; alles Weltliche bleibt hier.

K.Z.: Zunächst habe ich an eine Klippe gedacht, von der jemand heruntergesprungen ist. Vorher hat er noch seine Schuhe oder auch seine Kleider abgelegt, dann ist er gesprungen. Aber als ich in der zweiten Strophe die Zeile „Ich streichle ihnen über das Fell“ hörte, musste ich geradezu lachen. Ich hatte als Kind solche Pantoffeln in Mäuse-Form, die mir dabei einfielen. Das hat für mich die erste Strophe wieder wettgemacht und die Trauer ausgeglichen: die Trauer darüber, dass da jemand gesprungen und gegangen ist und nur die Schuhe noch da sind. Außer den Schuhen ist nichts mehr von ihm da. Vielleicht hat er seinem Leben sogar freiwillig ein Ende gesetzt. Zum Schluss hat mir dann aber meine Erinnerung an meine Kindheit und meine Fröhlichkeit die Angst wieder ein wenig genommen.

M.S.: Daran, dass da jemand freiwillig gestorben sein könnte, habe ich überhaupt nicht gedacht. Ich hatte die Assoziation von einem Bombenkrater und dazu weitere Bilder: das schuh- und kleiderlose Land, Flucht, Vertreibung, man muss alles zurücklassen oder es wird den Gefangenen alles abgenommen.

R.E.: Auf mich wirkte es auch *nur* bedrohlich, so wie für dich: Die Gefahr kommt von außen und nicht von mir selbst. An jemanden, der Selbstmord begeht, habe ich nicht gedacht, sondern an jemanden, der durch Gewalt von außen die Schuhe verliert – oder dass die Schuhe den Menschen verlieren.

K.H.: Menschen, die gezwungen werden – so war das auch für mich; Menschen, die keine andere Wahl haben.

I.S.: Ich habe es nicht gewagt, das zuerst zu äußern, aber ich musste an Konzentrationslager denken und an diese Berge von Kleidern und Haaren und was da alles gesammelt wurde von den Menschen, die alles ausziehen mussten für die Gaskammer.

U.A.: Und Berge von Schuhen.

I.S.: Ja.

U.A.: Und die Schuhe mussten sogar noch zusammengebunden werden.

[Langes Schweigen]

[5. Vertiefende Auseinandersetzung]

U.A.: Hier möchte ich noch einmal nachfragen. Wir haben uns bisher mit der – ein wenig pauschal gesagt – ‚putzigen‘ Seite des Gedichts befasst, mit dem, was schön und gemütlich ist. Wir haben uns an dem festgehalten, was uns zunächst wichtig war und was durch das Bild

ausgelöst wurde, dass Schuhe zurückbleiben. War es bei dir [zu F.N.] genauso, hattest du ähnliche Assoziationen oder hast du an etwas anderes gedacht?

F.N.: Ich hatte keine spezielle Assoziation. Die Randsituation wird durch das Zurücklassen der Schuhe sehr deutlich. Im übertragenen Sinn kann das auch das Zurücklassen des ganzen Besitzes bedeuten oder den Verlust dessen, was man üblicherweise für selbstverständlich hält. Diese Randsituation trennt zwei Welten.

U.A.: Die Bettkante ist ja auch ein Rand, wenn auch nicht ganz so dramatisch. Für Kinder jedenfalls, für die es schwierig ist, alleine in die Nacht zu gehen und diesen Übergang vom Tag in die Nacht auszuhalten, für den sie Kuschtiere und unter Umständen einen Erwachsenen brauchen, der bei ihnen bleibt, bis sie eingeschlafen sind. Wenn man sich das bewusst macht, wird einem klar, dass auch die Bettkante ein ungeheuer gefährlicher Rand sein kann. Mir ist erst heute aufgefallen, dass es auch noch diesen Rand gibt.

G.H.: Wenn Sie jetzt von dieser Bettkante sprechen und wenn ich an die Pantoffeln denke, die es früher gab und die Sie vorhin erwähnt haben, dann taucht bei mir ein Bild wieder auf aus der Zeit, in der ich als Krankenpfleger gearbeitet habe. Wenn jemand gestorben ist, dann bleiben wirklich vor dem Bett die Hausschuhe stehen, und oft waren es bei alten Menschen genau solche, wie Sie sie vorhin beschrieben haben. Und diese Hausschuhe sind richtiggehend geformt und geprägt von den Füßen der Menschen, die sie jahrelang getragen haben: man erkennt die Beulen der Hühneraugen und die Zehenverwachsungen. Wenn man diese Schuhe dann wegräumen oder wegwerfen muss, wird deutlich, dass die Kante des Bettes wirklich ein ganz entscheidender „Rand“ ist. Andere Hinterlassenschaften wirken unpersönlicher, ein Anzug oder ein Kleid beispielsweise, aber die Schuhe sind ein sehr geprägter und unverwechselbarer Teil der Persönlichkeit.

U.A.: Ein Teil des Menschen, der gerade davongegangen ist.

G.H.: Ja, und dieser Teil wird nicht mitgegeben, sondern irgendwie ‚entsorgt‘ – das ist die ‚Kante des Bettes‘, und das gilt ja für uns alle manchmal; irgendwann sogar auf jeden Fall.

K.H.: Dass die zweite Strophe ‚putzig‘ sein soll, habe ich überhaupt nicht empfunden. Ich war vielmehr sehr erleichtert, als ich sie hörte. Für mich war die erste Strophe ein böser Traum, aus dem ich aufwache, mein Bett und meine Schuhe sehe und Geborgensein empfinde. Es hat mir sehr gut getan, dass die zweite Strophe gekommen ist. Insgesamt war es für mich das Bild von einem ganz bösen Traum, der vielleicht zum Glück jetzt vorbei ist.

S.C.: Meine Assoziationen waren nicht ganz so negativ. Bei der Zeile vom „schuh- und kleiderlosen Land“ war für mich auch etwas von Freiheit dabei, die Idee, nicht mehr verkleidet zu sein oder so ähnlich: ohne allen Besitz, aber frei.

I.S.: Ich musste spontan an einen Aufbruch denken und habe mir dabei nicht überlegt, ob er freiwillig oder erzwungen stattfindet. Ich habe eher an Veränderung gedacht. Wenn man auf Reisen geht, nimmt man die Hausschuhe auch nie mit. Ich dachte also mehr an Situationen, in denen man das Gewohnte zurücklässt und aufbricht.

U.A.: Obwohl ich dieses Gedicht schon sehr lange kenne, fällt mir eben erst auf, dass ich die Zeile „barfuß in das schuh- und kleiderlose Land“ auch deswegen gewählt habe, weil ich wahnsinnig gerne barfuß gehe. Ich habe zu Hause auch gar keine Pantoffeln, weil ich zu Hause barfuß laufe.

M.S.: Zur ersten Strophe entstehen in mir wirklich nur ganz negative Bilder, mit den anderen Assoziationen tue ich mich sehr schwer. Und die zweite Strophe passt irgendwie nicht dazu, die ist für mich sehr ambivalent. Das hat schon etwas von einem schweren Traum, aus dem man aufwacht und sich wieder geborgen fühlt: „Ich streichle die Pantoffeln“, das vermittelt dann etwas Positives, Geborgenheit. Aber es kommt mir auch zu anheimelnd vor.

K.Z.: Für mich war das Wort von den „verängstigten Pantoffeln“ sehr wichtig. Ich hatte dabei das Gefühl, dass ich und meine Pantoffeln froh sind, dass wir nicht diejenigen sind, die am Krater stehen oder darin liegen.

B.S.: Mir ging es ähnlich wie dir. Ich hatte auch am Anfang die Vorstellung, die Pantoffeln haben Angst, dass sie vielleicht auch irgendwann einmal alleine dastehen werden. Deswegen

schauen sie mich verängstigt an. Ich gebe ihnen den Trost und das Glück, dass ich ja doch noch da bin und sie noch nicht verlassen habe, wie es in der ersten Strophe anklingt.

F.N.: Ich hatte gar nicht solche negativen Assoziationen. Ich habe eher an meine Hausschuhe gedacht, die in einem ganz entsetzlichen Zustand sind, von denen ich mich aber nicht trennen kann. Und mir ging der Gedanke durch den Kopf: wenn jetzt alle nach Hause gehen, wird keiner mehr seine Hausschuhe mit den gleichen Augen anschauen wie zuvor. Da wurde für mich eine gewisse Achtsamkeit für Dinge spürbar, die wir normalerweise für selbstverständlich erachten. In diesem Zusammenhang kann ich auch das Verängstigte der Pantoffeln für mich deuten, weil die Pantoffeln nicht in der Lage sind, das Geschehen zu beeinflussen; sie müssen verängstigt darauf warten, ob sie in die Ecke gepfeffert oder mit der ihnen nach vielen Jahren gebührenden Achtsamkeit behandelt werden. Ich habe kürzlich ein Foto gesehen, das aus der Perspektive der Schuhe fotografiert war: Man hatte vor sich die Schuhe am Strand, ganz groß, und im Hintergrund das Meer. Dieses Bild fiel mir ein und die typische Situation am Strand, wenn man seine Schuhe achtlos hinwirft hin und sofort ins Wasser rennt.

U.A.: Aber das verzeihen die Schuhe, wenn da das Meer ist. Vielleicht würden sie selber gerne mitkommen... Wir gehen ja jetzt vollkommen ungeniert mit den Pantoffeln um als wären sie lebende Wesen. Ich hätte jetzt auch Mühe, sie alleine am Strand zu lassen...

[6. Zweite Textbegegnung und Ausklang]

U.A.: Schauen wir uns den Text jetzt noch einmal an?

[Alle nehmen das Textblatt wieder auf. Lesepause.]

U.A.: Möchte jemand von euch etwas dazu sagen? Liest sich das jetzt anders?

G.H.: Was mir jetzt erst wirklich auffällt, ist der Unterschied in den beiden Strophen: Die erste Strophe spricht von Schuhen, die zweite von Pantoffeln. Das hatte ich ursprünglich nicht so deutlich registriert. Aber der Titel heißt „Gespräch mit meinen Pantoffeln“.

U.A.: Der Titel bezieht sich oberflächlich betrachtet nur auf die zweite Strophe.

K.H.: Diese Beobachtung finde ich interessant: Dass du gesagt hast, es sind verschiedene Paar Schuhe. Ich habe darüber nicht genau nachgedacht, aber der Gedanke war schon einmal ganz zu Anfang unseres Gesprächs da.

I.S.: Mir fällt jetzt auf, dass Hilde Domin in der zweiten Strophe plötzlich von *meinen* Pantoffeln spricht. In Verbindung mit meiner Idee vom Konzentrationslager, könnte man jetzt hineininterpretieren, dass sie froh ist, dass sie bei ihren Pantoffeln geblieben ist, dass damals die Schuhe verlassen worden sind von den Leuten, die in die Gaskammer gekommen sind, sie aber konnte bei ihren Pantoffeln bleiben, und die sitzen jetzt noch vor ihrem Bett.

U.A.: Ich würde nicht von „Hineininterpretieren“ sprechen, sondern das als deine Leseweise bezeichnen, die ja einen Grund hat. – Weißt du etwas über Hilde Domin?

I.S.: Ja.

U.A.: Dann sag mal, was du weißt!

I.S.: So genau kann ich mich nicht mehr erinnern. Sie ist Jüdin, im Dritten Reich in die Dominikanische Republik geflohen und hat dort im Exil gelebt. Das ist das, was ich ganz grob weiß.

U.A.: Das heißt, deine Leseweise hat etwas mit dem zu tun, was du über Hilde Domin weißt. Ich selber habe Hilde Domin auf eine wunderbare Weise erlebt: Wir haben in der Evangelischen Akademie Tutzing eine einwöchige Tagung zum Thema „Versteh mich nicht so schnell“ veranstaltet, bei der es um Gedichte ging. Am ersten Abend hat Hilde Domin den Eröffnungsvortrag gehalten. Es war eine altersgemischte Tagung, mit Kindern ab sechs Jahren, Jugendlichen und so weiter, und die Älteste war eine Großmutter; es waren auch Erwachsene dabei, die selber keine Kinder hatten und das Zusammensein mit Kindern ziemlich spannend fanden. Nachmittags hatten wir schon ein wenig Kontakt miteinander aufnehmen können, und als Hilde Domin's Vortrag beginnen sollte, sollten die Kinder eigentlich im Bett sein; der Vortrag war schließlich für Erwachsene konzipiert. Aber es war der erste Ferientag in Bayern und die Kinder haben darauf bestanden, auch bei dem Vortrag dabei sein zu dürfen. Sie saßen

dann vor uns im runden Auditorium und waren die ganze Zeit unglaublich aufmerksam. Hilde Domin hat sich allerdings darauf eingestellt so zu sprechen, dass auch die Kinder sie verstehen konnten. Sie hat von ihren Katzen erzählt und hat Gedichte vorgelesen. Aber das Bezaubernde für die Eltern im Publikum war mit anzusehen, dass ihre Kinder so aufmerksam zwei Stunden lang zuhören wollten. Und auch die Erwachsenen selber haben auf einmal die Gedichte ganz unbefangen verstanden, weil sie gesehen haben, wie die Kinder ihnen zuhören. – Ich wüsste im Moment nicht, was wir noch über das Gedicht sagen sollten; es ist mehr zur Sprache gekommen, als mir bislang bewusst war. Ich habe über dieses Gedicht nie mit Kindern gesprochen. Ich habe es erst später entdeckt. Jetzt würde es mich sehr interessieren, mit Kindern darüber zu sprechen. aber unser Gespräch hier sollten wir jetzt beenden.

Die Diskussion

U.A.: Alles, auch das ganz Einfache und Alltägliche, ist, wenn wir nur genau hinsehen, von tiefer existenzieller Bedeutung. Unser Alltag verführt uns allzu leicht dazu, die Dinge nicht so existenziell ernst zu nehmen, wie sie es verdienen. Poesie verwandelt unsere Weltwahrnehmung, hält sie offen für Wahrheiten, die sich nicht argumentativ beweisen lassen, sondern sich nur zeigen – auch im Alltäglichen. Kinder haben ein Recht darauf, dass ihnen diese ursprüngliche Möglichkeit, der Wahrheit in Gestalt der Poesie zu begegnen, in der Schule bewahrt, wieder eröffnet, deutlich gezeigt und schließlich ganz bewusst lieb und wert wird. Vor allem aber darf sie nicht beschädigt werden durch eine didaktische Anmaßung, die den Umgang mit Lyrik derart bevormundet, dass ihre Freude an Gedichten daran erstickt und sie ihnen nicht mehr unbefangen gegenüber treten. Denn dann wäre es aus mit dem Dialog zwischen Kind und Gedicht. Sie hätten einander nichts mehr zu sagen.

Das Gespräch über Gedichte hat für mich vor allen Dingen die Aufgabe, dem Gedicht den Schleier wegzuziehen, damit wir es deutlicher hören, klarer erkennen und besser lesen können. Die Eindrücke, die sich beim Hören und Lesen eines Gedichts ergeben, können wir nicht unbedingt in Worte fassen, schon gar nicht sofort nach dem erneuten Lesen im Anschluss an das Gespräch. Um damit Erfahrungen zu ermöglichen, habe ich die Teilnehmer im Gesprächskreis vorhin aufgefordert, das Gedichtblatt unter ihren Stuhl zu legen. Ich hätte es gefährlich gefunden, sie sofort nach der Begegnung mit dem Text darüber sprechen zu lassen, weil die Eindrücke noch gar nicht hatten einsinken können. Die Aufforderung, das Gedicht wegzulegen, sollte es ihnen leichter machen, von ihrer Interpretationshaltung und dem inneren Druck abrücken zu können, ihre unmittelbaren Leseindrücke in Deutung übersetzen zu müssen. Auch die Frage danach, was das Gedicht von uns weiß, sollte vom Zwang zur „richtigen Leseweise“ oder der „gültigen Auslegung“ des Textes befreien. Gleichwohl haben wir im Gesprächskreis meiner Meinung nach alles Wesentliche über dieses Gedicht zur Sprache gebracht.

Das Gedicht von Hilde Domin, das ich noch nie mit Kindern zusammen gelesen habe, hat sich sofort bei mir eingenistet, hat mir zu denken gegeben, ist mir ans Herz gewachsen und hat mich neugierig gemacht auf das, was Kinder dazu sagen würden. Ähnlich vorbereitet habe ich in mehr als zwanzig Jahren als Lehrerin in den ersten vier Klassen Gedichte zum Gegenstand des Unterrichts gemacht oder zum Gegenstand eines Gesprächs in kleiner Gruppe im Schulfunk des Bayerischen Rundfunks. Immer waren es Gedichte, die mir, oft ohne benennbare Gründe, besonders lieb waren. Ich hatte eine eigene Beziehung zu ihnen. Und weil diese Beziehung nicht als literaturwissenschaftlich „gültige“ Deutung abgesichert war, hatte ich auch keinen Ehrgeiz, sie auf die Kinder zu übertragen. Von meinen Erfahrungen mit Gesprächen über Gedichten ausgehend habe ich ein Modell entwickelt, das ich den *Dreifachen Dialog* nenne.¹⁷

- Da war erstens ein Gedicht, das mich interessierte, mich freute, mich berührte, in mir ein Echo wachrief, mir eine Wahrheit zeigte. Ein Gedicht, mit dem ich eine lebendige dialogische Beziehung aufnahm. Dieses Gedicht gab ich Kindern als einen Gegenstand, der auch ihres, also unseres gemeinsamen Interesses wert wäre. Das ist der eine Dialog – *mein* Dialog mit dem Gegenstand.

¹⁷ Eine ausführliche Darstellung des Dreifachen Dialogs und der Unterschiede zum didaktischen Dreieck findet sich in U.A.: Ausflüge in die Wirklichkeit (siehe Anm. 1).

- Die Kinder bekamen Gelegenheit, ihre eigene Beziehung zu dem Gedicht, ihren Dialog mit dem Gedicht aufzunehmen, um sich mit mir darüber zu verständigen. Das ist die zweite Dimension.
- Das dritte Element: Zwischen den Kindern und mir bestand eine vertrauensvolle Beziehung, ein Dialog zwischen Jung und Alt in gegenseitigem Respekt auf gleicher Augenhöhe. Nur unter dieser Bedingung ist es möglich, dass die Kinder eine eigene Beziehung zu dem von mir in unseren Kreis eingebrachten Gedicht oder sonstigen Gegenstand finden und diese in einem offenen Gespräch zeigen können.

Wenn diese Triangulierung gelingt, entstehen im Unterricht oder im Studiogespräch drei Beziehungs- oder Dialoglinien: (1) zwischen Gedicht und Lehrerin, (2) zwischen Kind und Gedicht und (3) zwischen Lehrerin und Kind. Diese Dialoglinien sind so aufeinander bezogen, dass ein Dreieck entsteht, das ich als *Dreifachen Dialog* bezeichne. Es erinnert äußerlich in manchem an das didaktische Dreieck „Lehrer – Stoff / Thema – Schüler“, unterscheidet sich aber in seiner Begründung und Zielsetzung wesentlich davon. In einem Zitat von Hilde Domin kommt sehr klar zum Ausdruck, was mir am Herzen liegt:

„Das Training im Lesen und Mögen von Literatur ist ein Training in Freiheit, ganz wie ein Training in Wahrhaftigkeit. Das Ziel des Trainings in der Schule soll nicht sein, bestimmte Wissensinhalte zu erlernen, sondern den Menschen fähig zu machen zur Unterscheidung von dem, was ihn angeht und dem, was ihn nicht angeht. Das ist nicht für jeden gleich. Also in anderen Worten: die freie Wahl dessen, was geeignet ist, den eigenen Erkenntnisprozess zu fördern, das eigene Lebensgefühl zu steigern. Das und nicht das Aufzwingen von dem, was der Lehrende für sich gewählt hat, wäre das Lernziel.“¹⁸

Es macht einen natürlich glücklich, wenn das, was man für sich selber gewählt hat, auch die anderen berührt.

G.H.: Für mich gibt es einen zentral wichtigen Fragenkomplex, den ich so umreißen möchte: Welche Aspekte des Gedichts sind in dem Gespräch eigentlich zur Erscheinung gekommen? Ist es – und wenn ja: wie – gelungen, ein gemeinsames Gespräch *über das Gedicht* zu führen, bei dem das Gedicht Facetten bekommen hat, die zumindest ansatzweise zu dem hinführen, was wir gemeinhin Interpretation nennen? Denn Textdeutung ist unsere Aufgabe als Lehrende und Lernende an einer Hochschule. Wir sind hier ja nicht die kindlichen Leser und es handelt sich für uns nicht um Freizeitlektüre. Anders gefragt: Hat es Aspekte gegeben, die sich als Interpretation dieses Textes neu eröffnet haben und zwar speziell durch die Art, in der wir darüber gesprochen haben?

U.A.: Wenn wir sagen, das erste Lesen oder das erste Hören hat eine bestimmte Wahrnehmung des Gedichts bei jedem einzelnen mit sich gebracht, dann wäre jetzt die Frage, was das Gespräch noch dazugefügt hat.

G.H.: Und es bleibt die Frage, die ja immer wieder auch als kritischer Einwand gegen das literarische Unterrichtsgespräch formuliert wird, ob es sich tatsächlich um *Interpretationsaspekte* handelt oder ob sich nur eine Sammlung subjektiver Befindlichkeiten ergibt, die keinen sinn- oder bedeutungserschließenden Charakter haben.

A.S.: Meinem Eindruck nach konnte man in dem Gespräch keine Trennung erkennen zwischen eigener und fremder Interpretation: Alle interpretieren gemeinsam und ergänzen sich dabei.

K.H.: Für mich war bei der Auseinandersetzung mit dem Text besonders wichtig, dass sie nicht nur zu subjektiven Statements führte, sondern dass sich alle Gesprächsteilnehmer immer wieder auf den Text bezogen haben. Schon durch die Aufforderung, sich eine bestimmte Textstelle zu merken, war man gehalten, sich ansatzweise mit dem Text zu befassen und ihn nicht aus den Augen zu verlieren – das fand ich besonders wichtig.

K.Z.: Durch Ihre Aufforderung, das Gedicht wieder hervorzuholen, entstand eine Distanz zur reinen Subjektivität.

U.A.: Das ist ein wichtiger methodischer Hinweis! – Mich selber interessiert besonders der Aspekt, in welcher Art und Weise der Titel *Gespräch mit meinen Pantoffeln* mit der zweiten Strophe des Gedichts korrespondiert. In den letzten Versen findet das Gespräch mit den Pan-

18 Hilde Domin: Literatur im Vorratsschrank. In: Gesammelte Essays. München, Zürich 1992, S. 260.

toffeln statt, zu dem jedoch das ungeheuer Verstörende der ersten Strophe in großer Spannung steht. Ich selbst empfand es als fast unmöglich und vor allem als sehr unangemessen, darüber sachlich zu sprechen. Aber mein Eindruck war, dass alle sehr deutlich gespürt haben, wie die Spannung, die in den beiden Strophen des Gedichts liegt, noch einmal durch die Überschrift gerahmt wird. Auf diese Deutung wollte ich jedoch nicht hinlenken, weil ich befürchtete, sie könnte den tiefen Eindruck banalisieren.

Wir stoßen hier auf eine prinzipielle Schwierigkeit: In einem Unterricht, in dem wir immer darauf aus sein müssen, vorgegebene Ziele zu erreichen, tragen wir auch dazu bei, dass ein Gedicht wie dieses an der Oberfläche bleibt und nicht absinken kann, weil wir zu schnell eine Antwort auf den ersten Lese-Eindruck bekommen wollen. In der Praxis habe ich diesen Prozess immer wieder verlangsamt, indem ich beispielsweise den Kindern das Gedicht gegeben, es aber erst drei Tage später mit ihnen besprochen habe.

B.R.: Meiner Erinnerung nach haben Sie gleich zu Beginn des Gesprächs gesagt: „Stellt euch eure Pantoffeln vor“, und danach erst haben Sie das Gedicht vorgelesen (vgl. oben S. 4). Würden Sie nach der Erfahrung mit dem Gespräch diesen Einstieg so noch einmal wählen? Ich hatte nämlich den Eindruck, dass durch diesen Einstieg mit den Pantoffeln das Gespräch und die Beiträge aus der Gruppe eine deutliche Akzentverschiebung erfahren haben, so dass man auch kritisch fragen könnte, ob dieser Einstieg für eine Gruppe, die nicht so selbstständig wie Studierende des Faches Deutsch mit dem Text umgehen kann, nicht zu viel Interpretation und Lenkung vorgegeben hat. Aufgrund eines Redebeitrags wurde ja erst später im Gesprächsverlauf festgestellt, dass es sich einmal um Schuhe und einmal um Pantoffeln handelt (vgl. A.S., S. 6; G.H., S. 9). Angesichts dessen stellte der Einstieg über das Bild der Pantoffeln womöglich zu viel Lenkung dar. Eine andere Möglichkeit, das Gespräch zu eröffnen, wäre vielleicht gewesen: „Könnt ihr euch ein schuh- und kleiderloses Land vorstellen?“ Wäre dann das Gespräch anders verlaufen?

U.A.: Ich fand meinen Einstieg in diesem Zusammenhang gut, aber ich würde ihn nicht unbedingt wieder so wählen, weil ich eigentlich immer wieder anders beginne. Meiner Erfahrung nach werden Gesprächseinstiege schlechter, wenn ich sie wiederhole. In unserer konkreten Situation war ich aber auch in einem gewissen Dilemma. Mir war es sehr wichtig, dass alle schon etwas gesagt hatten, bevor wir das eigentliche Gespräch begonnen haben. Um sich auf eine intensive Begegnung mit dem Text einlassen zu können – und das noch in dieser besonderen, beobachteten Gesprächsrunde – brauchte man eine Einstimmung durch einen Gesichtspunkt, den man auch wieder loslassen konnte. In der Schule beginne ich oft mit dem Impuls: „Jetzt lasst mal alles andere los!“ Und dann lasse ich eine kurze Pause, nach der ich den Text eingebe. Ich bin mir im Klaren darüber, dass mein Einstieg hier sehr suggestiv war, aber es erscheint mir auch angemessen, dass wir uns das Schwelgen im „Idyllischen“ ausführlich gegönnt haben. Der Übergang in die tiefere Dimension gelang dann ja ganz von selbst.

Erst nach vielen Jahren, in denen ich solche literarischen Gespräche geführt habe, wurde mir bewusst, dass die Frage danach, was das Gedicht von mir weiß, meine zentrale Frage ist, weil sie mich besonders interessiert und sie das Gespräch interessant macht. Die Frage, „Was weiß das Gedicht von dir?“, hat uns zweimal beschäftigt; sie war auch in der Aufforderung, sich eine Zeile oder Wendung auszusuchen, enthalten. Die Aufforderung, sich diese Zeile oder Wendung zu merken, stellt übrigens die Kleinform des Auswendiglernens dar. Meiner Erfahrung nach versteht man ein Gedicht viel besser, wenn man versucht es auswendig zu lernen.

R.P.: Ich gebe kurz wieder, was bei meinem eigenen Verstehensprozess als Zuhörer im Außenkreis geschehen ist. Ich bin durch Ihren Impuls, möglicherweise aber auch durch meine Gewöhnung an die Bedeutung der Titel – auch in der ersten Strophe schon stark beim Bild der Pantoffeln geblieben und habe das Wort „Schuhe“ mehr oder weniger übersehen. Im Gesprächsverlauf empfand ich den existenziell intensivsten Punkt, als die Runde sich mit den Bildern „Krater“, „Fluss“ und „Freitod“ beschäftigte. Bei mir stellten sich Assoziationen zu Hölderlin und seinem *Empedokles* ein, die Vorstellung von Flucht kam noch hinzu. In dieser Anreicherung der Aspekte sehe ich die größte didaktische Chance des literarischen Gesprächs.

Im Nachhinein erkenne ich, dass auch die erste Strophe viel mit Pantoffeln zu tun hat, weil nach „Krater“ und „Fluss“ auch noch das „Bett“ in der ersten Strophe vorkommt. Und dieses Wort „Bett“ ist auch in der zweiten Strophe ein Schlüsselwort, das in der ersten Strophe als

dritte Stufe der drei wichtigen Orte vorkam. Und hier stoße ich wieder auf die Frage, ob es nicht doch in beiden Strophen um diese Wesen, die Pantoffeln, geht. Diese Ambivalenz hat sich für mich durch das Zusammenspiel meiner Lektüre des Textes mit Ihrem Gespräch darüber ergeben, wobei es mir im Gespräch eindeutiger so vorkam, als wäre immer von verschiedenen Wesen die Rede.

U.A.: Ja, die zweite Strophe hat die meiste Zeit eingenommen. Das hängt auch damit zusammen, dass ich nicht stärker, als es der Kreis selber getan hat, auf der Thematik beharren wollte. Wie soll man denn das auch ansprechen? Die Älteren unter uns kennen sicher alle die Frage, ob man nach Auschwitz noch Gedichte schreiben könne – und auch unser Gespräch berührte diesen Punkt. Ich weiß nicht, wie und in welchem Augenblick man davon sprechen kann. Wir haben alles angedeutet, was in dem Gedicht verborgen liegt – oder besser: es hat sich angedeutet. Der Sinn des Gesprächs liegt gerade darin, dass man liest und noch einmal liest und später wieder liest und immer wieder neu liest. Ziel meiner Gesprächsmethode ist zu entdecken, dass es sich lohnt, Gedichte wieder und wieder zu lesen, denn wenn es sich nicht lohnt, wenn man nicht jedes Mal wieder überrascht ist von der eigenen neuen Leseweise des Gedichts, dann hätte man sich nicht damit befassen sollen.

E.H.: Die Mehrzahl in der Runde hat sich besonders die Wendung „barfuß / in das schuh- und kleiderlose Land“ eingeprägt. Danach hat aber das Gespräch eine ganz andere Wendung genommen, insofern man nämlich über „Putzigkeiten“ gesprochen hat. Hinzu kam dann das Problem, dass die erste und die zweite Strophe nicht zusammenpassten. Es hat auch so etwas wie einen Versuch gegeben, das Problem zu lösen, indem nämlich dieser Widerspruch im Gespräch harmonisiert wurde – gewissermaßen nach dem Motto: Wenn die erste Strophe solche Negativ-Bilder entwirft, dann erlöst und beruhigt uns die zweite Strophe. An dieser Stelle hatte meiner Meinung nach die Gesprächsrunde wirklich ein massives Interpretationsproblem, das sie hätte lösen müssen. Eine Gesprächsrunde von Erwachsenen müsste sich diesem Interpretationsproblem stellen, und zwar nicht nur, weil es sich hier um eine – möglicherweise zu vernachlässigende – akademische Angelegenheit handelt, sondern weil hier die Subjekte einbekennen müssten, dass ihre erste Leseweise revidierbar und revisionsbedürftig ist. Dabei geht es nicht nur darum, dass man sein Wissen vermehrt, sondern es müsste zu einer grundsätzlichen Haltungsänderung führen, was ein schmerzlicher Prozess wäre. Ich glaube auch bemerkt zu haben, dass Sie nicht weiter darauf eingehen wollten. Aber ein Gesprächskreis von Erwachsenen muss sich einem solchen Prozess auf Dauer stellen.

U.A. [auf I.S., S. 7 bezogen]: Die Leseweise des Gedichts hat im Gespräch auch deshalb eine ernste Wendung genommen, weil du den Bezug auf die NS-Zeit eingebracht hast. Nun weißt du auch mehr als sich allein aus dem Gedicht erschließen lässt, weil du selber zu Beginn auch ein Gedicht von Hilde Domin eingebracht hast. Wenn ich das mit Kindern lesen würde, würden die nichts von dem wissen oder erkennen, was in der ersten Strophe anklingt. Es wäre aber sehr interessant abzuwarten, ob sie dann doch irgendwann genauer nachfragen. Meine Rolle als Erwachsene wäre dann zu erklären, dass wir zunächst über das Gedicht so gesprochen haben, wie die Kinder es auch ohne mich verstehen können, und dass ich ihnen danach etwas Zusätzliches erzählen kann, das ihr Verstehen erweitert. Ich bin sicher, dass sich die Kinder sehr dafür interessieren würden; sie würden in der Freizeit mehr Gedichte von Hilde Domin suchen und lesen wollen. Wenn dieses Interesse geweckt ist, würde ich ihnen auch etwas von den Erfahrungen vermitteln können, die in der ersten Strophe angesprochen werden. Die Form dieses Gedichts fasst ja das Grauen tröstlich ein, und das ist auch hilfreich für Kinder. Obwohl man sich als Lehrerin auch selbstkritisch fragen muss, ob man den Kindern damit nicht zu viel zumutet, weil sie möglicherweise beim Anblick ihrer Pantoffeln dann immer an etwas Schreckliches denken. Aber meiner Meinung nach helfen wir ihnen am besten, wenn wir ihnen nichts von der Welt verbergen, wobei wir es ihnen nicht in der brutalsten, direktesten Weise aufdrängen dürfen.

G.H.: Der Fokus der Frage nach der Textinterpretation war ja an uns als *erwachsene* Gesprächsrunde gerichtet. Ich greife das nochmals auf, weil es ein so wichtiges Thema ist – gerade im Zusammenhang mit einem Hochschul-Seminar, in dem wir doch eine andere Lernsituation und andere Lehrziele haben als in der Schule. Hier geht es zentral um die Frage, ob Gesprächsformen poetische Texte wirklich erschließen können.

U.A.: Ich meine auch hier erlebt zu haben, dass dieser Zugang für die jungen Erwachsenen in unserer Runde – und auch für mich! – seine Gültigkeit hat. Für mich ist das die erste Stufe.

G.H.: In unserem Seminar hat es sich immer als eine große Schwierigkeit herausgestellt, eine Verzahnung herzustellen zwischen dem unmittelbaren Umgang mit dem Text und der Vermittlung eines Interpretationsansatzes, der mehr voraussetzt als diesen momentanen Umgang miteinander. Das wurde fast immer als Bruchstelle im Gesprächsverlauf empfunden, über die wir oft diskutiert, für die wir jedoch keine überzeugende Lösung gefunden haben. Trotzdem haben wir auch etwas von dem entdeckt, was Hubert Ivo sehr stark in den Mittelpunkt seines Ansatzes stellt, nämlich dass das Gespräch die dem Gegenstand angemessenste Form im Umgang mit Literatur ist. Dadurch unterscheidet sich dieses Verfahren von anderen, die zum Beispiel die Handlungs- und Produktionsorientierung bereitstellt. Zugleich bleibt im literarischen Gespräch immer eine Frage offen, die Merkelbach als Gratwanderung zwischen Konversation und gesteuertem Gespräch beschreibt. Und dieses Problem scheint mir auch in unserem Gespräch hier eine große Rolle zu spielen: Dort, wo das Gespräch ungesteuert und konversationell verläuft, ist es atmosphärisch dicht. Ansätze davon sind trotz der Beobachtungssituation vorhin gelungen. Dort hingegen, wo die Frage nach den Interpretationsansätzen und damit auch nach dem sachlichen Fundament aufkommt und Wissen und Theorie eine Rolle spielen, entsteht ein Bruch, als würde dieser Aspekt nicht in die Gesprächsform passen.

Ich bin nicht sicher, ob das in erster Linie eine Frage der Zeit ist, die man in einem längerfristigen Projekt besser lösen könnte – wie das ja in der Grundschule möglich ist. Es könnte auch ein Problem des Verfahrens selbst sein, aber das weiß ich (noch) nicht.

F.N.: Ich möchte das Gespräch aus dieser Runde auch beziehen auf die Gespräche, die wir im Seminar geführt haben. Wenn ich es richtig verstanden habe, wird in der Diskussion behauptet, es habe sich dieser Synergieeffekt des intersubjektiven Verstehens ereignet, der für mich ein literarisches Gespräch ausmacht. Dies wurde vorhin als „Harmonisierung“ angesprochen, die stattgefunden habe. Aber aus meiner Sicht hat sich diese Harmonisierung gerade *nicht* ereignet, was ich sehr bedauerlich finde. Dabei meine ich nicht eine Harmonisierung im Sinne von Angleichung aller Meinungen, sondern als Annäherung an ein gemeinsames intersubjektives Verstehen. Das hat mir an dem Gespräch gefehlt. Ich hatte den Eindruck, dass unterschiedliche subjektive Verstehensansätze nebeneinander stehen blieben, sich aber nicht wirklich angenähert haben. Die Gesprächsteilnehmer haben sich nicht stark genug aufeinander bezogen und keine echte Annäherung vollzogen.

U.A.: Das kann ich überhaupt nicht nachvollziehen. Meiner Meinung nach ist ein Gespräch dieser Art nicht in erster Linie der Versuch einer Annäherung. Vielmehr haben wir gemeinsam dem Gedicht einen sehr weiten Horizont geöffnet, in dem es stehen und sichtbar werden kann. Dabei bleibt es immer noch unterschiedlich, wohin jede und jeder einzelne schaut, welchen Teil des Horizonts man wahrnimmt, aber der Horizont insgesamt ist durch das Gespräch bewusst geworden.

K.H.: Trotz der Probleme bin ich der Auffassung, dass sie die Wichtigkeit eines solchen Gesprächs nicht außer Kraft setzen. Vielleicht haben wir alle auch über die schwierigen Themen dieses Gedichts nachgedacht, auch wenn dabei einiges unausgesprochen geblieben ist. Dabei ist für mich keine Harmonisierung entstanden. Ich setze mich durchaus mit den Fragen der ersten Strophe auseinander, aber ich will das nicht alles im Kreis zur Sprache bringen. Die Frage, ob ich überhaupt mit einem solchen Gespräch bestimmte Interpretationsansätze erreichen oder ob ich in erster Linie in einen Austausch über den Text eintreten möchte, ist schwer zu beantworten. Beides erscheint mir wichtig. Aber eigentlich war es heute für mich eher ein Anfang, der mich zum Weiterdenken anregt. Was daraus noch entstehen könnte, wenn wir mehr Zeit hätten, ist eine andere Frage.

I.V.: Ich habe eine Frage zu den letzten beiden Diskussionsbeiträgen. Der Versuch, sich dem Text durch gemeinsames Interpretieren und gemeinsames Gespräch anzunähern, muss ein Versuch bleiben, wenn ich Ihren Ansatz und das Modell des *Dreifachen Dialogs* richtig verstehe. Trotzdem kommen wir als Germanisten ohne fachsprachliche Elemente nicht aus, und zwar nicht, weil sie den didaktischen Verfahren aufgepfropft werden müssen, sondern weil es sie gibt und sie uns zur Verfügung stehen. Wir können die Hermeneutik nicht ignorieren. Wann immer wir miteinander reden, versuchen wir, uns durch Texte einander anzunähern. Wir können gar nicht anders. Also entweder schweigen wir oder wir versuchen uns durch

Sprache, mit dem Text, gegenseitig zu verständigen. Diese hermeneutischen Kreise können weiter und offen sein oder sie können in Richtung Konsens gehen.

Das Stichwort ‚Harmonie‘ erscheint mir bei diesem Gedicht als Fehlinterpretation. Man kann sagen: Manche Zeichen haben wir mit ähnlichen Bedeutungen belegt, bei anderen sind wir ratlos, wir wollen sie nicht sagen, wir verschweigen oder tabuisieren sie, wir entfernen uns voneinander und gehen in uns hinein oder wir gehen auf andere zu. Es ist eine sehr schwierige Frage, wie man in Gesprächen mit einer hermeneutisch fundierten Rezeptionsästhetik arbeiten kann: Wo gehen wir auf den Text zu, wo sollen die Gesprächsteilnehmer sich untereinander verständigen mit all der Naivität und mit all dem Unverständnis, die wir bei diesem sehr komplexen Gedicht haben. Ich frage mich auch, ob es Schülern oder Studierenden erlaubt sein darf zu sagen: „Die zweite Strophe gefällt mir nicht“. Kann das ein Argument sein? Vielleicht lässt sich da weiterfragen, weshalb dem anderen diese Strophe nicht gefällt. Der Schüler oder Studierende könnte es vielleicht damit begründen, dass er keine Pantoffeln mag. Man müsste also die poetische Sprache einerseits verknüpfen mit hermeneutischen Verfahren, mit rezeptionsästhetischen Fragen und mit dialogisch-argumentativen Ansätzen, um durch diese Verknüpfung zu so etwas zu kommen, das wir dann als Verstehen bezeichnen könnten. Das ist natürlich ziemlich schwer, und ich frage Sie, wie Sie es erreichen, all diese Verfahrensweisen miteinander zu verknüpfen.

U.A.: Ich bin keine Germanistin, die diese Verfahren explizit anwendet. Ich komme aus einem Gymnasium, in dem wir sehr viele Gedichte auswendig gelernt haben und in dem es jedes Jahr einen Balladenwettbewerb gab. Meine Klassenlehrerin war froh, wenn ich mich an Gesprächen über Gedichte nicht beteiligt habe, weil ich ihren Systemen nicht folgen konnte. Meine Beiträge haben sie immer irritiert. Deswegen habe ich schließlich die Gedichtstunden damit verbracht, in dem dicken Echtermeyer meine Gedichte zu suchen und sie mit Genuss auswendig zu lernen.

I.V.: Sie behaupten, die wissenschaftlich fundierten Verfahren nicht zu kennen, aber Sie wenden sie ständig an – und *können* auch gar nicht anders!

U.A.: Ich fände es interessant, das, was hier geschehen ist, zu analysieren und die angewendeten Verfahren zu beschreiben. Aber nicht heute, nicht bei der ersten Textbegegnung. Die Analyse liegt für mich auf einer anderen Ebene, sie kann nicht mit dem ersten Zugang zum Gedicht verbunden werden.

I.V.: Unter Germanistikstudenten, die diese Methoden teilweise kennen, erscheint mir das schon möglich, vielleicht sogar notwendig zu sein. Denn die Studierenden und Sie referieren zum Beispiel auf die biografische Methode, und es wäre notwendig zu klären, ob Sie auch andere Referenzen haben – und welche.

U.A.: Ich bevorzuge für die knappe Zeit, die uns zur Verfügung steht, jene Methoden, die Schülern oder Studierenden vor allen Dingen vermitteln, dass es einen ungeheuren Schatz von Literatur – insbesondere von Gedichten – gibt, die auch für dich da sind. Greif rein! Erst wenn ich *das* vermittelt habe – und da ist meine Zeit womöglich schon vorüber – habe ich Zeit für das gemeinsame Nachdenken über Verfahrenstechniken. In germanistischen Lehrveranstaltungen haben Sie zum Teil deswegen Schwierigkeiten, weil Ihre Studierenden aus einem gymnasialen Deutschunterricht stammen, in dem sie von Deutschlehrern unterrichtet wurden, die ihrerseits aus der Germanistik kommen, was ihre ursprüngliche Beziehung zur Literatur verstellt hat.

G.H.: Da bin ich als Germanist und Literaturwissenschaftler doch erheblich anderer Auffassung. Ich verahre mich gegen das negative Vorurteil, die Literaturwissenschaft verstelle den genuinen Zugang zur Literatur, den das literarische Gespräch wieder zu öffnen versuche. Mein Sinnen und Trachten ist ja darauf gerichtet, mit einem verlässlichen und diskutierbaren Instrumentarium zu helfen, Texte zugänglicher zu machen. Diese Polarisierung halte ich für gefährlich. Sie legt den Gedanken nahe, man müsse nicht so viel wissen, um das auch zu können: Gespräche über literarische Texte führen. Alles, was wir über Literatur zusätzlich wissen, ist doch auch ein Schatz. Nicht nur die Gedichte selbst sind ein Schatz, auch die Schlüssel zu den Gedichten sind ein Schatz!

K.F.: Ich knüpfe an den Diskussionsbeitrag an, in dem ein Gesprächsteilnehmer die intersubjektive Verständigung oder das Aufeinander-Eingehen der Runde vermisst hat [vgl. oben

F.N., S. 14]. Meine Frage bezieht sich auf Ihr Modell des *Dreifachen Dialogs*. Auch wir im Seminar haben uns damit beschäftigt, wie wir die Kommunikation untereinander erreichen und gestalten können. In Ihrem Modell scheint es so zu sein, dass die Kommunikation zwischen den Schülern eigentlich gar nicht so zum Tragen kommt, sondern dass es mehr um die Gesprächslinien Schüler – Text, Lehrer – Text und Lehrer – Schüler geht, nicht aber um die Verbindung der Schüler untereinander, wie beispielsweise in der Themenzentrierten Interaktion (TZI), in der das „Wir“ ein gleichberechtigtes Element darstellt. Kommt das in Ihrem Modell nicht vor?

U.A.: Doch, das ist das tägliche Brot in der Schule, es ist nur sehr schwer zu beschreiben. Die Gruppe, die miteinander lernt und die eine ungeheuer lebendige, kommunikative Gruppe ist, käme sogar ohne mich aus und würde auch dabei viel über den Gegenstand lernen. Aber ich räume ein, dass dieser Aspekt in meinem Modell noch nicht ausgearbeitet ist. Mir war zuerst einmal wichtig, meine Überlegungen zum *Dreifachen Dialog* zu veröffentlichen, darüber mit Kollegen ins Gespräch zu kommen und es weiterzuentwickeln. Dabei wird auch eine Rolle spielen, wie man die Tatsache, dass die Kinder von selbst miteinander reden – wie Sie es ja auch in unserem Gesprächskreis getan haben – für Lehrer brauchbar fassen und abbilden könnte. Ich denke zur Zeit intensiv darüber nach, wie sich das beschreiben lässt; bisher finden Sie es in meiner Idee des Lernens im Kreis. Das ist auf einer anderen Ebene die Ergänzung zum *Dreifachen Dialog*. – Ich muss aber noch etwas nachtragen: Es ist ein Wort aus der Mode gekommen und damit auch das, was wir da tun, nämlich *plaudern*. Ich halte sehr viel vom Plaudern über Dinge, über Erfahrungen, über alle möglichen Gegenstände. Wir sollten mehr das Plaudern oder auch die Konversation pflegen, solange sie nicht nur Smalltalk sind; anschließend können wir auch diskutieren, aber zunächst müssen wir plaudern.

M.S.: Ivo verwendet ja auch den Begriff „Plaudern“. Ihm zufolge ist ein literarisches Unterrichtsgespräch ein Mittelding zwischen Plaudern und Verkündigen. Plaudern allein würde er nicht akzeptieren. Das passt auch zu dem, was ich zu unserem Gespräch sagen will. Im Unterschied zu den Gesprächen im Seminar habe ich es so empfunden, dass verschiedene Eindrücke nebeneinander stehen geblieben sind, sicher auch aufgrund der Kürze der Zeit, aber nicht nur deswegen. Ich habe mich nämlich an einer Stelle gewundert, wie manche im Kreis sich harmonisierend festgehalten haben an den beiden Strophen, während ich mir gewünscht habe weiterzusprechen und den Text noch einmal anzuschauen und dabei genau zu fragen: Warum ist es bei euch so, warum ist es bei mir anders?

U.A.: Jetzt gleich oder später?

M.S.: Ich als Leiter hätte das Gespräch in diese Richtung weitergeführt, und ich habe den Impuls von Ihnen vermisst, sich noch einmal mit dem Text auseinanderzusetzen.

U.A.: Das wollte ich nicht und konnte ich auch nicht. Für mich gilt das Prinzip, in einer Gruppe nichts zu tun, womit ich möglicherweise etwas aufreißt, das ich in der verbleibenden Zeit nicht wieder schließen kann. Wenn das nicht sicher ist, lasse ich es lieber.

M.S.: Bei mir *war* aber schon etwas aufgerissen.

U.A.: Aber wenn es nicht im großen Kreis zur Sprache kommt, bleibt es privat und unangetastet. Ich weiß, was passieren kann, wenn ich Dinge zur Unzeit zur Sprache bringe, die ich nachher emotional nicht mehr einholen kann. Meinem Eindruck nach war im Kreis an verschiedenen Stellen ein Erschrecken entstanden, als der Hintergrund über Hilde Domin deutlicher wurde. Es war ja nur eine einzige Teilnehmerin, die mehr über Hilde Domin wusste. Es wäre mir zu grob vorgekommen, das dann noch zu vertiefen.

I.V.: In Märchen werden fast alle seelischen Befindlichkeiten angesprochen, und Kinder können damit umgehen. Vielleicht könnte ein Kind bei diesem Gedicht auch auf Märchen referieren, zum Beispiel auf das Märchen, in dem ein Schuh verloren geht, oder auf *Des Kaisers neue Kleider* und die Erfahrung, wie schrecklich es sein kann, wenn man nackt ist. Ich kann mir vorstellen, dass Kinder dadurch auch auf diese seelischen Grundbefindlichkeiten referieren könnten, dass sie vielleicht nackt sein wollen oder Angst vor dem Nacktsein haben.

U.A.: Ich habe Gespräche mit Kindern im Unterricht geführt, und die verliefen ganz anders als die Gespräche, die ich mit Kindern im kleinen Kreis im Studio geführt habe. Die Gespräche mit wenigen Kindern im Studio haben mir vor allen Dingen gezeigt, was in den Kindern

steckt. Das sind keine besonderen Kinder gewesen, aber es war eine besondere Situation, in der Dinge zur Sprache kommen konnten, die in der großen Klasse nicht unbedingt zur Sprache kommen, vor allem auch, weil die Kinder in diesen Gesprächssituationen kein Zeitlimit hatten. Die zehnminütigen Sendungen sind aus einer Dreiviertelstunde Gespräch herausgefiltert worden. Das war u.a. auch deswegen nötig, weil Kinder in der Regel nicht so auf den Punkt sprechen, wie wir das tun, sondern gerade dann, wenn sie etwas Wichtiges zu sagen haben, häkeln sie sich über einen langen Umweg hin; anderes deuten sie nur an. Auch wenn man solche Gespräche mit Kindern in der eigenen Klasse führt, wird vieles nur angedeutet, weil wir einander kennen und wissen, was der Sprechende meint. Das muss dann nicht lange erklärt werden.

Schlussbemerkung:

G.H.: Der Verlauf dieser Veranstaltung hat wieder einmal gezeigt, wie lohnend und spannend die Auseinandersetzung mit dem literarischen Unterrichtsgespräch auf praktischer wie auf didaktisch-theoretischer Ebene ist. Dieses Verfahren ermöglicht einen Zugang zu literarischen Texten, der einen deutlich anderen Akzent setzt als die handlungs- und produktionsorientierten Methoden. Er konfrontiert uns auch immer wieder mit der Einsicht, dass wir uns bei einem angemessenen Umgang mit Literatur nicht der Illusion hingeben dürfen, wir könnten uns Texte „aneignen“. Ich sehe es als große Gefahr, durch ein Verfahren den Lernenden zu suggerieren, sie würden über den Text verfügen können, wenn sie nur dies oder jenes *tun*. Das literarische Gespräch ruft uns immer wieder ins Bewusstsein, dass Texte nicht verfügbar sind, auch Lehrerinnen und Lehrern nicht, sondern dass sie Einladungen sein können, darüber, damit und darin miteinander ins Gespräch zu kommen.

Auswertung

1. Grundlagen

In der Einleitung wurde bereits erwähnt, dass sich die Form des literarischen Gesprächs mit Kindern, die Ute Andresen entwickelt und dargestellt hat, in mancher Hinsicht von literaturwissenschaftlich orientierten Ansätzen unterscheidet. Andresen geht es nicht in erster Linie um die interpretierende Texterschließung, sondern vor allem um pädagogische Zielsetzungen im Sinne der humanistischen Pädagogik sowie um die Weckung und Förderung von Lesefreude und persönlichem Textbezug. Gleichwohl stützt sich ihr Ansatz implizit auf literaturwissenschaftliche und kommunikationstheoretische Voraussetzungen (vgl. I.V., S. 14 f.). So rekurriert auch die hier dokumentierte Gesprächsform auf Positionen der Rezeptionsästhetik, indem die Rezeptionserfahrungen der Gesprächsteilnehmer als Gesprächsgrundlage genutzt werden, und es wird die grundsätzliche Beziehung zur Hermeneutik deutlich, die Textverstehen als allmählichen Prozess begreift: ausgehend von den subjektiven Erfahrungen und dem je individuellen literarischen Vorverständnis entwickelt sich in erneuter individueller und kollektiver Lektüre und kommunizierter Reflexion die Textdeutung als ein unendlicher Annäherungsvorgang des einzelnen Lesers und der Lesergemeinschaft an den Text.¹⁹

Unserem Versuch, den Gesprächsverlauf und -inhalt sowie die Leitungsbeiträge und -interventionen und ihre Auswirkungen auf das Gespräch auszuwerten, liegen ebenso literaturwissenschaftliche und -didaktische Fragestellungen wie gruppenpädagogische Kriterien zugrunde. Ein wesentliches Anliegen der Literaturdidaktik besteht in der Frage, wie sich Texte interpretativ erschließen lassen und wie in der Vermittlung dieses Erschließens gleicherma-

19 Lohnend und notwendig, aber an dieser Stelle nicht möglich, wäre es, eine kritische Auseinandersetzung zu führen mit dem in der Literaturdidaktik verbreiteten und hier referierten Verständnis von Hermeneutik bzw. Rezeptionsästhetik einerseits und den bei Dilthey und Gadamer bzw. Jauf und Iser entwickelten Theorien andererseits. Es würde sich für beide Theoreme erweisen, dass die Vorstellungen von „literarischem Vorverständnis“ bzw. „subjektiver Rezeption“ bei den Vertretern dieser Ansätze erheblich von dem abweichen, was in der literaturdidaktischen Diskussion zumeist darunter verstanden wird: während hier der „erste Leseeindruck“ der LeserInnen, unabhängig von ihrer literarischen Kompetenz, als „Vorverständnis“ oder „subjektive Rezeption“ bezeichnet wird, basieren hermeneutische wie auch rezeptionsästhetische Überlegungen auf der Lektüre literarisch gebildeter, ja professioneller Rezipienten und nicht auf individueller Leseweise, sondern auf wissenschaftlich und gesellschaftlich verorteten Leseprozessen. Diese wichtige Grundlagendiskussion ist skizziert bei Albert Bremerich-Vos: Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik. In: Belgrad / Melenk 1996, S. 25-49

Ben die Perspektive des subjekt- wie auch des textzentrierten Literaturunterrichts gewahrt werden kann.²⁰ Innerhalb dieses Gesamtrahmens ist festzustellen, dass einzelne Verfahren und Positionen die beiden Ausrichtungen der Vermittlung „literarischer Bildung“ unterschiedlich stark betonen. Nach Hubert Ivo nimmt in dieser Polarität das literarische Gespräch einen vermittelnden Platz ein: es ist in besonderer Weise geeignet, sowohl Texte gegenstandsgemäß zu erschließen als auch die Verschränkung des unmittelbaren Umgangs mit dem Text mit der intersubjektiven Vermittlung unterschiedlicher Interpretationsentwürfe zu ermöglichen.²¹ Gerade in seiner vermittelnden Funktion lässt sich das Literarische Unterrichtsgespräch mit Ivo als eine der Literatur inhärente und damit gegenstandsangemessene Verfahrensweise auffassen, weil die Literatur der abendländischen Tradition selbst „ein Mittleres“ zwischen den Polen der normativen Verbindlichkeit und der freien Geselligkeit ist. Die Grundfrage, ob ein Gespräch im Literaturunterricht in erster Linie als zielorientierte Verständigung über (inter-)subjektives Literaturverstehen oder als allgemeines kommunikatives Handeln zu betrachten ist, kann demzufolge integrativ beantwortet werden.²² In einem literarischen Gespräch sollte es nicht nur um die Lust an „reiner Gesprächigkeit“ gehen – so wichtig diese als Motor der Gruppen- und Gesprächskohärenz ist. Vielmehr muss stets eine „doppelte Disziplin“ gewahrt werden: die Disziplin des Textbezugs *und* die zweite Disziplin, „die den Personen gilt und der Weise, wie sie redend untereinander agieren“.²³ So kann Verständigung über den Text gleichermaßen zum gemeinsamen Deutungsvorgang im Sinne des hermeneutischen Zirkels als auch zur demokratischen Verständigung über das Sich-Verständigen selbst werden, das Ivo im Anschluss an Schleiermacher als Einübung in „Nachbarlichkeit“ bezeichnet.²⁴ In dieser gegenstandsorientierten Auffassung wird der Rückbezug auf die Hermeneutik Gadammers deutlich, der Verstehen als Sich-Verständigen in der Sache definiert: „Verstehen, was einer sagt, ist [...] sich in der Sache Verständigen und nicht: sich in einen anderen Versetzen und seine Erlebnisse Nachvollziehen.“²⁵

Um auch die gruppenspezifische Dimension unseres Verständnisses von Unterrichtsgespräch erfassen zu können, wenden wir Beschreibungskriterien an, die der Gruppenpädagogik – hier insbesondere der Themenzentrierten Interaktion – entstammen. Prinzipiell ist dabei festzuhalten, dass wir die hier verwendeten psychoanalytischen Termini ausschließlich deskriptiv und nicht wertend gebrauchen. Am Beispiel des Begriffs der „Regression“ sei dies kurz erläutert: In Gruppenprozessen sind widerstreitende Tendenzen am Werk, die zusammengenommen das bewirken, was als „Gruppendynamik“ beschrieben wird. Eine dieser Tendenzen lässt sich als *regressiv* verstehen, womit gemeint ist, dass Menschen in Gruppen – insbesondere in ihrem Verhalten zur Gruppenleitung und untereinander – familiäre Grundsituationen aktualisieren. Zu dieser regressiven Tendenz gehören Strebungen wie Suche nach Schutz und Geborgenheit, Bemühung um Dazugehören, unbewusste Achtsamkeit auf die durch die Gruppenleitung vertretenen impliziten Normen und die Sehnsucht nach Wertschätzung durch die anderen. Damit wird deutlich, dass die regressiven Tendenzen nicht negative Strebungen in der Gruppe sind, sondern eine erhebliche Bedeutung für die Bildung von Gruppenkohärenz, Vertrauen und emotionaler Offenheit²⁶ haben. Ihnen gegenüber stehen progressive Tendenzen der Abgrenzung, der Eigenständigkeit und Konkurrenz, auch der Konfliktbereitschaft und Positionierung. Die progressiven Tendenzen tragen besonders zum Fortgang der Gruppenentwicklung, zur Profilierung von Meinungen und Positionen sowie zur Findung der Arbeitsergebnisse bei. Es entspricht sowohl dem Modell der Themenzentrierten Interaktion als auch dem Gesprächsansatz Hubert Ivos, hier auf eine *Balance* der Strebungen hinzuwirken, die erst gemeinsam fruchtbar für die Entwicklung und Ergebnisgewinnung einer Gruppe werden können.

20 Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt a.M. 1993, S. 23.

21 Vgl. Ivo, Hubert: Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen 1994, S. 222-271.

22 Vgl. Wieler, Petra: Gespräche über Literatur im Unterricht. Aktuelle Studien und ihre Perspektiven für eine verständigungsorientierte Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht, 1998, 1, S. 26-37.

23 Ivo (wie Anm. 21), S. 262.

24 Ivo (wie Anm. 21), S. 259.

25 Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr, 2., durch e. Nachtr. erw. Aufl. 1965, S. 361.

26 Die von Gerhard Haas mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht intendierte „emotive Kompetenz“ basiert auf dieser Fähigkeit zur Aktualisierung von Gefühlswelten, die in der lebensgeschichtlichen Erfahrung angesiedelt sind.

Wir gehen dabei von der Prämisse aus, dass auch die von uns beschriebene eine *Gruppe* im Sinn der Gruppenpädagogik ist, unter der Rubner und Rubner eine „soziale Ganzheit“ verstehen: „ein organisiertes System, das aus einzelnen Individuen gebildet wird, die sich über einen bestimmten Zeitraum hin miteinander verbunden fühlen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen, sich mit demselben Thema beschäftigen, die wechselseitige Rollenbeziehungen und Normen entwickeln und gemeinsame Funktionen übernehmen“.²⁷ Diese Definition trifft auf die Gesprächsrunde zu, da die objektive Dauer des „bestimmten Zeitraums“, in dem sich die Gruppe zusammenfindet, nicht entscheidend ist; zumal in diesem Fall die Gesprächsrunde Teil einer bereits im Gruppenprozess befindlichen Seminargruppe war. Eine so als „lebendige soziale Einheit“ definierte Gruppe durchläuft bestimmte Phasen ihrer Entwicklung, die wir im folgenden in die Auswertung einbeziehen. Zur Vereinfachung benutzen wir übliche Abkürzungen wie „GL“ für Gruppenleiter(in) und „TN“ für Teilnehmer(in/nen).

2. Gesprächsverlauf

Um das Gespräch auswerten zu können, haben wir es in sechs Phasen gegliedert, die dem besseren Überblick und der Markierung wichtiger Stationen dienen, auch wenn der Gesprächsverlauf selbst eher durch unmerkliche Übergänge gekennzeichnet war:

1. Vorgespräch (S. 2 – 4)
2. Erste Textbegegnung (S. 4 – 5)
3. Subjektives Vorverständnis (S. 5 – 6)
4. Erste Deutungsansätze (S. 6 – 7)
5. Vertiefende Auseinandersetzung (S. 7 – 9)
6. Zweite Textbegegnung und Ausklang (S. 9– 10)

In der Auswertung erläutern wir jeweils in einem ersten Schritt diese Verlaufsgliederung u.a. mit den genannten gruppenpädagogischen Kriterien. Im nächsten Schritt beschreiben wir die Begründungszusammenhänge des Gesprächsverlaufs in dieser Phase und versuchen schließlich in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Gesprächsverlauf, die erreichten und versäumten Ergebnisse und deren Bedingungen zu analysieren. Dabei beziehen wir die in der Diskussion erörterten Argumente ein.

2.1 Vorgespräch (S. 2 – 4)

Als „Vorgespräch“ fassen wir den Teil auf, der vor dem eigentlichen Gespräch über das Gedicht von Hilde Domin liegt. Er wird, wie fast alle Phasen, durch einen Beitrag der GL eröffnet und beendet. Ute Andresen betont zunächst die Bedingungen des zu führenden literarischen Gesprächs zwischen Wagnis und Machbarkeit. Sie knüpft implizit an aktuelle Theorien des literarischen Verstehens an, in denen das Verhältnis des Lesers zum Text als eine Dimension beschrieben wird, die sich nicht willkürlich und absichtsvoll herstellen lässt, sondern die sich unter günstigen Voraussetzungen einstellen *kann*. Zugleich zeigt sie sich damit der ihr fremden Gruppe auch als Person mit Erwartungen und Ängsten, mit Gefühlen also, die zur Anfangsphase jeder Gruppenarbeit gehören.

Die erste Runde, in der sich alle TeilnehmerInnen im Innenkreis mit einigen Gedicht-Versen vorstellen, ist die einzige im Vorfeld geplante Phase des Gesprächs. Sie dient dem unter diesen Bedingungen zu schaffenden Gesprächsklima, das nach Andresens Ausführungen besonders wichtig ist. Im Unterschied zu einer Gesprächsrunde in der Schule (oder auch in der Seminarveranstaltung) müssen Vertrautheit und „Wir-Gefühl“ in diesem öffentlichen Setting relativ rasch entwickelt werden. Diese gruppenpädagogischen Komponenten des literarischen Gesprächs sind einerseits notwendige, wenn auch keineswegs hinreichende *Voraussetzungen* für dessen Gelingen. Sie wachsen andererseits auch – und das wird in der didaktischen Literatur viel zu wenig thematisiert – durch das Gespräch selbst und lassen sich als dessen *Folgen* beschreiben. Insofern betont das Postulat des offenen und vertrauensvollen Gesprächsklimas, das eine freie Aussprache über Leseerfahrungen *ermöglicht* und das notwendig sei, wenn eine

27 Rubner, Angelika und Eike: Die Entwicklungsphasen einer Gruppe – Grundkonflikte, Einstellungen dem Leiter gegenüber und Leiterinterventionen. In: TZL. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Hg. von C. Löhrmer und R. Standhardt. Stuttgart: Klett-Cotta 1992, S. 230-251; hier: S. 231.

„eigene Beziehung zu dem Gedicht“²⁸ gefunden und ins Gespräch eingebracht werden soll, einseitig den Charakter der *Voraussetzung*, die vor dem „eigentlichen Gespräch“ geschaffen werden müsse. Es vernachlässigt den Doppelcharakter des themenzentrierten Gesprächs wie wir es verstehen, in dem in dialektischer Wechselwirkung Gespräch durch Vertrauen und Vertrauen durch Gespräch entsteht.

Insofern ist es von wesentlicher Bedeutung, dass die Phase des *Vorgesprächs* sich ebenfalls auf literarische Texte der Gattung Lyrik bezieht. Damit wird ein zunächst *formaler Bogen* gespannt zu dem intendierten Gespräch, von dem alle TN nur wissen, dass es „ein Gedicht“ thematisieren werde. In gewissermaßen unbewusster Antizipation bringen die TN bis auf eine Ausnahme Gedichte und Gedichtteile ein, die auch einen *thematischen Bogen* zum Domin-Text schlagen, insofern die Beiträge eine erhebliche existenzielle Bedeutung und Tiefe für die TN erkennen lassen – was sie zum Teil auch explizit erläutern. Damit offenbaren die TN natürlich nicht, dass sie das Domin-Gedicht ahnungsweise erraten hätten, sondern dass sie trotz der ungewohnten und beängstigenden Situation und trotz mangelnder Vertrautheit mit der GL auf ihre Vertrautheit aus dem Seminar rekurren und sich auch in diesem Setting als „Gruppe“ konstituieren wollen.²⁹

Unsere Hypothese von der „unbewussten Antizipation“ beruht auf drei Voraussetzungen: Zum einen können die TN davon ausgehen, dass die GL für die Aufgabenstellung eines öffentlich zu führenden literarischen Gesprächs ein „wichtiges“ oder „bedeutendes“ Gedicht auswählen würde; zum anderen bringen sie vergleichbare Erfahrungen aus dem Seminar mit, in dem es auch überwiegend um Texte von emotionalem und literarischem Gewicht ging; und drittens schließlich ist ihnen aus der Auseinandersetzung mit den Schriften Ute Andresens deren Ansatz vertraut, auch mit Grundschulkindern über schwierige und existenziell bedeutsame Gedichte zu sprechen.³⁰

Zur Konstituierung der Gruppe in dieser Zusammensetzung, diesem Rahmen und mit der neuen Leitung leistet das Vorgespräch einen wichtigen Beitrag, indem es einerseits die alten Vertrautheiten nach Innen und Außen bewusst macht, andererseits jede(n) einzelne(n) TN als *Gruppenmitglied* im Spiegel eines Textsymbols sichtbar werden lässt und zum dritten eine Begegnungsmöglichkeit mit dem Fremden (GL, Publikum) schafft. Dies dient der Generierung der „ersten Phase der Gruppenentwicklung“, die Rubner / Rubner als Phase der „Orientierung und Abhängigkeit“ beschreiben.³¹ Folgt man diesem Modell, so lässt sich das Wilhelm-Busch-Gedicht von F.N. (S. 3) – über die bewusste persönliche Motivation hinaus – als unbewusster Beitrag zur „Dynamischen Balance“ verstehen, der signalisiert, dass es in einer so frühen Phase der Gruppenentwicklung *auch* der Distanz bedarf. Oder anders gesagt: dass „Nähe“ und „Tiefe“ nicht unwidersprochen zu geheimen Gesprächs- oder Gruppennormen erhoben werden dürfen, sondern der Erprobung, der individuellen Modifikation und ggf. der Revision bedürfen. - Es sei bereits darauf hingewiesen, dass hier ein für das gesamte Gespräch charakteristischer Grundzug sichtbar wird.

Typisch für die erste Phase der Gruppenentwicklung ist ebenfalls die Tatsache, dass es sich in diesem Abschnitt noch nicht um ein *Gespräch* im emphatischen Sinn handelt, sondern um eine Abfolge von Statements – ein Phänomen, das an dieser Stelle als passend erlebt wird, während es z.B. F.N. für den weiteren Gesprächsverlauf kritisch kommentiert (S. 14)³². Die einzige Querverbindung zwischen zwei Beiträgen schafft die GL, indem sie auf den letzten Gedichtbeitrag mit einem Satz eingeht, der sowohl als persönliche Bezugnahme als auch als GL-Überleitung zur nächsten Phase – Präsentation des Domin-Gedichts – verstanden werden kann.

28 Andresen: Ausflüge (wie Anm. 1), S. 13.

29 Vgl. dazu Rubner / Rubner (wie Anm. 27), S. 231.

30 Die hier dargelegten Gesichtspunkte machen den prinzipiellen Unterschied zwischen dieser Gesprächssituation und einem Gespräch in Schulklassen (oder vergleichbaren Lernarrangements) deutlich. Während hier die Phase der Vorbereitung und der Selbstmotivation der TN erheblich zur Generierung des Gesprächs beiträgt, fehlt eine vergleichbare Phase in anderen Gesprächssituationen zumeist völlig – jedenfalls für die TN. Es wäre nach Möglichkeiten zu suchen, ob und wie sich Elemente dieser vorgesprächlichen Phase (wie z.B. Freiwilligkeit, Einstimmung, Vorerwartung, Zielorientierung) um ihrer positiven Funktion willen auf andere Lernsettings übertragen lassen.

31 Rubner / Rubner (wie Anm. 27), S. 235 f.

32 Dass es gerade F.N. ist, die/der diesen kritischen Kommentar formuliert, unterstützt die Annahme, dass sie/er auch mit dem eigenen Gedicht-Beitrag ein kritisches „progressives“ Element vertritt.

2.2 Erste Textbegegnung (S. 4 – 5)

Das literarische Gespräch über das Gedicht *Gespräch mit meinen Pantoffeln* von Hilde Domin beginnt mit Ute Andresens Aufforderung an alle TN, sich die eigenen Pantoffeln vorzustellen, die zu Hause warten. Sie verbindet das mit der Frage, wann man sie „das letzte Mal freundlich angeschaut“ (S. 4) habe. Nach dieser Weckung von individuellen Assoziationen liest sie das Gedicht zweimal vor und teilt es danach mit der Aufgabe aus, jede(r) TN solle sich eine Zeile oder Wendung einprägen. Anschließend – nach ca. 2 Minuten – legen die TN das Textblatt für fast die gesamte Gesprächszeit unter ihre Stühle.

Unserer Deutung zufolge will die GL hier bewusst an die Lebenswelt der TN anknüpfen, um somit eine subjektive Textbeziehung im Sinne Krefts herzustellen. Dabei unterstellt sie implizit, jede und jeder besitze Hausschuhe – sie referiert also unausgesprochen auf klein- bis mittelbürgerliche Lebensverhältnisse und Erziehungstraditionen, auf die später K.H. und A.W. (S. 7) auch explizit eingehen. In der Diskussion, in der B.R. diese Gesprächseröffnung als mögliche „Akzentverschiebung“ problematisiert (S. 12), begründet Ute Andresen diesen Einstieg jedoch einerseits gesprächspragmatisch („alle [sollen] schon etwas gesagt“ haben), andererseits mit dem Verweis auf die didaktische Bedeutung des Auswendiglernens, das hier zumindest *in nuce* realisiert werden könne. Den Einwand, die Fokussierung auf die Pantoffeln lenke die Aufmerksamkeit der TN womöglich zu einseitig oder gar falsch, greift sie nicht auf.

Der potentiell lenkende Charakter dieser GL-Vorgabe, sich die eigenen Pantoffeln vorzustellen, die ja durch die Option, man könne diese Pantoffeln „freundlich anschauen“, noch zugespitzt wird, macht sich in der zweiten Gesprächsphase der „ersten Textbegegnung“ nicht bemerkbar: Nur drei der insgesamt zwölf Beiträge entstammen der 2. Strophe des Gedichts und referieren auf den Begriff „Pantoffeln“ (A.W., K.Z., B.S.). Die neun übrigen Beiträge der TN und der Beitrag der GL zitieren Verse der 1. Strophe: sechsmal wird das „schuh- und kleiderlose Land“ genannt, die vier weiteren Beiträge gruppieren sich um die Zeilen „am Rande / eines Kraters“ und „Schuhe / aus denen die Füße fortgingen“. Mithin ist festzustellen, dass die Arbeitsanweisung der GL von allen TN aufgenommen und realisiert wird, dass die GL-Vorgabe *inhaltlich* hier jedoch keine oder wenig lenkende Wirkung hat.

In gesprächsdynamischer Hinsicht stellt diese Phase der „ersten Textbegegnung“ eine zweite Einleitung oder wiederholte Vorphase dar. Auch hier dominiert der Charakter des persönlichen Statements, wobei der individuelle Textbezug und die Zielorientierung deutlich im Vordergrund stehen und eine Kommunikation innerhalb der Gruppe noch nicht stattfindet: die Beiträge werden – ohne dass die GL dazu aufgefordert hätte – ebenso wie im „Vorgespräch“ in der Sitzreihenfolge eingebracht, sodass sich auch keine impliziten oder expliziten Anknüpfungs- oder Abgrenzungsstrategien erkennen lassen. Das bedeutet, dass auch hier die für die erste Phase der Gruppenentwicklung „Orientierung und Abhängigkeit“ zu benennenden Phänomene dominieren und der nächste Entwicklungsschritt in der Kommunikation noch nicht erfolgt.

2.3 Subjektives Vorverständnis (S. 5 – 6)

Wir bezeichnen diese Gesprächsphase als „Subjektives Vorverständnis“, weil hier die Leiterfrage „Was weiß das Gedicht von dir?“ eine Artikulation des persönlichen Textbezugs initiiert. Die Fragestellung weist in dieser Form dem Gedicht die Rolle eines personalen Gegenübers zu, aus dessen Blickwinkel das lesende Subjekt sich selbst (neu) betrachten kann.³³

Zu Beginn dieser Sequenz lässt sich sehr deutlich erkennen, dass *jetzt* durchaus die einleitende Aufforderung, sich der eigenen Pantoffeln und deren Anblick zu erinnern, strukturierende Funktion übernimmt, obwohl sie von der GL nicht wiederholt wird: Als erste BeiträgerInnen melden sich A.W., B.S. und K.Z. zu Wort, die zuvor die „Pantoffel“-Wendungen aus der 2. Strophe zitiert hatten. Am ersten Beitrag von A.W. kann man erkennen, dass die Aufforderung nachwirkt und nun beantwortet wird (S. 5). Es ist charakteristisch für die frühe Entwicklungsstufe der Gruppe, dass Leiter-Vorgaben sehr wirksam sind, aufmerksam registriert und von etlichen TN mehr oder weniger unbewusst befolgt werden. Die damit erwiesene Bereitschaft, der Leitung zu vertrauen, korreliert mit der Gratifikation, sich mit der Leitung und der von ihr (scheinbar oder tatsächlich) vertretenen Gruppennorm im Einklang zu wissen.

33 Vgl. Spinners Intention der Fremd- und Selbstwahrnehmung im Literaturunterricht.

Gruppendynamisch ist an dieser Stelle auch die Doppelung von Gesprächsinhalt und Gesprächsverlauf interessant: Nach dem ersten Beitrag von A.W. („Es gibt im Leben [...] Dinge, die man leicht vernachlässigt“), fügt die GL eine Leiterintervention auf der Metaebene ein, mit der sie die Gesprächskonvention, per „Ich“ und nicht per „Man“ zu sprechen, als „Bitte“ an die TN einführt.³⁴ Der folgende Kurzdialog zwischen A.W. und GL spiegelt das Thema des Sich-Gemahnt-Fühlens sowohl auf der Ebene des subjektiven Textbezugs als auch auf der Ebene der aktuellen Interaktion, in der ja A.W. soeben – stellvertretend für die ganze Gruppe – ebenfalls gemahnt worden ist, achtsamer zu sein. Doppelungen zwischen thematischem und interaktionellem Verlauf sind typisch für Gruppengespräche zu persönlichen Themen und bedürfen der besonderen „Achtsamkeit“ der Gesprächsleitung.

Auffallend ist im weiteren Verlauf das ungebrochene Verharren auf der Ebene der *Pictura* (oder der Ebene der Isotopie 1³⁵) dieses Gedichts.³⁶ Die Pantoffeln des Textes werden als Realien behandelt, zum Teil auch personifiziert – wozu die Aufforderung zur emotionalen Kontaktaufnahme mit den Pantoffeln sicherlich beiträgt. Den Pantoffeln des Gedichts werden die eigenen Hausschuhe gleichgesetzt; spürbar wird, dass die Erinnerung daran Schuldgefühle wachruft, die ebenfalls auf der Ebene der *Pictura* angesiedelt werden. Die ersten Leseweisen gehen dementsprechend in die Richtung, vernachlässigten Dingen mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen: „Es gibt im Leben so selbstverständliche Dinge, die man leicht vernachlässigt“ (A.W.); „Ich finde auch, solchen Pantoffeln widmet man nicht sehr viel Aufmerksamkeit“ (B.S.); „Aber als ich das las, fand ich mich schon schlecht, dass ich so böse zu meinen armen kleinen Pantoffeln bin, die mich da jetzt wirklich angstvoll anschauen“ (K.Z.) (S. 5).

Dieser Leseakt referiert auf die Erlebnisweise der animistischen Lebensphase (Kinder nehmen Dinge als belebt wahr und kommunizieren mit ihnen). Er macht das für Gruppenprozesse *fruchtbare und unverzichtbare Potenzial der Regression* sichtbar, die von TN häufig als vertrauensbildender Vorgang des Sich-Öffnens und Sich-Einbringens empfunden wird. Die Rückmeldungen der GL, die hier eine klientenzentrierte Gesprächsführung (mit Spiegelung und Verstärkung) praktiziert, stärken die TN in ihrem Wunsch, ‚auf dem richtigen Weg‘ zu sein. Selbst der Wortbeitrag von A.S., die/der das strukturelle Merkmal der Zweistrophigkeit und die Motiv-Differenz von Schuhen und Pantoffeln einbringt und damit einen Blick auf die Isotopieebene 2 eröffnet („Die Schuhe aus der ersten Strophe waren für mich andere Schuhe als die Pantoffeln in der zweiten Strophe“), verknüpft die eigene textorientierte Wahrnehmung mit der lebensweltlichen Begegnung mit den eigenen Pantoffeln: „und dann kommt man nach Hause und zieht die Pantoffeln an und alles ist gut. [...] man müsste den Pantoffeln ja eigentlich einmal dankbar dafür sein“ (S. 6). Hier und im anschließenden Beitrag von I.S. spiegelt sich die Umkehrung von der progressiven zur regressiven Tendenz im Inhalt des Beitrags: man kommt nach Hause und alles ist gut.

Ein auf interpretierende Arbeit angelegtes Unterrichtsgespräch, das die Differenzen der Isotopieebenen zum Erkenntnisziel machen wollte, hätte bereits an dieser Stelle die angedeutete Zwiespältigkeit des Textes aufgreifen und thematisieren können, etwa in einem Leiterbeitrag, der die anklingende Gefühlstönung mit der kognitiven Erkenntnis der Doppelgliedrigkeit des Gedichts konfrontierte (diesen Einwand macht E.H., S. 13, mit guten Gründen geltend). Die GL entscheidet sich hier für einen eigenen Beitrag, der die lebensweltliche Begegnung mit den realen Pantoffeln und damit die Isotopieebene 1 unterstreicht. Auch in diesem Beitrag und dem darin unterschwellig thematisierten Wunsch nach Dazugehören und vertrauter Gemeinschaft kommt die regressivere Tendenz dieser Gruppenphase zum Tragen (das Ich als integrierter Teil der Gruppe). Wir verstehen diesen GL-Beitrag auch insofern als lenkend, als er die TN ermutigt, weiterhin auf der Ebene der assoziativ-subjektiven und dinglichen

34 Im weiteren Verlauf lässt sich allerdings beobachten, dass die GL weder in den eigenen noch in den TN-Beiträgen auf die Einhaltung dieser Konvention achtet.

35 Vgl. zu dieser analytischen Begrifflichkeit Jürgen Link: *Elemente der Lyrik*. In: *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. Hg. von H. Brackert und J. Stückrath. Reinbek: Rowohlt 1992, S. 86-101; hier: S. 98. Link bezeichnet die reine Bildlichkeit als *Pictura*, die Ebenen der Bedeutungen als *Subscriptio 1* und *Subscriptio 2*. An anderer Stelle (z.B.: *Literaturwissenschaft und Semiotik*. In: W. A. Koch (Hg.): *Semiotik in den Einzelwissenschaften*. Bochum 1990, Bd. 2, S. 521-564) nennt er die Bildebene *Isotopie 1* und die Bedeutungsebenen *Isotopie 2* etc.

36 Wir räumen ein, dass die Analyse der Interpretationsergebnisse implizite Interpretationsoptionen der Verfasser voraussetzt, die hier im einzelnen nicht ausgearbeitet werden können; sie sind aber aus der Analyse zu erschließen.

Wahrnehmung zu bleiben und (noch) nicht den Schritt zur weiteren Vertiefung oder kognitiven Analyse zu gehen.

2.4 Erste Deutungsansätze (S. 6 – 7)

Den Anstoß – oder jedenfalls einen Versuch dazu –, diesen Schritt doch zu gehen, erkennen wir im Beitrag von G.H., die/der mit dem Begriff „Zwiespalt“ die irritierende Erfahrung mit dem Text anspricht und eine explizite Verbindung zwischen eigenem Erleben und Lektüre herstellt: „Von mir weiß dieses Gedicht aber auch etwas von dem Zwiespalt gegenüber Hausschuhen“ (S. 6). Allerdings ist auch dieser Beitrag gruppenspezifisch von Ambivalenz gekennzeichnet.³⁷ Die Einleitungsformulierung greift wörtlich die Aufgabenstellung der GL „Was weiß das Gedicht von dir?“ auf, womit G.H. die „Abhängigkeit“ betont bzw. Kohärenz herzustellen versucht. Dies lässt sich als Vermeidung von Konkurrenz und Abgrenzung verstehen. Inhaltlich schlägt der Beitrag jedoch auch eine Brücke zur zweiten Phase der Gruppenentwicklung, in der die kritische Auseinandersetzung und das Finden eigener Positionen – ggf. auch in Abgrenzung zur Leitung und den anderen TN sowie in kritischer Überprüfung der Gruppennormen – in den Vordergrund tritt.³⁸ Auch hier greift der antwortende Beitrag der GL den persönlichen und nicht den textbezogenen Anteil des Beitrags von G.H. auf, womit sie – möglicherweise implizit und unbewusst – das Leiter-Signal setzt, dass in diesem Gespräch bestimmte Beiträge und Beitragsanteile höhere Wertschätzung erfahren als andere.

So lassen sich jedenfalls die folgenden Äußerungen von K.H. und A.W. verstehen, die unmittelbar auf eigene Kindheitserinnerungen rekurrieren und offenbar den in diese Richtung weisenden Anteil des Leiter-Beitrags aufgreifen. Der Beitrag von M.S. wirkt dann als Bruch mit dieser Linie und unterstützt die andere Tendenz, die von G.H. angelegt worden war. Der von M.S. unmittelbar nach dem Beitrag von A.W. hergestellte Übergang zu größerer Textbezogenheit leitet eine Kette von aneinander anknüpfenden Beiträgen ein. Die wechselseitigen, zumeist expliziten Bezugnahmen zur/zum vorigen TN, machen dies deutlich: „Als Sie vorhin ...“ (M.S. rückgreifend zu U.A.); „Ich hatte auch ...“ (S.C. zu U.A. und/oder M.S.); „Daran [...] habe ich überhaupt nicht gedacht“ (M.S. zu K.Z.); „Auf mich wirkte es [...] so wie für dich“ (R.E. zu M.S.); „so war das auch für mich“ (K.H. zu R.E.). Allerdings entsteht auch hier kein gesprächstypischer Meinungs austausch oder Argumentationsverlauf mit vertiefenden Dialogsequenzen, sondern lediglich eine konsekutive Bezugnahme. Insgesamt entwickelt sich in diesem Abschnitt eine Form des literarischen Gesprächs, die in ihrem Haften an der Bildoberfläche Elemente des „Plauderns“ über literarische Texte, dem Ute Andresen positive Wirkung zuerkennt (vgl. S. 16), mit einer emotional dichten Atmosphäre verbindet. Damit einher geht die Tendenz der TN, stärker als zuvor zwischen lebensweltlichem Bezug und Textbezug zu pendeln. Durch ihre Bezugnahme aufeinander zeigen sie ihre zunehmende Vertrautheit und „Nachbarlichkeit“. Das Gespräch erreicht in dieser Sequenz die Qualität einer literarischen Verstehensakkumulation, die sich unter kontemplativen und verlangsamenden Bedingungen entfalten kann; eine Qualität des Zuhörens, Verweilens und Abwägens, wie sie auch programmatisch mit Titeln wie *Versteh mich nicht so schnell*³⁹ oder *Ja aber es kann doch sein...*⁴⁰ eingefordert wird.

Inhaltlich fließen neben den als positiv empfundenen Assoziationen zunehmend auch solche Assoziationen in das Gespräch ein, die die TN als negativ und belastend erleben. Darin spiegelt sich die Ambivalenz, von der einerseits das Gedicht entscheidend strukturiert ist und die andererseits mit dem subjektiven Befinden korrespondiert: „Von mir weiß dieses Gedicht aber auch etwas von dem Zwiespalt gegenüber Hausschuhen. [...] Genau diese Ambivalenz begegnet mir auch in dem Gedicht.“ (G.H.); „Deswegen hat mich auch eher die erste Strophe des Gedichts angesprochen.“ (K.H.); „erste Strophe [...] ganz grausames Bild. [...] Danach wirkte dann die zweite Strophe [...] geradezu kindisch.“ (M.S.). Nachdem die erste Leseweise noch von der „putzigen Seite des Gedichts“ (U.A., S. 7) geprägt war, zeigt der Gesprächsverlauf mit zunehmender Intensität eine Wende hin zur Isotopieebene 2, auf der die *Pictura* durchsichtig werden kann auf die *Subscriptio 1*: Themen wie Tod, Selbstmord und Mord, Gewalt

37 Das „Lachen im Publikum“ ist möglicherweise ein Reflex auf diese Ambivalenz.

38 Rubner / Rubner (wie Anm. 27), S. 237 f.

39 Andresen: *Versteh mich nicht so schnell* (wie Anm. 1).

40 Christ, Hannelore, et al. (Hrsg.): *„Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a.M.: Lang 1995

oder Konzentrationslager tauchen als aus der Bildebene abgeleitete Elemente auf. Allerdings kommt die Ebene der *Subscriptio 2*, auf der die Textstruktur in ihrer semantischen Qualität und Funktion selbst zum Signifikanten wird, nur in rudimentären Ansätzen zum Vorschein (was aber für ein Gespräch dieser Kürze auch nicht anders zu erwarten ist).

Für den Gesprächsgang ist bedeutsam, dass etliche TN die 2. Strophe und die mit ihr verbundenen Assoziationen gewissermaßen als harmonisierenden Ausgleich zur 1. Strophe sehen: „Das hat für mich die erste Strophe wieder wettgemacht und die Trauer ausgeglichen. [...] Zum Schluss hat mir dann aber meine Erinnerung an meine Kindheit und meine Fröhlichkeit die Angst wieder ein wenig genommen.“ (K.Z.). Mit dem unterschwelligem, nicht aber explizit bearbeiteten Aspekt der Ambivalenz tritt das von E.H. benannte „Interpretationsproblem“ auf (S. 13), das mit der formalen Struktur des Gedichts zusammenhängt. Auf die ambivalente Spannung, die durch das Verhältnis beider Strophen zueinander entsteht, antworten die TN mit ersten persönlichen Lösungsansätzen, die aber offensichtlich noch weitgehend unbewusst entstehen und nicht als Teil einer gemeinsamen Problemlösungsstrategie erkannt werden. Prinzipiell entsteht hier die Frage, ob ein Bewusstmachen dieser Problematik die Problemlösung durch Einbeziehung kognitiver Kompetenzen befördert oder ob es den Gesprächsprozess empfindlich gestört hätte, weil die TN und die GL in dieser Phase nicht bereit oder in der Lage gewesen wären, aus der Gewinnung emotionaler Beziehungen zueinander und zum Text herauszutreten in den „kühleren Raum“ der Reflexion. Im konkreten Verlauf weist jedenfalls die intersubjektive Verständigung vornehmlich thematisch-assoziative Bezugnahmen auf, so dass das mögliche Problembewusstsein oder gar Problemlösungsstrategien auf textlicher Ebene aus dem Blickfeld geraten.

Offenbar bemerkt die Gruppe, dass sie hier an einer „ausweglosen“ Stelle angelangt ist. Die eingetretene emotionale Dichte einerseits und die offenbare Unlösbarkeit der Problemlage scheinen kein neues Thema zuzulassen, und es tritt längeres Schweigen ein.

Das Thema der spannungsvollen Ambivalenz entspricht auch den hauptsächlichen Tendenzen der zweiten Entwicklungsphase der Gruppe („Kampf- und Fluchtphase“⁴¹), in der die Erringung eigenständiger Positionen bei gleichzeitig zu wahrer Integration in die Gruppe ebenfalls ambivalente Befindlichkeiten bewirkt. Es zeigen sich auch deutliche Signale in Richtung einer eigenständigen Bearbeitung der Aufgabe und Loslösung von der Leiterin. Ein Anzeichen ist das Verstärken des Textbezugs gegen den Trend durch M.S., die/der damit (konsequenter als zuvor G.H.) eine gewisse Leitungsfunktion übernimmt.⁴² Später versucht S.C., sich ihres/seines Einfalls durch erneute Lektüre des Gedichts zu versichern (S. 7), was die GL mit der Intervention „Schau jetzt noch nicht wieder in den Text, lass ihn noch liegen“ verhindert. Die mögliche Auseinandersetzung mit dieser Vorgabe bleibt aus. Die Gruppe insgesamt setzt die Tendenzen zu Kampf und Flucht eher in Bezug auf das Thema als auf gruppendynamischer um Ebene. Die impliziten Gruppennormen der emotionalen Nähe, Offenheit und Geborgenheit bleiben weitgehend unangefochten, zumal die GL keinen thematischen Impuls gibt, der die Dimension der Auseinandersetzung ins Gespräch einbezöge.

2.5 Vertiefende Auseinandersetzung (S. 7 – 9)

Wie fast durchweg – und für wenig geübte Gruppen üblich – setzt ein GL-Beitrag das Signal zum Beginn einer neuen Gesprächsphase: die Leiterin beendet das Schweigen durch ihre Intervention mittels einer erneuten Fragestellung. Nach dem ersten Satz wäre eine elliptische Redefigur zu erwarten gewesen etwa der Art: „Bisher haben wir uns mit der ‚putzigen‘ Seite des Gedichts beschäftigt, nun wollen wir uns der düsteren oder schwierigen Seite des Textes zuwenden“. Die Beweggründe, weshalb die GL statt dessen mit einer unerwarteten Wendung an F.N. fortfährt, lassen sich aus dem Bandmitschnitt nicht rekonstruieren. Erkennbar wird nur, dass sich F.N. aus einer gewissen Beschaulichkeit gerissen fühlt und die Antwort nur mit Mühe formulieren kann. F.N. nimmt dennoch die unausgesprochene Tendenz des GL-Beitrags auf und knüpft an die eigene auswendig gelernte Gedicht-Zeile („Am Rande/ eines Kraters“) an und verbindet sie mit den bisherigen Deutungsaspekten der existenziellen Grenzsituationen. F.N. bietet also jene Möglichkeit an, die die Textstruktur und der Gesprächszusammenhang für dieses Interpretationsgespräch nahe legen: der erkannten Ambivalenz und

41 Rubner / Rubner (wie Anm. 27), S. 237.

42 Dass M.S. tatsächlich bereit ist, in Konkurrenz mit der Leiterin zu treten, zeigt ihr/sein Beitrag in der Diskussion, der explizit die Formulierung „Ich als Leiter hätte das Gespräch in diese Richtung weitergeführt“ enthält (S. 16).

den Brüchen im Text nachzugehen und die bisher nebeneinander verlaufenden Deutungslinien der Geborgenheit und der tödlichen Ausgesetztheit miteinander zu konfrontieren oder zu verflechten. Damit könnten die Erstleseerfahrungen interpretierend am Text abgearbeitet werden (vgl. auch den Diskussionsbeitrag von M.S., S. 16). Die GL entscheidet sich an diesem Punkt bewusst gegen diese Möglichkeit und begründet dies in der Diskussion damit, dass sie das entstandene Erschrecken nicht habe vertiefen wollen (vgl. U.A., S. 16). Prinzipiell gibt sie auch zu bedenken, dass sich über die Grenzerfahrungen des Konzentrationslagers und des Grauens nicht wirklich sprechen lasse (U.A., S. 13), wobei ihre Begründung an dieser Stelle, sie habe „nicht stärker, als es der Kreis selber getan hat, auf der Thematik beharren“ wollen, im Widerspruch zu der von einzelnen TN artikulierten Erwartung steht, die hier gern noch zu weiterer Vertiefung angeleitet worden wären.⁴³

Die gesamte Gesprächssequenz ist von dem untergründigen Konflikt begleitet, in welche Richtung das Gespräch eigentlich gehen soll; in diesem Konflikt verharrt es mehr oder weniger auf der Stelle. Geradezu als Gegensteuerung gegen die Absichten von F.N., G.H., K.H., S.C. und I.S., die kurzzeitig in einen vertiefenden Meinungs-austausch über die Grenzerfahrung des Todes und deren Abbild in der Struktur des Gedichts eintreten, muss man den Leiterbeitrag sehen, mit dem Ute Andresen wieder ganz auf die Ebene der Bildlichkeit und des lebensweltlichen Bezugs zurückkehrt: sie verbindet die Wendung „barfuß / in das schuh- und kleiderlose Land“ mit der sehr persönlichen Mitteilung, dass sie selbst „wahnsinnig gerne barfuß gehe“ (S. 8). Insgesamt kommt in diesem Gesprächsabschnitt zwar die Isotopieebene 1 (Tod und Grenzerfahrung) zur Sprache; sie wird jedoch weiterhin zumeist mit der eigenen Biographie in Verbindung gesetzt. Deutungsansätze, die das Problem des *Textes* artikulieren, bleiben vereinzelt und scheinen in diesem Gesprächsteil keine befriedigende Lösung des Interpretationsproblems zu bringen. Eine erkennbare Verständigung über die nebeneinander herlaufenden Deutungsansätze findet nicht statt.

Bezogen auf die Entwicklungsphasen der Gruppe lassen sich Tendenzen erkennen, die tatsächlich der 3. Phase der Autonomie und Interdependenz zugehören. In ihr geht die Strebung der Gruppenmitglieder darauf aus, im Bewusstsein der eigenen Rolle und im Bewusstsein der Zusammengehörigkeit eine Aufgabe zu lösen. Eine wichtige Leitungsaufgabe besteht in dieser Gruppenphase darin, der Gruppe die Gelegenheit zu einem gemeinsamen Werk zu geben.⁴⁴ Die offensichtlich unterschiedlichen Zielsetzungen der GL und der TN erschweren diese Entwicklung, sodass zum Teil die Tendenzen der Abhängigkeit (1. Phase) und die Tendenzen der Konkurrenz (2. Phase) wirksam bleiben. Die Untergruppe, die ein insgeheim „eigenes Interpretationswerk“ anstrebt, ist weder zahlreich noch vehement genug, um sich durchsetzen zu können oder zu wollen.

2.6 Zweite Textbegegnung und Ausklang (S. 9 – 10)

Die nächste Sequenz leitet Ute Andresen mit der Aufforderung ein, das Textblatt wieder hervorzuholen und das Gedicht erneut zu lesen: es findet also die zweite Begegnung mit dem Text selbst statt, an den sich die Leitfrage anschließt, ob jemand etwas dazu sagen möchte und ob sich der erste Leseindruck durch das Gespräch verändert habe: „Schauen wir uns den Text jetzt noch mal an? – Möchte jemand von euch dazu was sagen? Liest sich das jetzt anders?“ (S. 9). Nur wenige Minuten später beendet die GL das Gespräch mit dem Hinweis: „Ich wüsste im Moment nicht, was wir noch über das Gedicht sagen sollten; es ist mehr zur Sprache gekommen, als mir bislang bewusst war.“ (S. 10). Beide Leiterinterventionen haben stark lenkenden Charakter und geben den Verlauf vor, in den die TN sich fügen.

Erstaunlicherweise führt die Einbeziehung des Textblatts auch nicht zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den Textindrücken und dem Text selbst. Zwar klingt noch einmal die diesem Gedicht immanente Ambivalenz an in den Gegenüberstellungen der Begriffe Schuhe und Pantoffeln, Schuhe und Konzentrationslager, erste und zweite Strophe sowie im Perspektivenwechsel des Gedichts. Aber es kommt weder zu einer intensiven Textanalyse mit

43 Dabei stellt sich unter didaktischen und geschichtspädagogischen Gesichtspunkten durchaus die Frage, ob für die Wahl des zu besprechenden Textes nicht auch diese Bedingungen des Settings berücksichtigt werden müssen, sodass man sich als Lehrerin/Lehrer evtl. *gegen* einen Text entscheiden müsste, wenn man Bedenken hat, ihn in seiner Tiefe auch auszuloten.

44 Rubner / Rubner (wie Anm. 27), S. 242 f.

dem Ziel des Durcharbeitens der Interpretations-Hypothesen noch zu einer freien intersubjektiven Verständigung über die anstehenden Erkenntnisse und Fragen.

Im Grunde leitet ein nicht kommentierter fachlicher „Fehler“ zur Beendigung des Gesprächs über: I.S. setzt das lyrische Subjekt des Textes fälschlich mit der Autorin Hilde Domin gleich. Durch diesen Irrtum gelangt sie/er aber dazu, biographisches und historisches Wissen über die Vernichtung der Juden in Europa in die Textdeutung einzubeziehen und eine ganz passable Möglichkeit zu finden, das Problem der beiden Strophen zu lösen: Die „Schuhe“ werden zurückgelassen von den Ermordeten, die „Pantoffeln“ stehen gewissermaßen als das Wahrzeichen der Rettung vor dem Bett der Überlebenden. Ein auf *Interpretation* ausgerichtetes Gespräch hätte hier mindestens zwei Möglichkeiten:

- Entweder würde das Gespräch jetzt in die Richtung einer Lektüre des Textes vor dem Hintergrund der Biographie Hilde Domins gelenkt. Damit würde der angelegte biographistische Ansatz vertieft, auf den ein Diskussionsbeitrag anspielt (S 15): „die Studierenden und Sie referieren zum Beispiel auf die biografische Methode, und es wäre notwendig zu klären, ob Sie auch andere Referenzen haben – und welche“. Das heißt, das Gespräch könnte über diesen biographistischen Deutungsversuch hinaus später in Richtung Methodenreflexion weitergeführt werden.
- Oder das Gespräch würde – nach Klärung des fachlichen Fehlers – sich gezielt den Divergenzen des Textes zuwenden und die in ihm angelegten Wahrnehmungs- und Gefühlsbrüche thematisieren, um so von den subjektiven Assoziationen zu intersubjektiven Problemlösungen zu gelangen.

Die GL entscheidet sich entsprechend ihrer Intention für keine der beiden Möglichkeiten, da sie keine literaturwissenschaftliche Interpretation anstrebt. Sie greift vielmehr den Hinweis auf die Dichterin selbst auf, die sie persönlich kennt und deren Persönlichkeit sie kurz schildert. Die sich daran anschließende Beendigung des Gesprächs durch die GL wirkt ziemlich unvermittelt. Im Duktus entspricht sie aber dem bisherigen Verfahren der GL, das Gespräch durch eigene, stark lebensweltlich orientierte Beiträge zu leiten.

Für die Entwicklung der beiden letzten Gruppenphasen bleibt wenig Raum. Zwar lassen die drei TN-Beiträge (G.H., K.H. und I.S.) einige Aspekte der 4. Phase des „Vertrauens und der Intimität“ erkennen, aber der Verlauf ist insgesamt zu kurz, als dass hier wirklich von Tendenzen gesprochen werden könnte. Die 5. Phase der „Ablösung und Trennung“ kann sich nicht entwickeln, weil die TN selbst in den Prozess der Gesprächsbeendigung nicht einbezogen werden. Einige Grundzüge der Ablösung und Trennung vollziehen sich dann in der anschließenden Diskussion, in der etliche TN das Erreichte und Versäumte kritisch würdigen.⁴⁵

Gruppendynamisch betrachtet stellt sich dieser unvermittelt von der GL herbeigeführte Schluss des Gesprächs als Problem insofern dar, als sie hier zwar für sich selber einen Übergang vom Gespräch zu dessen Beendigung schafft – jedenfalls lässt sich der längere Beitrag über Hilde Domin so verstehen. Die TN haben jedoch nicht in vergleichbarer Weise an dem abschließenden Prozess teil, sondern werden übergangslos zum Ende des Gesprächs geführt. Eine mögliche Alternative wäre hier eine der Eingangsphase analoge Endrunde, in der alle TN noch einmal einen für sie wichtigen Eindruck dessen, was sie erreicht und was sie vermisst haben, artikulieren können; so wären sie im Sinne dieser Entwicklungsphase der Gruppe aktiv an der Gestaltung des Abschlusses beteiligt.

3. Zusammenfassung

Betrachtet man den Gesprächsverlauf nochmals als Ganzes unter dem Gesichtspunkt der Verschränkung von Textbezug und intersubjektivem Bezug, so lässt sich feststellen, dass dieses Gespräch in Bezug auf den Text und auf die Gruppe einige interessante Ergebnisse in sehr kurzer Zeit hervorgebracht hat, dass aber auch die Grenzen dieses Gesprächs deutlich geworden sind. Es wäre zu untersuchen, ob es sich um Grenzen *dieses* Gesprächs oder um Grenzen des Verfahrens an sich handelt.

In literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Hinsicht ist unseres Erachtens als Problem festzuhalten, dass auch die Rudimente und Keimzellen von Textdeutung, wie sie in einem

45 Zu diesen beiden Phasen: Rubner / Rubner (wie Anm. 27), S. 243-248.

begrenzten Zeitrahmen und / oder bei niedrigem Lernlevel erreicht werden können, gewissermaßen als Teilstück einer unendlich gedachten Interpretationslinie erkennbar sein müssen. Das heißt, die in den Teilzielen angestrebten Ergebnisse sollten Elemente einer potentiell umfassenderen Interpretation enthalten, auch wenn diese nie erfolgen wird; zumindest dürfen die Teilziele dem (optionalen) Fernziel nicht widersprechen. Unter dieser Prämisse stellt sich die Eröffnung des Gesprächs als problematisch dar (worauf ja auch B.R. hinweist): die Weckung von Aufmerksamkeit für die im Alltag oft unbeachteten Dinge – wie z.B. die eigenen Pantoffeln – lässt sich kaum als Teilerkenntnis im Gesamtrahmen einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Domin-Gedicht begründen. Einige Aspekte des Gesprächsverlaufs weisen sogar darauf hin, dass die Einleitung eher von möglichen Sinnebenen des Gedichts weg- als zu ihnen hinführt.

Im Einzelnen ist festzuhalten:

- Die Intentionen Ute Andresens werden weitgehend erreicht: das Gespräch sensibilisiert die TN für das Gedicht. Es ermöglicht es ihnen, sich mit subjektiven und emotionalen Beiträgen auf den Text, auf die anderen TN und auf die Gesprächssituation einzulassen. Es erweitert ihren Horizont und weckt ihr Interesse für die Autorin.
- In der Gesprächsstrategie dominiert insofern eine Form des „Plauderns“ gegenüber dem „Verkündigen“, als eher das Verweilen in der Bildhaftigkeit als die analytische Auseinandersetzung gepflegt wird; der verbindliche interpretatorische Gestus unterbleibt. Dabei gelingt es der Gesprächsrunde, in dieser Form des Plauderns zugleich eine emotionale Intensität zu erreichen, die ein „Ergriffensein durch Dichtung“ (im Sinne Staigers) ermöglicht. Dafür zahlt sie den Preis, die Widersprüche, Bedrohungen und Ambivalenzen des Textes und der Gruppendynamik weitgehend ausblenden zu müssen.
- Unserer Einschätzung nach kommt insgesamt die Beachtung der *Balance* zwischen Plaudern und Verkündigen (im Sinne Ivos) und zwischen Sicherheit und Wagnis (im Sinne Gadamers) zu kurz. Auch die Balance zwischen den Bezugspunkten „Ich“, „Wir“ und „Es“ – also die Balance zwischen dem Einzelnen, der Gruppe als ganzer und dem Gedicht als Sache (im Sinne der TZI) – steht zurück zu Gunsten des individuell-assoziativen Textbezugs.
- Im Sinne eines möglichen *Interpretationsgesprächs* konnte das Interpretationsproblem nur ansatzweise (und kaum intersubjektiv) gelöst werden. Dies war zum einen das Resultat der spezifischen Intentionen Ute Andresens. Zum anderen trug auch das Fehlen einer gemeinsamen Aufgabenstellung und die nachrangige Beachtung der Gruppenentwicklung dazu bei.
- Für literarische Gespräche überhaupt – und erst recht im Zusammenhang der akademischen Ausbildung – sind Möglichkeiten zu finden, wie sich kognitive Erkenntnisse einbeziehen, Fehler korrigieren und einseitige methodische Orientierungen vermeiden lassen. Die metakommunikative Thematisierung solcher Aspekte kann das Problemlösungsverhalten fördern, es kann aber auch das Gesprächsklima empfindlich stören. Hier bedarf es weiterer beobachteter Gesprächsversuche und deren Auswertung, um Tendenzen beschreiben und Konsequenzen ziehen zu können.
- Für die Erfassung der in einem literarischen Gespräch parallel verlaufenden text- und gruppenbezogenen Linien ist eine Beschreibungskonvention zu entwickeln, die den „Partiturcharakter“ des Gesprächs differenziert erfasst und das Wechselspiel von Gesprächsverlauf und Gesprächsinhalten durchsichtig macht.

Ich danke Ute Andresen und den Studierenden des Hauptseminars, insbesondere denjenigen, die an dem hier dokumentierten Gesprächskreis mitgewirkt haben, herzlich für ihr Engagement, ihren Mut und ihre Offenheit! Mein ganz besonderer Dank gilt Marcus Steinbrenner für die anregende Zusammenarbeit in der Leitung des Seminars und beim Verfassen dieses Aufsatzes.
Prof. Dr. Gerhard Härle