

Rudolf Kelchner

Lerner übernehmen die Gesprächsleitung

Zwei französische Gedichte:

Rimbaud: *Le dormeur du val*
Verlaine: *Le ciel est, par-dessus le toit*

Rezeptionsprotokoll vom 18. Nov. 1991 (Rimbaud), 6. Stunde, 10 Kollegiatinnen, Dauer: 30 Min.;
Rezeptionsprotokoll vom 22. Nov. 1991 (Verlaine), 4. Stunde, ebenfalls im Leistungskurs Französisch 13.
Jahrgangsstufe, 11 Kollegiatinnen, Dauer ca. 35 Minuten

„Während Butzkamm darauf hinweist, daß der Lehrer in der anwendungsbezogenen Phase der Kommunikation nicht mehr den Ablauf des Unterrichts dominiert, sondern den Schülern bewußt immer mehr Raum zur Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung in der echten Kommunikation überläßt, bleibt beim Nissenschen Lehr-/Lerngespräch der Lehrer immer der 'listenreiche Gesprächslenker' [...] „ (Brusch 1986: 108; Butzkamm 1977; Nissen 1974: 304).

Als Gesprächsleiter aufzutreten - vor allem im Literaturunterricht - heißt für mich immer, auf das Gesagte der Lerner einzugehen, um daran die nächste Frage zu knüpfen. Das ist eine anstrengende Technik, doch wird das Unterrichtsgespräch so im Fluß gehalten.

Was die Fragetaxonomie betrifft, so ist von der sogenannten pädagogischen Frage, deren Antwort der Lehrer schon von vorneherein kennt, über das argumentierende Fragen, bis zur echten Frage, deren Antwort dem Lehrer unbekannt ist, die er aus Neugier, aus Interesse an der Gestaltung eines anregenden Unterrichtsgesprächs stellt, alles möglich.

In den folgenden Beispielen soll nun gezeigt werden, wie lyrische Hermeneutik zum Tragen kommt, wenn Lerner die Gesprächsleitung übernehmen. Wird in der neueren Literaturdidaktik vielfach gefordert, schülerzentriert zu arbeiten, das herkömmliche Schema von Interaktion zwischen Lehrer und Schüler aufzugeben, so bleibt doch häufig die Antwort auf das Wie in der Unterrichtspraxis aus.

Sieht Brusch es noch für gerechtfertigt, daß der Lehrer im Fremdsprachenunterricht der Mittelstufe eine „zentrale Funktion“ einnimmt, lehnt er jedoch eine Dominanz des Lehrers für das Unterrichtsgespräch in der Oberstufe ab, denn der Unterricht könne so sein „allgemeinpädagogisch-emanzipatives Potential nicht entfalten“ (Brusch 1986: 111).

Jean-Pol Martin geht hier von einem radikaleren Ansatz aus. Auch er hat wie Brusch empirische Unterrichtsforschung betrieben hinsichtlich des Verhältnisses von Redeanteilen zwischen Lehrern und Schülern in konkreten Unterrichtssituationen. Er stellte fest, daß bis zu 80 % der Sprechakte vom Lehrer ausgehen. Brusch gibt in seinen Fallstudien von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Texten (Brusch 1986: 121ff.) Zahlen, die das Mißverhältnis der übergroßen prozentualen Redeanteile des Lehrers im Vergleich zu denen der Schüler belegen. Jean-Pol Martin hat sich also die Frage gestellt, wie Schüler aktiver in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden könnten, mit dem Ziel, die Redeanteile der Schüler drastisch zu erhöhen. Es ging ihm also um eine Bewegung weg von Lehrerzentriertheit hin zu Schülerzentriertheit. Das ist auch ein Gedanke, den Bredella in seinem Buch „Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht“ (Bredella 1985: 10ff.) aufgegriffen hat. Er meint, es sei das Ziel des schüleraktivierenden Unterrichts, „möglichst viele Methoden zu finden, die Schüler anregen, die Welt, sich selbst und die anderen zu verstehen und ihre Erfahrungen in der Fremdsprache zu artikulieren“ (ebd.). Das klingt zunächst noch sehr pauschal, auch wenn Bredella im Anschluß Aufgabenbereiche andeutet, in denen solche Methoden zur Anwendung kommen und die in etwa eine Kontur dessen geben, was Jean-Pol Martin unter LdL, unter „Lernen durch Lehren“ versteht:

„Aufgaben, die von den Schülern verlangen, daß sie selbst forschen, [...] daß sie Informationen sammeln, [...] daß sie ihre Informationen umsetzen und für kreative Aufgaben verwenden.“ [...] Aufgaben, die die didaktischen Fähigkeiten der Schüler ansprechen. Die Schüler sollen sich überlegen, wie sie anderen etwas verständlich und interessant machen können. Das erfordert, daß sie sich nicht nur der jeweiligen Sache zuwenden, sondern sich in die Zuhörer-, Zuschauer- und Leserrolle anderer versetzen. Damit wird ihre Aufmerksamkeit auf Lern- und Verstehensprozesse gelenkt. [...] Aufgaben, die die Schüler an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligen. Dieser Aspekt scheint für einen schüleraktivierenden Unterricht besonders wichtig zu sein, und es ist der Begriff des „negotiated curriculum“ eingeführt worden, um darauf

hinzuweisen, daß Schüler bei der Auswahl von Gegenständen und Methoden mitentscheiden“ (Bredella 1985: 10ff.).

Jean-Pol Martin bleibt bei solch theoretischen Ausführungen nicht stehen. Er hat eine Methode entwickelt und in der Praxis erprobt, die Methode LdL, d.h., wie bereits erwähnt: „Lernen durch Lehren“. Der Kern dieser Methode liegt in der Übertragung von Lehrfunktionen auf den Schüler, wobei der Lehrer ihm zunächst helfend zur Hand geht (Martin 1985a). Die Methode findet schon ihre Anwendung im Anfangsunterricht, sobald die Schüler in der Lage sind, einfache Aufforderungen an ihre Mitschüler zu richten. Martin ist davon überzeugt, daß damit „eine Verbesserung der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts“ erreicht werden kann (Martin 1988: 294). Einzelne Schüler, die einen didaktischen Auftrag übernommen haben, kommen vor die Klasse, manchmal auch zu zweit, um als Übungsleiter aufzutreten. „Generell gilt für den Klassendiskurs, daß die Schüler jederzeit stoffbezogen intervenieren dürfen“, allerdings in der Fremdsprache (Martin 1988b). Die dazu notwendigen Begriffe wurden zuvor erarbeitet und werden ständig erweitert. So können nach und nach didaktische Funktionen unter Anleitung des Lehrers von den Schülern übernommen werden. Nach einfachen Übungsformen (Leitung einer Leseübung, einer grammatikalischen Umformungsübung), kann schließlich die Leitung von freieren Formen des Unterrichts (Fragen zu Bildern, anknüpfende Fragen, Bildgeschichten etc.) an die Schüler übergeben werden. Bei einer Neudurchnahme, bei der schon entwickeltere Formen der Methode LdL zur Anwendung kommen (Vokabelerklärung, Präsentation eines neuen Textes) muß der Lehrer natürlich mit den Lernern, die diese Aufgabe übernommen haben, zuvor die Aussprache sichern, denn das didaktische Grundprinzip, den Lernern nichts zu präsentieren, das fehlerhaft ist, muß natürlich gewahrt werden (vgl. Martin 1994).

Dergestalt also werden Grundsteine für schülerzentriertes Arbeiten nach der Methode LdL gelegt. Geht der Lehrer bei seiner Unterrichtsvorbereitung nach dem Prinzip vor, zu fragen, welche didaktischen Aufgaben - Kritiker könnten meinen, hier handle es sich eher um methodische Aufgaben - an Lerner übertragen werden können, bzw. wie Lerner an der Planung des Unterrichts teilhaben können, welche kreativen Aufgaben möglich sind, wo Freiräume für Kreativität und Spontaneität für Lerner geschaffen werden können - damit rücken wir wiederum in die Nähe sogenannter alternativer Methoden, gegen die sich Martin jedoch abgrenzen möchte, da sie seiner Meinung nach unumgängliche Gegebenheiten täglicher Unterrichtsrealität negieren - steigt der Redeanteil der Lerner, wie durch viele Versuche bewiesen, ganz beträchtlich (Martin 1983; 1984; 1987a; 1987b).

Nach diesen Prinzipien, die von Anfang an didaktische Kompetenzen beim Lerner aufbauen, scheint es ganz natürlich, daß Lerner in der Oberstufe beim Textinterpretationsunterricht die Gesprächsleitung übernehmen. Dabei kann die literarische Vorlage natürlich nicht Gegenstand formalanalytischer Beobachtungen sein, sondern sie ist Gegenstand des Gesprächs (vg. Bruschi 1986: 109), das sich so noch am ehesten zu einem „echten“ Gespräch entwickeln kann, denn Lerner als Gesprächsleiter neigen nicht dazu, sogenannte pädagogische Fragen zu stellen. Was dabei sicherlich zum Tragen kommt, ist die Primärrezeption der Lerner, aber nicht nur diese, sondern der gesamte subjektiv-affektive Lebensbereich der Lerner, der vor allem durch ihr Vorwissen geprägt ist, kommt mit ins Spiel. So läßt sich sagen, daß sich Prinzipien der Methode LdL und Prinzipien der modernen Rezeptionsästhetik sehr gut ergänzen (vgl. Kelchner 1994).

Zum Rezeptionsprotokoll über Rimbauds *Dormeur du val*

Rimbauds Gedicht lag den Lernern schon in der vorhergehenden Stunde in Kopie vor.

Le dormeur du val

C'est un trou de verdure où chante une rivière
Accrochant follement aux herbes des haillons
D'argent où le soleil, de la montagne fière,
Luit; c'est un petit val qui mousse de rayons.

5 Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
Dort; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

10 Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
Souriait un enfant malade, il fait un somme:
Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;

Il dort dans le soleil, la main sur la poitrine,
Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

(Rimbaud in Rothmund-Dhuicq 1967:38)

Anlaß zu dieser Stunde gab Kollegiatin T., die in der französischsprachigen Zeitschrift *écoute* einen Artikel über Rimbaud gelesen hatte. Sie informierte den Kurs darüber, daß wir uns im 100. Todesjahr Rimbauds befänden, daß sie es so verblüffend fand, von einem jungen Dichter zu erfahren, der im Alter von 16 Jahren wichtige Werke französischer Lyrik verfaßte und im Alter von 20 Jahren zum Entsetzen seiner Künstlerfreunde aufhörte, dichterisch tätig zu sein. Ich machte den Kollegiatinnen den Vorschlag, eines der Gedichte, das wohl berühmteste Gedicht Rimbauds, zu lesen und zu besprechen. Das Gedicht wurde den Kollegiatinnen an die Hand gegeben, jedoch ohne Aufforderung, es etwa vorbereitend zu lesen. Zur Leiterin der Gedichtbesprechung erklärte sich eine Kollegiatin bereit. Um den Kurs Hintergrundinformation zu Rimbaud zu liefern, wurde dieser Schülerin in der folgenden Stunde ein Artikel aus dem Magazin *Der Spiegel* vom 4. Nov. 1991 übergeben, aus dem sie Informationen zur Person Rimbauds entnahm. Eine Woche später fand folgende Stunde statt, bei der ich mich völlig aus dem Rezeptionsgespräch herausnahm und nur als Protokollant tätig war.

Bei der Aufzeichnung des Protokolls wurden sprachlich fehlerhafte bzw. unidiomatische Wendungen bewußt mit übernommen. Sie sollen hier nicht von Interesse sein. Sie wurden anschließend mit den Kollegiatinnen besprochen, da sie ja aufgezeichnet waren.

Hier soll die Rezeptionsfähigkeit der Kollegiatinnen für das Gedicht im Vordergrund stehen.

Die Kollegiatin, die die Gesprächsleitung übernommen hatte, gab zunächst ihre Informationen zu Rimbaud. Um folgendes Rezeptionsprotokoll zu erstellen, überließ sie mir ihre dazu gemachten Aufzeichnungen. Hier ihre stichpunktartige Kurzfassung dessen, worüber sie berichtete:

Teil 1: Biographische Kurzinformation zu Rimbaud

- S: - mère: fille d'un paysan
- père: a abandonné la mère
- Arthur: - élève sage et talentueux; passe ses examens avec mention;
- à l'âge de 15 ans il s'enfuit de sa mère et s'installe à Paris;
- là, il vit avec Verlaine dans une ivresse d'amour et d'absinthe;
- il choque la société par ses mauvaises manières;
- vit à Londres;
- à l'âge de 20 ans, il s'arrête d'écrire
- s'installe en Afrique; commerçant;
- meurt à l'âge de 37 ans
- pas de raison de s'arrêter d'écrire;
- considéré comme magicien prophète; comme <ange en exil> (Mallarmé)
- veut rompre avec les traditions;
- raison pour la retraite de la vie littéraire: la littérature n'était qu'un expériment pour lui
- il veut aussi essayer d'autres manières de vivre
- l'anonymité est la réponse à sa revendication d'être absolument moderne;
- une deuxième vie qui n'a rien à faire avec l'autre:
<Il me faut oublier mes imaginations et mes souvenirs.>
- <Moi, c'est l'autre.>

Während des oben stichpunktartig aufgezeichneten Kurzberichts wurden von einer Kollegiatin zwei Zwischenfragen gestellt.

L: (Zwischenfrage) Comment? Verlaine était son amant?

S: Oui. Il y avait une affaire amoureuse entre les deux hommes. Verlaine a, pendant une querelle, tiré avec un revolver sur Rimbaud ce qui a terminé l'affaire.

L: (Zwischenfrage) Je ne comprends pas la raison pourquoi il a arrêté d'écrire?

S: Alors, on ne peut pas comprendre. Rimbaud a écrit avec passion. Il a eu du succès, mais il a cessé d'écrire. Rimbaud a mené une vie très mystérieuse.

Teil 2: Das Gedicht wird vorgestellt. Vokabelerklärung

S: Je lis d'abord.

(Die Kollegiatin las das Gedicht vor. Anschließend stellte sie Fragen zum Vokabular. Folgende Vokabeln wurden erklärt:

- trou de verdure (S: hier wahrscheinlich tief eingeschnittenes Tal);
- accrocher (deutsche Bedeutung wurde gegeben);
- la mousse (K. gab deutsche Bedeutung; A: man sagt ja auch <vin mousseux>, das ist Perlwein);
- cresson (S: des herbes; Kresse);
- les haillons; (A: das heißt Lumpen; aber was soll das hier?);
- nue (S: le mot ancien pour nuage);
- glaïeul (des fleurs; Gladiolen);
- un somme (il fait un somme, ça veut dire il dort);
- bercer (K: wiegen)
- la narine (S: Nasenflügel)
- frissonner (K: quand on a très froid, on frissonne);

Teil 3: Das hermeneutische Gespräch

S: Quelles sont vos impressions de ce poème?

Est-ce qu'il vous concerne?

Prof.: (verbessernd) touche?

S: Oui. Cela vous touche? Ou ne savez-vous pas quoi en faire?

B: Rimbaud a fait ce poème après la bataille de 1870. Il n'aimait pas cette guerre entre les Allemands et les Français. Il haïssait les batailles. C'est ce que je vois dans ce poème.

S: Alors, c'est un poème surtout sur la mort? Un poème ... touchant?

B: Oui, mais Rimbaud n'utilise pas le mot de <mort>. Le soldat dort, c'est le sommeil. On ne pense pas à la mort.

T: D'abord j'ai eu l'impression que Rimbaud décrit un promeneur qui s'est couché dans la belle nature pour se reposer.

S: Avez-vous su que le soldat est mort avant de lire la dernière ligne?

B: J'ai lu l'introduction et comme ça, il était clair qu'il était mort.

(Es handelte sich um folgende <introduction>: En novembre 1870, Arthur Rimbaud, alors âgé de seize ans, publie ce petit poème. Les Ardennes, son pays natal, venaient d'être le champ de bataille; c'est donc probablement sur le chemin de Paris qu'il avait pris en septembre, que Rimbaud a rencontré le <dormeur du val> (Rothmund-Dhuicq 1967:38).

S: A la ligne 4 Rimbaud décrit <un petit val qui mousse de rayons>. A la ligne 8 Rimbaud décrit <le lit vert où la lumière pleut>. Qu'est-ce que c'est pour vous? La lumière qui pleut? Est-ce une sorte de contradiction? Ou un val qui mousse de rayons?

A: Non, ce n'est pas une contradiction. C'est l'art du poète. Ça prend rapport à la situation qu'il décrit.

L: Le soldat est pâle. C'est au début de la ligne 8. Quand j'ai lu ça signifie qu'il est mort. La lumière pleut sur son visage, mais la lumière ne peut plus le réveiller.

K: Oui. Alors pour moi le mot <pâle> forme un contraste avec la lumière.

S: Tu crois que la lumière est quelque chose de vivant?

K: Oui. Et <pâle>, c'est sans vie.

S: A la ligne 9 et 10 il devient clair que le soldat est mort. Mais pourquoi est-ce que Rimbaud ne dit pas qu'il est mort?

A: C'est est plus poétique que de dire qu'il est mort.

B: Normalement une vallée est un endroit où on est bien, et là on dort, s'il n'y a pas de guerre. Comme ça Rimbaud contraste la vie avec la guerre.

K: C'est une situation paisible qu'il décrit et elle doit être paisible parce qu'il veut la contraster avec la guerre pour que l'auteur puisse peindre la différence entre la nature et la guerre, ça veut dire la paix qui reigné dans la nature contre les cruautés des hommes dans la guerre.

S: ... pour choquer le lecteur?

- B: Oui, et c'est vraiment une situation paisible; après la bataille il y a du silence. Pendant la bataille, c'est le tumulte, mais après, quand il y a des gens morts, c'est la tristesse et le silence comme le silence dans le poème.
- L: Mon impression était que la nature dort, que tout dort, le jeune homme dort. Mais la réalité, c'est qu'il est mort. On voit ça, tout à coup. Cela m'a choqué comme lectrice.
- S: Voyez-vous une relation entre ce <trou de verdure> au début du poème et les <deux trous rouges> à la fin?
- A: Oui. Je crois que les deux métaphores au début et à la fin du poème sont en relation: <trou de verdure> pour la nature paisible; la deuxième, c'est une métaphore pour les actions humaines.
- B: La verdure c'est le symbole pour le paysage et pour le silence. Le rouge, c'est le sang et la mort.
- K: Le vert décrit la nature qui est paisible, mais ce que les hommes font, c'est cruel et dévastateur, c'est le rouge.

Beobachtungen zum Rezeptionsgespräch über Rimbauds Gedicht

Von zehn Kollegiatinnen haben sechs am Gespräch aktiv teilgenommen, wobei die Redeanteile der Gesprächsleiterin am stärksten waren. Die anderen vier Kollegiatinnen hielten sich völlig zurück. Und hier mag vielleicht ein Nachteil darin liegen, wenn Lerner die Gesprächsleitung übernehmen. Sie sind zwar in der Lage, didaktische Teilkompetenzen zu übernehmen, können aber nicht pädagogisch wirken, und d. h. in unserem Fall, die schweigsamen Kollegiatinnen aktivieren (vgl. Bruschi 1986: 149). Nun kann man dem sofort entgegenhalten, daß auch geübte Lehrer selten alle Schüler mit in das Textinterpretationsgespräch einbeziehen. Meist liegt das an der Gesprächslage, denn es würde eine Stagnierung des Gesprächsflusses oder zumindest unliebsame Unterbrechung bedeuten, wollte man - um es etwas überspitzt darzustellen - mitten in einem interessanten Gespräch einen relativ unwilligen Lerner auch mit noch so geschickten pädagogischen Mitteln zu aktivieren versuchen, wenn soundsoviele Lerner da sind, die sich aktiv mitteilen wollen. Dennoch, bei einem Lehrer ist diese pädagogische Potential vorhanden, zumindest sollte es vorhanden sein, bei einem Lerner ist es das nicht. Auch Bruschi gibt zu bedenken: „Wenn Lehrer ein Gespräch mit der Klasse führen, versuchen sie oft, schweigsame Schüler zur Mitarbeit zu motivieren und zerstören damit möglicherweise die Seins-Authentizität des Gesprächs“ (Bruschi 1986:153).

Das Interpretationsgespräch blieb relativ kurz und erscheint anfänglich etwas diffus. Es handelte sich auch nicht um eine erschöpfende Interpretation des Gedichts, sondern es wurden nur interpretatorische Teilaspekte¹ im Gespräch aufgegriffen: Wie teilt sich dem Leser mit, daß der schlafende Soldat tot ist? Kontraste zwischen der Schönheit der Natur und der Grausamkeit des Krieges, zwischen der Ruhe im Stimmungsbild der Natur und im Gedicht und dem Schlachtengetümmel, zwischen der fahlen Gesichtsfarbe des Soldaten, die auf den Tod hinweist und dem Grün in der Natur, das Leben bedeutet, zwischen dem vermeintlichen Schlaf des jungen Mannes und der plötzlichen Wahrnehmung, daß er in Wirklichkeit tot ist und dem damit ausgelösten Schock bei der Leserin. Diese Gegenüberstellung von Kontrasten findet ihren Höhepunkt, als die Gesprächsleiterin am Ende eine Frage stellt - auf die ich im übrigen nicht gekommen wäre - die auf sehr geschickte Weise einen Bogen spannt vom Anfang des Gedichts zum Schluß: S: „Seht ihr einen Bezug zwischen <trou de verdure> am Anfang des Gedichts und den <deux trous rouges> am Ende?“ Die Antworten, die darauf gegeben wurden, verschiedene Deutungsfacetten, sind ganz erstaunlich: A. meinte, es handle sich um zwei Metaphern, <trou de verdure> stehe für das Friedfertige der Natur, <trous rouges> für die Handlung des Menschen. B. sagte, das Grün symbolisiere die Landschaft und die Ruhe, das Rot stünde für das Blut (des Krieges) und Tod. Und K. war ebenfalls der Meinung, daß das Grün für das Friedvolle der Natur stehe, das Rot hingegen für die zerstörerische Grausamkeit des Menschen. Diese Aussagen sind von hehem intellektuellen und interpretatorischen Gehalt. Es wird nicht nur ein metasprachlicher Begriff benutzt, sondern die Kollegiatinnen haben mit ihren Aussagen eigene Sinnkonstituierung aktiv umgesetzt, wobei es den Anschein hatte, daß sie sich von primären affektiven Reaktionen lösten und eine Bewegung hin zu textzentriertem Arbeiten machten. Die Bedeutung der Metaphern zu erforschen betrifft nämlich das Feld Sprachbetrachtung und -reflexion. So läßt sich heuristisch fragen: Ist es richtig, daß Lerner textzentrierter arbeiten, je erfahrener sie im Umgang mit Literatur sind?

Das ist eine Annahme, die bewiesen werden müßte. Die Kollegiatinnen meines Leistungskurses waren nämlich sämtlich daran gewöhnt, sich mit Fragen der Literatur auseinanderzusetzen, nicht nur in unserem Französischkurs, sondern einige hatten als weiteres Leistungskursfach Latein, Deutsch bzw. Englisch.

Diffus schien das Gespräch nur auf den ersten Blick. Es handelte sich bei diesem Rezeptionsgespräch um keine systematische Erarbeitung einer Interpretation, Zeile für Zeile, wobei nach der Intention des Autors (significance) und der Bedeutung für uns im Hier und Jetzt (meaning) gefragt wurde (vgl. Bruschi 1986: 226ff.).

¹ So wurde z. B. auch nicht mehr der Begriff <haillons> am Ende der zweiten Zeile des Gedichts geklärt, nach dem eine Kollegiatin bei der Vokabelklärung gefragt hatte. Die deutsche Bedeutung, die sie anscheinend in einem zweisprachigem Wörterbuch nachgeschlagen hatte, war ihr zwar klar, nicht aber die Bedeutung des Begriffs im Gedicht.

Wenn es keine systematische Erfassung war, also nicht alle Aspekte der Interpretation angesprochen wurden, darf aber auch gefragt werden, wann das schon der Fall ist. Es handelte sich also um ein „bornierte“ Interpretation in zweifachem Sinn des Wortes. Einmal, weil damit also eine Begrenzung interpretatorischer Aspekte gemeint ist, zum anderen, weil die subjektivistisch-affektive Sicht junger Menschen notwendigerweise begrenzt sein muß. Schließlich geht es auch nicht darum, eine komplette Interpretation zu liefern, sondern das eigenständige, fremdsprachliche, hermeneutische Gespräch selbst steht im Vordergrund. Ob ein distanzierteres Verstehen an den Text herangebracht werden muß, wie Brusch das fordert (Brusch 1986; 147), sei in unserem Fall dahingestellt, obwohl natürlich Abstand von der eigenen Subjektivität wünschenswert ist, um ein tieferes Verständnis für Fragen der Literatur und damit für die Realität der eigenen Lebenswelt und die der anderen zu erreichen. Das Problem dabei ist, daß ein Fragekomplex, der in seiner Beantwortung von der affektiven Lebenswelt des Lerner wegführt, in für den Lerner relativ Unverständliches führt, in unsicheres, unbekanntes Gebiet. Bevor der Lerner sich hier nicht zurechtfindet, leitet ihn der Lehrer, schon allein durch seine Fragestellung, wobei wir wiederum ins Fahrwasser orthodoxer Lehrerdominanz geraten.

Doch erarbeitet die Kollegiatinnen - intuitiv wie es scheint - einen zentralen Aspekt Rimbaudscher Dichtung: die Grausamkeit des Krieges einerseits und die Schönheit, das Friedvolle der Natur andererseits. Hugo Friedrich schreibt u.a. in seinem berühmten Buch „Die Struktur der modernen Lyrik“ über die Dichtung Rimbauds. Eines der Kapitel ist überschrieben „Intensität des Häßlichen“ (Friedrich 1954:77). Wenn auch die Kollegiatinnen in relativ einfacher Sprache das Element des Kontrastes zwischen der Schönheit der Natur und der Häßlichkeit menschlichen Handelns im Krieg betonten, so steht doch fest, daß dies die Kernaussage ihres textdeutenden Gesprächs war. Friedrich sagt dazu in geschliffener Sprache auf deutsch: „Als Intensität ist auch die Häßlichkeit zu verstehen, die Rimbaud den realen Restbeständen seiner Texte aufprägt. Allerdings auch Schönheit. Es gibt durchaus <schöne> Stellen bei ihm, schon im Bildhaften oder auch im Sang der Sprache. Doch das Entscheidende ist, daß sie nicht allein, sondern in der Nähe anderer, <häßlicher> Stellen stehen. Schön und Häßlich sind keine Wertgegensätze mehr, sondern Reizvarianten. Ihr objektiver Unterschied ist beseitigt, wie der Unterschied zwischen Wahr und Falsch. Das dichte Aneinanderrücken des Schönen und Häßlichen erzeugt die Kontrastdynamik, auf die alles ankommt“ (Friedrich 1954: 77).

Die Methode LdL, die hier ihre Anwendung im schülerzentrierten hermeneutischen Gespräch fand, unterstreicht eine neue Sicht hinsichtlich der Rollenverteilung und -gestaltung im Unterricht. Der Lehrer muß lernen, sich zurückzunehmen. Nachdem das Gespräch zunächst einen diffusen Eindruck gemacht hatte, war ich versucht einzugreifen, um zu strukturieren, um eine möglichst erschöpfende Interpretation zu erarbeiten, Schritt für Schritt. Ob dann allerdings von Schülerinnenseite der Aspekt des Kontrastes in der Aussage des Gedichts so gut selbstständig erarbeitet worden wäre, der ja auch nach Friedrich von Bedeutung ist, darf bezweifelt werden. Die Lerner müssen aber auch ihrerseits bereit sein, selbstständig aktiv zu arbeiten und zusammenarbeiten. Bei weiteren Unterrichtsversuchen habe ich festgestellt, daß die Lerner im allgemeinen dazu bereit sind, sich im Unterricht zu engagieren, schon allein aus dem Grund, weil sie wissen, daß sie einmal in der Rolle des Gesprächsleiters darauf zählen wollen, daß auch die anderen sich im Gespräch engagieren. Eine weitere Voraussetzung für eine gute Gesprächsbereitschaft ist die Installierung eines Vertrauensverhältnisses innerhalb der Lerngruppe.

Und zum Schluß sei noch die „schöne“ Interpretation der Schülerin L. zu Zeile 8 hervorgehoben. Der junge Soldat schläft, ausgestreckt, bleich im grünen Bett. Das französische Wort für bleich, <pâle>, sagte ihr, daß der junge Soldat tot ist. <La lumière pleut sur son visage, mais la lumière ne peut plus le réveiller.> Dieser Satz gerät selbst zu poetischen Aussage.

Zum Rezeptionsgespräch über Verlaines <Le ciel est, par-dessus le toit>

Auf dem Programm stand im Anschluß an Rimbauds <Dormeur> ein Gedicht von Paul Verlaine: <Le ciel est, par-dessus le toit>. Die Leitung des Interpretationsgesprächs war an eine Schülerin übergeben worden, die sich einmal in einem Referat mit der Dichtung Mallarmés auseinandergesetzt hatte. Im Zusammenhang damit ging sie auch auf Positionen des Symbolismus ein. Die Schülerinnen hatten den Auftrag, das Gedicht schon vorbereitend zu Hause zu lesen.

Die Schülerin sprach zunächst einleitend über Verlaine

L: La dernière fois nous avons parlé sur la liaison entre Rimbaud et Verlaine. Rimbaud voulait quitter Verlaine.

Il y avait une querelle entre les deux hommes et pendant cette querelle Verlaine a tiré sur Rimbaud. Il a blessé son amant et devait aller à la prison.

Prof.: Oui, pour cela, un tribunal belge l'a condamné à deux ans de prison.

L: Oui. Et dans la prison, il a écrit le poème que vous avez déjà lu pour aujourd'hui. Je vais le lire encore une fois.

Le ciel est, par-dessus le toit,
Si bleu, si calme.
Un arbre, par-dessus le toit,
Berce sa palme.

La cloche, dans le ciel qu'on voit,
Document tinte.
Un oiseau, sur l'arbre qu'on voit,
Chante sa plainte.

Mon Dieu, mon Dieu, la vie est là
Simple et tranquille.
Cette paisible rumeur-là
Vient de la ville.

- Qu'as-tu fait ô toi que voilà
Pleurant sans cesse.
Dis, qu'as-tu fait, toi, que voilà,
De ta jeunesse?

(Verlaine in Ginestier/Maillet 1973:467f.)

L: Il y a des mots que vous ne savez pas?

(Niemand meldete sich. Lehrer zur Schülerin L.:)

Prof.: Alors, vous voyez, nous connaissons (verbessernd für <savoir>) tous les mots. Le vocabulaire ne pose aucun problème. Veuillez poser vos questions, mademoiselle?

L: Oui, d'accord.

Prof.: Alors, allez-y!

L: Qu'est-ce que Verlaine a voulu dire par le mot <toit>?

B: C'est la frontière pour Verlaine. Il est dans une prison. Il regarde par la fenêtre et voit le toit. C'est la limite, parce qu'il ne peut pas sortir. Et le ciel par-dessus le toit, c'est la liberté.

C: La nature, les rumeurs et le ciel qui se présentent au-dessus le toit, tout cela c'est la vie, mais dans sa prison, il est exclu de tout ça.

L: Et l'arbre et l'oiseau, c'est pour vous ...?

N: Tout dehors est libre. L'oiseau, c'est la personnification de liberté.

Prof.: Vous pensez que ce soit une personnification? Alors, voyez-vous, un oiseau ne peut pas représenter une personne. Une personnification, c'est ...

N: Ah, non, je sais. Je veux dire l'oiseau, c'est ...

L: Le symbole?

N: Oui, c'est le symbole pour la liberté.

T: Et comme dans le poème de Rimbaud tout est calme et paisible.

A: Oui, c'est aussi un <locus amœnus>, dont nous avons parlé.

Prof.: Mais un <locus amœnus> est plutôt un endroit qui est beau, paisible ou même paradisiaque. Non?

A: Oui, mais dans ce poème, c'est quand même une sorte de <locus amœnus>.

An: Il prend conscience de la vie dehors, l'arbre, la rumeur de la ville. C'est la nature. Peut-être, avant il n'a pas vu la nature. Mais maintenant il regarde de la fenêtre et prend conscience de tout ça.

B: Mais pourquoi voit-il seulement un arbre, un oiseau. Dans la nature il y a beaucoup d'arbres, une forêt peut-être, beaucoup d'oiseaux dans le ciel.

T: Il choisit. Seulement un arbre, un oiseau ça suffit comme explication de la liberté. Mais il est exclu.

K: De sa fenêtre il voit seulement peu de choses. Peut-être il y a seulement un arbre, un oiseau et puis-qu'il regarde toujours les objets ... ils deviennent ... was heißt denn „vertraut“? (Prof.: familiers) Ach ja, familiers. Ces objets symbolisent sa solitude.

L: Mais ne pensez-vous pas que l'oiseau soit pour Verlaine le symbole de la liberté?

C: Oui. Il veut être libre comme les oiseaux. Il décrit l'oiseau sur l'arbre. Il veut être libre comme l'oiseau.

A: Pour moi, c'est une identification, une identification de sa conscience avec l'oiseau.

N: Il se rend compte de son comportement envers Rimbaud. Il croit que l'oiseau exprime ses sentiments et ... sein Bedauern, was heißt denn das?

Prof.: Ses regrets.

- L: Verlaine aurait plutôt dû exprimer sa plainte sur la perte de son amour que de tirer sur Rimbaud. C'est une interprétation possible?
(Diese Frage der Schülerin L. kam so erst nach Rückfragen des Lehrers zustande, da sie zunächst unklar gestellt war.)
- C: Non. Il ne réfléchit pas tellement. Il agit plutôt.
Maintenant il est là, dans la prison, il voit la nature dehors, il regard tout simplement par la fenêtre et il va projeter ses sentiments.
- N: Mais dans la dernière phrase du poème il réfléchit sur ce qu'il a fait. Il se pose des questions qui expriment des ...
- T: des remords
- N: Ja, das ist es genau, des remords.
- L: Est-ce qu'il était nécessaire d'être dans la prison pour réfléchir de cette façon?
- N: Je crois oui. (Prof.: Vous croyez que oui?) Oui, si on est seul, on commence à réfléchir.
- L: Alors vous avez fait une interprétation facile. (Prof.: simple?). Oui, c'est simple. Mais est-ce qu'il y a encore une autre interprétation?
- C: Non. Je crois que c'est la seule interprétation qu'on peut faire. (Prof.: La seule qu'on puisse faire.) Oui, qu'on puisse faire. C'est l'interprétation juste que nous faisons dans la classe. Je ne sais pas quelles autres choses on pourrait dire.
- B: Je veux dire que c'est un poème qui dit quelque chose à tout le monde, pas seulement à lui, à Verlaine.
- C: S'il regrette son action, le poème dit quelque chose. S'il ne regrette pas, le poème ne dit rien.
- Prof.: Vous parlez d'un certain aspect pédagogique?
- N: Peut-être le poème a un aspect pédagogique pour Verlaine mais pour les lecteurs il n'y en a pas.
- L: Alors, j'ai essayé de trouver une autre interprétation. C'est peut-être un peu compliqué mais je voulais la faire.
Alors, le toit, c'est peut-être le symbole pour les règles, c'est-à-dire pour la forme poétique.
La nature, c'est le symbole pour la liberté, il veut rompre ces règles et essayer d'écrire librement.
Verlaine est enfermé dans la maison des règles, il est sous le toit des règles. Mais il veut exprimer ses sentiments librement comme l'oiseau qui chante.

Beobachtungen zum Rezeptionsgespräch über Verlaines Gedicht

Zunächst muß festgestellt werden, daß sich an diesem textdeutenden Gespräch acht von elf Schülerinnen beteiligt haben.

Auch bei diesem Interpretationsgespräch wurde, entsprechend LdL-Prinzipien, die Gesprächsleitung von einem Lerner übernommen. Allerdings steht dieses Beispiel auch für ein moderates Eingreifen des Lehrers in das Gespräch, doch lediglich zu dem Zweck, sprachliche Unkorrektheiten zu verbessern, wobei die sprachliche Korrektur nicht im Vordergrund stand, sondern das helfende Moment zum Tragen kommen sollte. Ein Redefluß, der durch Verbesserungen mangelnder Sprachbeherrschung zu häufig unterbrochen wird, droht zu gerinnen. Es wurden daher nicht sämtliche sprachliche Ungereimtheiten, die im Gespräch auftauchten, sofort verbessert. Ich trat auch helfend auf, wenn es um Begriffe ging, die den Kollegiatinnen bei ihren spontanen Äußerungen fehlten. (Diese Aufgabe wurde auch teilweise von der Schülerin T. übernommen, die über einen relativ großen Wortschatz verfügt. s. Protokoll). Damit habe ich sicherlich nicht stark in die schülerzentrierte Textinterpretationsarbeit eingegriffen, doch sind hier noch andere Formen möglich, nämlich, wenn der Lehrer am Gespräch teilnimmt, aber dabei darauf achtet, nicht die Leitung an sich zu nehmen. Auch dies entspricht noch LdL-Prinzipien. Der Lehrer könnte auch als leitender Teilnehmer beim Interpretationsgespräch auftreten, womit wir aber schon Distanz zur Methode LdL gewinnen, denn damit bewegen wir uns wiederum in Richtung Lehrerdominanz. Festgestellt sei hier nur, daß zwischen Schülerzentriertheit und Lehrerdominanz eine unendlich große Varianzbreite besteht.

Bei diesem Rezeptionsgespräch fällt auf, daß ähnlich wie beim Gespräch über das Gedicht von Rimbaud, das Augenmerk wiederum auf nur einen Teilaspekt der Rezeption gelenkt war. Es war dieses Mal die Bedeutung der Symbole, so wie sie die Kollegiatinnen verstanden: der Vogel als Symbol der Freiheit, auch der dichterischen Freiheit, das Gefängnis als Zeichen der Grenze, als Begrenzung und Begrenztheit, darüber der blaue, ruhige Himmel, der Freiheit bedeutet, die Natur und die Laute, die zum dichterischen Ich ans Gefängnis dringen, stehen für das Draußen, von dem er ausgeschlossen ist.

Das Draußen stellte sich der Schülerin T. als ruhige, friedvolle Szene dar. Somit stellte sie eigenständig einen Vergleich mit Rimbauds Gedicht an: „Et comme dans le poème de Rimbaud tout est calme et paisible.“ Dieser Vergleich ist insofern interessant, als er über eine affektive Rezeption hinausgeht. Solch ein Vergleich geschieht durch Intellekt, deutet auf eine Bewegung weg von subjektivistischer Sinnkonstituierung, bewegt sich hin zu literaturwissenschaftlicher textzentrierter Betrachtung. Damit fängt die Schülerin an, sich zum „model

reader“ à la Iser oder Fish zu entwickeln (vgl. Donnerstag 1989). Noch deutlicher wird das an der Stelle im hermeneutischen Gespräch, als eine Schülerin von der dargestellten Natur im Gedicht Verlaines als einem 'locus amœnus' spricht. sie transponierte die Begriffsvorstellung des 'locus amœnus' in einen psychologischen Bereich, denn die wenigen Dinge, die im Gedicht genannt werden, geben zunächst kein vollständiges Bild eines 'locus amœnus' ab. Daher meine Intervention. Doch die Schülerin meinte, sie genügten - ein Baum, ein Vogel, der Himmel - um im Gefangenen die Vorstellung eines solchen Ortes zu evozieren.

Die Schülerin kannte den Begriff des 'locus amœnus' aus ihrem Lateinleistungskurs. Die zweifache Transferleistung, die hier von ihr durchgeführt wurde, nämlich die Übertragung eines Begriffs, den sie von eines Begriffs, den sie von lateinischen Gedichten kannte, auf das vorliegende Gedicht Verlaines und die Übertragung in den psychologischen Bereich zeigen, daß die Schülerin hier nicht affektiv rezipiert, obwohl der Kurs aufgefordert war, affektiv-subjektiv an das Gedicht heranzugehen. Wir haben es aber hier mit einer relativ intellektuellen Gedichtinterpretation zu tun, die sich klar von individuell-subjektivistischer Rezeption distanziert, um Merkmale des Textes analytisch zu betrachten. Darauf deutet auch die Fragestellung der Gesprächsleiterin - „Mais ne pensez-vous pas que l'oiseau soit pour Verlaine le symbole de la liberté?“ -, einer Frage, die zeigt, daß sie Gelerntes aus der Auseinandersetzung mit der Epoche des Symbolismus auf die Betrachtung des Verlaine-Gedichts anzuwenden versucht.

Dennoch behauptete die Gesprächsleiterin gegenüber ihren Mitschülerinnen, daß sie eine simple Interpretation abgegeben hätten und fragte, ob es denn nicht noch eine andere Interpretation gäbe. Als dazu keine nennswerten Aussagen gemacht wurden, stellte sie ihre selbständig erarbeitete Interpretation vor, von der sie behauptete, sie sei vielleicht etwas kompliziert, dennoch wollte sie sie anfertigen. Schon allein diese Aussage deutet auf eine kognitive Ausarbeitung. Da ist einmal das Dach als Symbol für Regeln, Regulierung, die dem Dichter als poetische Gesetzmäßigkeit auferlegt ist. Die Natur wird als Symbol der Freiheit gesehen. Verlaine sei unter diesem Dach im Haus der Regeln eingesperrt. Er will Regeln brechen, auch die der Gesellschaft, wie die Schülerin später sagte, um frei schreiben zu können, um seine Gefühle frei zum Ausdruck zu bringen, wie der Vogel, der draußen singt. Darin spiegelt sich ein gewisser Radikalismus, der ja beiden, sowohl Rimbaud als auch Verlaine zu eigen war. Mit dieser Interpretation hat sich die Kollegiatin ganz eindeutig von einer <interprétation simple> distanziert. Unter kognitivem Einsatz hat sie nach weiteren Bedeutungsinhalten des Gedichts gesucht und ist auf eine plausible Interpretationserweiterung gestoßen, die bei den Kollegiatinnen zunächst Verblüffung, dann aber Akzeptanz hervorrief. Das Abstandnehmen von einer individuell-subjektiven hin zu einer erweiterten Rezeption ist hier gelungen. Sie kann aber nur so reagieren - und das muß hier auch erwähnt werden -, weil sie über Jahre hinweg zumindest im Deutschunterricht einen Literaturunterricht im herkömmlichen Sinn erhalten haben muß.

Nach all diesen Beobachtungen sei hier die heuristische These aufgestellt: Je intellektueller der Lerner als Leser, umso eher stellt er vergleichende, analytische, textzentrierte und damit literaturwissenschaftliche Literaturbetrachtung an und bewegt sich damit weg vom Subjektivismus der eigenen Sicht. Eine genauere, empirische Untersuchung, die dies beweist, könnte Thema einer anderen Arbeit sein.

Bibliographie

- Bredella, L./Legutke, M. (1985): *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. Kamp, Bochum.
- Brusch, W. (1986): *Text und Gespräch in der fremdsprachlichen Erziehung*. ELT Verlag Hamburg.
- Butzkamm, W. (1971): *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. In: *PRAXIS*, Dortmund, 44-55.
- Donnerstag, J. (1989): *Rezeptionstheorie und Literaturdidaktik. Literarische Lesestrategien und rock lyrics im Englischunterricht*. Blaue Eule, Essen.
- Friedrich, H. (1954): *Die Struktur der modernen Lyrik. Von der Mitte des neunzehnten bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts*. Hamburg.
- Ginestier, P./Maillet, A. (1973): *Culture et civilisation françaises*. Didier, Paris.
- Kelchner, H. R. (1994): *Lyrik und Hermeneutik im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Studien zu Einstellungen und Rezeptionsfähigkeit von Lernern*. Peter Lang, Frankfurt/Bern/New York.
- Martin, J.-P. (1983, 1984, 1987a/b) s. FWU.
- Martin, J.-P. (1985): *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungssatzes*. Tübingen.
- Martin, J.-P. (seit 1985): *Didaktische Briefe*. Eichstätt.
- Martin, J.-P. (1986): Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: *PRAXIS*, (1986), 395-403.
- Martin, J.-P. (1988): „Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. In: *PRAXIS*, (1988), 294-302.
- Martin, J.-P. (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Gunter Narr, Tübingen.

Nissen, R. (1974): *Kritische Methodik des Englischunterrichts. Erster Teil: Grundlegung*. Quelle & Meyer, Heidelberg.

Rothmund, A./Dhuicq, J. (1967): *Qu'est-ce que la France?* Diesterweg, Frankfurt a.M.