

**Zur Nützlichkeit der schönen Künste in heutiger Zeit: Das *Gruppenanalytische Literatur- und Medien-Seminar*. Ein Verfahren der Kompetenzbildung – und der qualitativ-empirischen Literaturforschung.**

(Harald Weilnböck)

(In: Knut Hickethier & Katja Schumann [Hg.]: *Die schönen und die nützlichen Künste. Literatur, Technik und Medien seit der Aufklärung. Festschrift für Harro Segeberg*. Fink-Verlag, München [2007], S. 49-61.)

Ende der 90er Jahre ergab sich die Gelegenheit, einer denkwürdigen Veranstaltung der Freien Universität Berlin beizuwohnen, auf der VertreterInnen der philologischen Fächer öffentlich zusammenkamen um darzulegen, dass und wie die Geisteswissenschaften ihre praktische Relevanz für gesellschaftliche und berufsweltliche Belange der heutigen Zeit unter Beweis zu stellen vermögen. Wie immer, wenn sich Literatur- und Kulturwissenschaften auf den öffentlich-rechtlichen Prüfstand der *Nützlichkeit* und sozialen Verantwortung begeben, lassen sich Zeichen von gutem Willen und großer Ambition, aber mitunter auch von Unbehaglichkeit und Hilflosigkeit ausmachen. In einem der Beiträge wurde dies in besonders eindrücklicher Weise deutlich. Denn die Person sprach über die *Nützlichkeit* der Theaterwissenschaften und vertrat nach Kräften die These, dass doch die Studierenden dieses Faches aufgrund ihrer Kenntnisse über performative Prozesse sehr viel besser wüssten, wie man sich in einem Vorstellungsgespräch zu bewegen habe. Was mich hieran mit durchaus gemischten Gefühlen berührte, war zum einen die große Anstrengung im Bemühen um praktisch-gesellschaftliche Legitimation und zum anderen die erschreckende Schwäche und Weltfremdheit der gegebenen Begründung – ganz zu schweigen von der betrüblichen Begrenztheit eines Zugangs, der den beruflichen Niederschlag von geisteswissenschaftlichem Wissen und Können allein auf die anstellungsstrategische Bewerbungssituation konzentrieren möchte.

Nun könnte man diese sehr bemühte rhetorische Legitimationsfigur getrost als Kuriosität übergehen, wenn sie nicht auch zum Sinnbild für einen Großteil jener Debatten über die *Nützlichkeit* der Geisteswissenschaften taugte, die mit beinahe natur-zyklisch anmutender Regelmäßigkeit alle zwei, drei Jahre die deutschen Feuilletons und Wissenschaftsseiten durchziehen. Dort nämlich werden die Philologien turnusmäßig mit Emphase beschworen, eine stärkere Anwendungsorientierung zu entwickeln, denn „heute muss Wissenschaft etwas nützen und dafür selbst den Beweis erbringen“, so Martin Spiewak.<sup>1</sup> Dem wird dann zumeist genauso

emphatisch entgegnet, dass „die Forderung, die Philologien sollten endlich verwertbares Wissen produzieren, vergleichbar ihren Kollegen von der Schiffbautechnik“, unsinnig sei, so Thomas Assheuer am selben Ort. Auch die gewissenhafter argumentierenden Fachkonferenzen und DFG-Symposien über Fragen der Ent- und Begrenzung, der De- und Rephilologisierung der geisteswissenschaftlichen Fächer zwischen *cultural turn* und *philological re-turn* kommen in diesen *Nützlichkeitsfragen* zu nur wenig klareren Einschätzungen.<sup>2</sup>

Dabei scheinen ganz naheliegende Zukunftsperspektiven der Geisteswissenschaften, sich gesellschaftlich und berufsweltlich *nützlich* zu machen – und gleichzeitig innovative fachwissenschaftliche Forschungsdimensionen zu beschreiten –, beständig übersehen zu werden. Bedenkt man nämlich den kulturellen Schatz an eindringlichen Inszenierungen von menschlichem Erleben und sozialem Geschehen, über den Literatur, Film und die Künste selbstverständlich verfügen und den sie ästhetisch-interaktional ins Werk setzen, und kombiniert ihn mit den analytischen und therapeutischen Ressourcen, die in den psycho-/soziologischen und psychotherapie-wissenschaftlichen Forschungsfeldern vorliegen, so rücken konkrete Umsetzungsperspektiven einer *Nützlichkeits* in den Blick, die es der kulturwissenschaftlichen Forschung und Lehre erlauben würden, zum zentralen gesellschaftlichen Handlungsbereich der Erziehung und Kompetenzbildung beizutragen, insbesondere hinsichtlich der vielerorts eindringlich nachgefragten *Soft skills*, d.h. der kommunikativen und analytischen Fähigkeiten sowie der emotionalen Intelligenz, deren Vermittlung sich die Geisteswissenschaften mit Verweis auf Konzepte von Bildung und philologisch-analytischer Schlüsselqualifikation eigentlich immer schon auf die Fahne geschrieben haben.

Hinzu kommt: Wer von *Soft skills* und kommunikativen Fähigkeiten spricht und dabei zunächst berufliche Aufgaben von mittlerer und höherer Komplexität im Blick hat, bewegt sich – aus sozialpsychologischer Perspektive besehen – ganz unvermerkt auch in jenem Spektrum von bildungs- und gesellschaftspolitisch ambitionierter *Nützlichkeits*, das sich zwischen den arbeitsweltlich orientierten, kompetenzbildenden Dimensionen einerseits und den pädagogischen, sozial-/ psychotherapeutischen bzw. präventionslogischen Dimensionen von Erziehung andererseits aufspannt. Hat doch auch kompetenzbildendes und pädagogisches Wirken, recht verstanden, immer schon mehr gewollt, als die Fertigkeit, ein Bewerbungsgespräch günstig zu gestalten. Und war dabei doch immer zuförderst an die Fähigkeit der SchülerInnen und Studierenden gedacht, ihre persönlichen Ressourcen in Weisen zu bilden und zu nutzen, die als nachhaltig zuträglich bezeichnet werden können, weil sie individuelle Handlungs- und psychische Widerstandskräfte (d.h. psychodynamische Resilienz) erschließen und im Hinblick auf die eigene Entwicklung, Lebensgestaltung und das psychoaffektive Befinden förderlich sind.

Man mag es also Kompetenz, Bildung oder *Soft skills* nennen, Erziehung, philologische Schlüsselqualifikationen, psychische Gestaltungs- und Widerstandsfähigkeit oder sozial-/psychotherapeutische Persönlichkeitsentwicklung – der Bezeichnungen für jenes Potenzial einer möglichen *Nützlichkeit* der schönen Künste und ihrer Didaktiken sind viele. Einlösen aber wird man es nur dann können, wenn die Wissenschaften von Künsten und Kultur beherrzigen, was den akademischen Philologien jedoch gerade in letzter Zeit wieder am aller schwersten zu fallen scheint: sich ernsthaft und systematisch mit psychologischen und pädagogischen Erkenntnisbereichen zu verbinden und „als Textwissenschaften [auch] Handlungswissenschaften zu sein“ (s. Anm. 1) oder, um mit Thomas Anz zu sprechen: in der „empirischen Psychologie“ eines der wesentlichen „Fundament[e] literaturwissenschaftlicher Forschungen“ zu erkennen.<sup>3</sup> Aber auch wenn die Geisteswissenschaften momentan kaum Interesse daran erkennen lassen, das pädagogisch-therapeutische Potenzial der Künste (und die handlungswissenschaftliche Option der Philologien!) ernsthaft zu erschließen,<sup>4</sup> das Potenzial als solches bleibt unverbrüchlich erhalten und wird sich immerhin zwischen den Zeilen der institutionellen Diskurse bemerkbar machen.

Es wird deshalb zunächst kaum überraschen, dass jene bereits genannte jüngste Anstrengung von germanistischer Selbstproblematik (s. Anm. 2) jenseits aller – durchaus belangvoller – Akzentuierung von ‚neuen Medien‘, ‚Postkolonialität‘, ‚Hypertextualität‘, ‚Kulturwissenschaft‘, ‚Gender‘, ‚Interkulturalität‘ etc. auf sechshundert Seiten überhaupt nicht sieht, welche Möglichkeiten die kompetenzlogisch und therapeutisch orientierte Zusammenarbeit mit der klinischen und/oder qualitativen Psychologie eröffnen könnte. Andererseits jedoch fällt auf, dass der mutmaßlich konservativste Beitrag dieses Symposiums ganz unvermerkt einen der fortschrittlichsten Akzente setzte. Denn Harro Müller-Michaels spricht – gänzlich ohne aktuelle Theorieambitionen – über „deutsche Literatur“ und „Hermeneutik“ und erkennt darin zum einen den „Dialog mit dem Werk“ und zum anderen das „Gespräch mit denen, die es gleichermaßen zu verstehen trachten“, wodurch eine durchweg handlungstheoretische und implizit psychologische Perspektive eröffnet ist. Dass sich aber Müller-Michaels, weil er „Dialog“ und „Gespräch“ im Rückgriff auf Humboldts und Schillers Gedanken über „Kunst“, Universität und „ästhetische Erziehung“ begreift, in der Diskussion vorhalten lassen muss, die nach-germanistischen Zeichen der Zeit nicht erkannt zu haben, bezeichnet also auch ein spezifisches Selbstmissverständnis der Institution.<sup>5</sup>

Vor dem Hintergrund eines solchermaßen psychologisch aufgefassten *Nützlichkeitspotenzials* der schönen Künste möchte ich im folgenden ein Verfahren des Literatur- und Medienunterrichts skizzieren, das ich zunächst als Erhebungsmethode in einem wissenschaftlichen

Arbeitszusammenhang der qualitativen Lese- und Medieninteraktions-Forschung entwickelt habe, das aber auch die zentrale bildungswissenschaftliche und kompetenzlogische Frage betrifft, unter welchen Bedingungen und in welchen Weisen mit den Lese- und Medienerlebnissen von Studierenden und SchülerInnen gearbeitet werden kann, so dass sich nachhaltige Wirkungen in jenen oben genannten pädagogischen und sozial-/psychotherapeutischen Hinsichten ergeben. Das Verfahren führt die Arbeitsbezeichnung *Gruppenanalytisches Literatur- und Medien-Seminar* (GLS) und hat neben der hier akzentuierten didaktisch-anwendungsbezogenen Dimension auch eine wissenschaftlich-methodologische, die, ihrerseits zweiteilig, einem textanalytischen und einem rezeptions-/interaktionsanalytischen Arbeitsbereich zugehört.<sup>6</sup> Dabei greift das GLS konzeptionell auf zwei verschiedene wissenschaftliche Ressourcen zurück: (1) das so genannte Gruppendiskussionsverfahren, wie es in der qualitativen Sozialforschung als Methode der Gruppenerhebung von narrativen Daten eingesetzt wird,<sup>7</sup> und (2) das psychotherapeutische Setting der Gruppenanalyse,<sup>8</sup> das in tiefenpsychologischer Theorietradition steht und in den auf Gruppenarbeit basierenden Psychotherapieansätzen angewendet wird. Für Vorgehensweise und Zielsetzung dieses systematischen „Dialogs mit dem Werk“ und „denen, die es gleichermaßen zu verstehen trachten“ (s.o. Müller-Michaels) heißt dies konkret: Mit den sich anmeldenden Studierenden führe ich ein Vorgespräch über die literarischen und medialen Vorlieben (und wissenschaftlichen Interessen), wobei insbesondere die Frage eruiert wird, welche Texte und Filme in der Lektürevergangenheit der Person als intensive Rezeptionserlebnisse Erinnerungswürdig sind. Aus diesen Angaben wird die Liste der Seminargegenstände zusammengestellt, die die TeilnehmerInnen individuell in den Tagen vor der jeweiligen Seminarsitzungen (wieder-) lesen/ sehen, wobei sie gleichzeitig kurze Erlebnis- und Assoziationsprotokolle anfertigen. (Auch Seminarvarianten mit an bestimmten Thematiken oder Literaturepochen orientierten Leselisten wurden erprobt und als gleichermaßen gangbar befunden.)

In der ersten der zwei Phasen des GLS, der Text- bzw. Mediensitzung, tauschen sich die TeilnehmerInnen in vertiefter Weise darüber aus, wie sich der Verlauf ihrer persönlichen Lektüre gestaltet hat und wie sie das, was die anderen Teilnehmenden als Lektürereaktionen schildern, erleben und verstehen. Um sicherzustellen, dass hierbei ein möglichst freies, vortheoretisches Gespräch über die Affekte und gedanklichen Assoziationen erfolgen kann, derer sich die TeilnehmerInnen während des Rezeptionsprozesses bzw. im Gruppengespräch inne werden, leite ich diese Sitzungen gemäß den Grundregeln der gruppenanalytischen Prozessgestaltung (s. Anm. 8). In der zweiten Phase des GLS, der Interpretationssitzung, die günstigerweise an einem unterschiedlichen Termin stattfindet, vollzieht sich dann die analytisch-reflexive Erörterung, die zunächst das Gesprächsprotokoll der mit Tonband aufgezeichneten Mediensitzung und letztlich

vor allem den zugrundeliegenden Text/Film selbst zum Gegenstand hat. Die Leitfragestellung hier ist auf Inhalt und Form des Textes/Films gerichtet und zielt auf rekonstruktiv fundierte Hypothesen darüber, wie die textuelle, narrative und interaktionsdynamische Struktur des Gegenstandes beschaffen ist und welche thematischen Erfahrungsgehalte und interaktionalen Wirkungsinteressen ihm inhärent sind.

Somit besteht in der ersten Phase für die Teilnehmenden die komplexe Arbeitsaufgabe, bei ihrer individuellen Lektüre genau auf die eigenen Wahrnehmungen und subjektiven Reaktionen zu achten, d.h. einen Wahrnehmungsmodus der ‚präzisen Subjektivität‘ zu entwickeln. Dies bedarf erfahrungsgemäß der systematischen Einübung, zumal gerade die TeilnehmerInnen einer literaturwissenschaftlichen Studentenschaft zunächst eher zu erlebens-abstrakten, theoretischen oder historischen Betrachtungen und zu argumentativen Kontroversen neigen. Des Weiteren besteht die Aufgabe, die individuell erschlossenen präzise-subjektiven Wahrnehmungen möglichst klar und einlässlich in der Seminarsitzung zu artikulieren, wobei, je nach persönlicher Freimütigkeit bzw. Zurückhaltung, auch die vom Text aufgerufenen Erfahrungen der persönlichen Lebensgeschichte angesprochen und mit den anderen TeilnehmerInnen ausgetauscht werden können und sollen.

Gerade die Arbeitsaufgabe dieser ersten Phase des GLS hat sich in der Praxis durchweg als eine anspruchsvolle – mithin kompetenzbildende – persönliche Herausforderung erwiesen, die etwaigen vorgefassten Erwartungen einer spielerisch-inspirierten Konversation oder auch Befürchtungen eines ‚spontistisch‘-vagen Ungefähr keineswegs entsprechen wollte. Vielmehr wird hier eine philologischerseits ungewohnte, aber methodologisch abgesicherte Verfahrenskomponente aus dem Feld der qualitativ-sozialwissenschaftlichen Erfahrungsrekonstruktion vermittelt. Die Arbeitsaufgabe der zweiten, interpretativen Phase des GLS liegt den philologischen Verfahrensweisen näher und spricht, komplementär zur ersten Phase, die analytischen und hermeneutischen Fähigkeiten an – dies jedoch in einer dezidiert handlungs-analytischen Auslegung von Hermeneutik, und nicht in einer interpretativen im bloß deskriptiven, *bedeutungen*-logischen oder ideengeschichtlichen Sinn. Denn hierbei sind die Teilnehmenden gefordert, komplexe textuelle Strukturen sowie interaktionale Prozesse zu verstehen bzw. zu rekonstruieren.

Somit beruht das *Gruppenanalytische Literatur- und Medien-Seminar* in seiner ersten Phase im wesentlichen auf drei Wirkfaktoren der Kompetenzbildung: (1) der Gewärtigung, Vertiefung und subjektiven Präzisierung der je individuellen Lese- und Medienerfahrung der Einzelnen vis-a-vis des Textes, (2) analog dazu: der Erschließung der mitunter bewusstseinsfernen Assoziationen zu Erfahrungen der je persönlichen Alltags- und Lebensgeschichte und (3) der interaktionalen Erfahrung im methodisch geleiteten Gespräch, das die Teilnehmenden im Verlauf des

textbasierten Gruppenprozesses miteinander führen. In der zweiten Phase des GLS, die der sitzungsanalytischen Auswertung und der Textanalyse gewidmet ist, sind kompetenzbildende Faktoren der gedanklichen Reflexion und systematischen analytischen Rekonstruktion komplexer Handlungszusammenhänge wirksam, die vor allem auch das Verstehen von mentalen und kommunikativen Prozessen anzielen. Von hier aus scheint also nachvollziehbar, inwiefern das GLS – in wissenschaftlich-methodisch begründeter und intersubjektiv evaluierbarer Weise – dem Anspruch nachzukommen versucht, in der Auseinandersetzung mit kulturellen Gegenständen Kompetenzen und *Soft skills* im oben genannten Spektrum der philologischen, analytischen und kommunikativ-emotionalen Schlüsselfähigkeiten zu entwickeln. Und dies schließt gleichermaßen die pädagogisch-präventionslogischen bzw. sozial-/psychotherapeutischen Anwendungs- und *Nützlichkeitsdimensionen* mit ein.

In literatur- und textwissenschaftlicher Hinsicht im engeren Sinn kann dabei festgestellt werden: Aus der Analyse der individuellen und gruppenspezifischen Rezeptions- und Aneignungsprozesse werden beinahe selbsttätig immer auch neue, empirisch begründete Leitfragestellungen für die (handlungstheoretische) Textexegese gewonnen. In dieser Dimension eröffnet der zweifellos aufwändige und komplexe methodologische Ansatz die besondere Möglichkeit, die kulturwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen in einer Weise zu formulieren, dass sie nicht allein in individuell gesetzten und/oder institutionell tradierten ForscherInnen-Interessen ihren Ausgang nehmen und sich somit Idiosynkrasie-Vorwürfen aussetzen. Denn hier wird die an den Text gerichtete Interpretationsfrage aus methodologisch gesicherten Befunden über empirische Prozesse der ästhetischen Rezeption abgeleitet und ist umso mehr auch *Nützlichkeits*-theoretisch legitimiert.

Um das Verfahren des GLS auch am konkreten Beispiel zu veranschaulichen, will ich im folgenden in allerdings stark verkürzter Form den Verlauf einer Seminarsitzung nachvollziehen, deren textuellen Gegenstand die Erzählung *Hunter-Tompson-Musik* von Judith Hermann darstellt.<sup>9</sup> Der Protagonist der Erzählung ist ein älterer Mann namens Hunter, über dessen Lebensgeschichte wir nichts erfahren und der in einem zum schäbigen Altersheim heruntergekommenen New Yorker Hotel ein zurückgezogenes und spartanisches, aber auskömmliches Leben führt. Hunter macht melancholische Spaziergänge durch ein von rücksichtsloser Betriebsamkeit und sozialer Misere gezeichnetes Manhattan, und abends hört er Musik aus einem Kassettenrekorder, den er aus seinem persönlichen Bestand von Kassetten bespielt – eine eklektische Mischung vornehmlich von klassischer Musik, aber auch von Pop und Jazz. Insgesamt erscheint Hunters Welt in einem gedämpften, halb rastlosen, halb milden Ton,

der jedenfalls von ungenannten Lebensproblemen, Alterseinsamkeit und depressiver Affektgrundierung zeugt.

Als sich eines Karfreitags eine Rucksack-Reisende in dieses Hotel verirrt, nachdem ihr Walkman und Kassetten gestohlen wurden, und als „das Mädchen“ – angezogen von Bachs *Wohltemperiertem Klavier* von Glenn Gould – plötzlich vor Hunters Tür steht, ist dieser seine melancholischen Kreise ziehende ältere Mann überraschend der Nähe einer kontaktoffenen jungen Frau ausgesetzt. Rein äußerlich passiert nicht viel, „das Mädchen“ ringt dem ungeschickten und von konventionellen Umgangsformen entwöhnten Hunter eine Essensverabredung ab, die junge Frau erscheint dann erst Stunden später, als Hunter, von Aufregung und „enttäuschter Erleichterung“ ermattet, nicht mehr ansprechbar ist. In einem Affekt überschießender Fürsorglichkeit jedoch schenkt er ihr seine gesamte Kassettensammlung und einen Rekorder, den er tagsüber bei einem Freund für sie besorgt hatte. Auf die durch die geschlossene Tür hindurch gestellte Frage, warum Hunter denn in diesem alten Hotel wohne, erklärt er: „Weil ich fortgehen kann jeden Tag, jeden Morgen meinen Koffer packen [...] gehen.“

In der Auswertung der textzentrierten Gruppensitzung, die über diese Erzählung gehalten wurde,<sup>10</sup> konnte insgesamt festgestellt werden, dass und wie die Teilnehmenden, angestoßen durch den Text und in intensiver hermeneutischer Auseinandersetzung mit ihm, im Seminarzusammenhang einen Prozess durchlaufen, der von verschiedenen Modi und Affekten der so genannten Trauerabwehr bzw. Trauerarbeit gekennzeichnet war und dabei auch interaktionale und/oder mentale Funktionen der Aggressions- und Destruktionsmoderation erkennen ließ. In kompetenzlogischer Hinsicht heißt dies, dass in dieser Sitzung eine komplexe Herausforderung der Affektintegration bestritten wurde, die angesichts des Textes, des je rezipierenden Selbst und der interagierenden Anderen zu leisten war und – aufgrund des fiktionalen Geschehens – im Kontext von Assoziationen der Verlust- und Schmerzerfahrung stand. Damit ist ein existenzieller, grundständiger Bereich von psychischer und interaktionaler Integrationsarbeit betroffen, ohne die eine Entwicklung von kommunikativer und emotionaler Kompetenz nicht nachhaltig wirksam werden kann – und ohne die auch kulturelle Manifestationen kaum angemessen zu verstehen sein werden.

Dieser Seminarprozess lässt sich anhand von ausgewählten Sequenzen, die Eckpunkte der Verlaufsgestalt der Sitzung bezeichnen, skizzenhaft nachvollziehen: Ihren Ausgang nahm die Sitzung in Äußerungen von Affekten und Assoziationen, die eine depressive und mitunter selbstschädigende Dynamik aufwiesen. Die zuerst sprechende Person berichtete, sie habe beim Lesen der Erzählung den Eindruck gehabt, „der Protagonist bereite sich auf seinen Tod vor“, und er würde, nachdem er seinen gesamten Bestand an Musikkassetten weggegeben habe,

Selbstmord begehen. Die Person fügte allerdings auch hinzu, verärgert darüber gewesen zu sein, dass Hunter nicht auch seinen eigenen Rekorder verschenkte, sondern vorab einen anderen besorgt hatte. In der retrospektiven Sitzungsauswertung (mittels hypothesenbildender Sequenzanalyse) konnte für diese Eingangsaussage, sowie für einige ähnliche, teils melancholisch gemilderte Bekundungen aus dem unmittelbaren Gesprächskontext, der Befund einer emotionalen Resonanz – genauer: einer vom Text ausgehenden psychodynamischen Übertragung – im Bereich der depressiven, suizidalen bzw. selbstschädigenden und aggressiven Affekte formuliert werden, ein Befund, der sich für die erste Äußerung auch auf den Nachweis einer spezifischen Ambiguität stützen ließ. Denn die geschilderte Lektürereaktion imaginierte zunächst angstvoll eine Selbstmordneigung Hunters, störte sich aber gleichzeitig daran, dass dessen Selbstausslieferung nicht vollständig war und er nicht auch den Rekorder weggegeben hatte – als ob die/er LeserIn Hunter sozusagen in den Selbstmord hineinstoßen wollte. Als Reaktion auf diese – nicht leicht erträglichen – Affekte von aggressiver und suizidaler Natur, aber auch aufgrund von spezifischen textuellen Gehalten (und Übertragungen), wurden kurz darauf Äußerungen vorgebracht, die in Hunters Geste des „rückhaltlosen Herschenkens“ seiner Habe keine Selbstmordneigung, sondern einen „Ausdruck von Lebendigkeit“ erkannt haben wollten, oder sogar eine „intensive“, ihn „plötzlich und impulsiv überfallende“ Regung des „Verliebtseins“.<sup>11</sup>

Angesichts der Abfolge der Äußerungen dieser ersten beiden Sequenz der Sitzung konnte hier ein bipolarer gruppodynamischer Affektprozess erschlossen werden, der zwischen Assoziationen von bedrückten, depressiven und selbstschädigenden Affektqualitäten einerseits und positiveren, mitunter überschießend freudigen und manischen Affekten wechselte. Dies bedeutet, dass sich die Seminargruppe als ganze an diesem Eckpunkt ihrer mentalen und interaktionalen Auseinandersetzung im Modus eines *spaltungsdynamischen*, tendenziell dissoziativen Gegenstandsbezugs bewegte, wodurch ein Handlungsmodus bezeichnet ist, der erfahrungsgemäß relativ eingeschränkt, instabil und energiebindend ist. Denn spaltungslogische (projektiv-identifikatorische) Interaktionsformen sind sowohl auf individueller, psychodynamischer als auch auf gruppodynamischer Ebene durch ein hohes Aufkommen an (mentalenen bzw. interaktionalen) Handlungsmechanismen der Abwehr und Verneinung bestimmt und haben entsprechende Einschränkungen der Handlungsfreiräume bzw. des Konflikt- und Problemlösungsvermögen zur Folge.<sup>12</sup>

Angesichts dieser Spaltungsdynamik und der ihr eigenen affektiven Brisanz verblieb die Seminargruppe eine Weile lang eher zögerlich und bewegungsarm, so dass die anschließenden Sequenzen durch vorsichtige Suchbewegungen und vorwiegend intellektuell-argumentative Äußerungen geprägt waren, aber zunächst keine weiteren thematischen Berührungen mit den

emotional belastenden und in sich stark divergierenden Assoziationsräumen von Suizidalität und überschwänglicher Verliebtheit aufgesucht wurden: Vielmehr erwog das Seminar Kompromissformulierungen dergestalt, dass Hunters Geschenk an das Mädchen eventuell eine Geste der Vererbung im konstruktiven, lebenszugewandten Sinn darstellt bzw. eine „Übergabe des persönlichen Kulturschatzes“, wodurch die Todesthematik in einem weniger bedrückenden Licht erscheint.

Die stark abwehr-dynamische erste Phase der Sitzung hatte offensichtlich jedoch auch Vorbereitungsfunktion für den sich kurz darauf ereignenden Wechsel der emotionalen Gestimmtheit und des Textzugangs. Ein Stück gemeinsamer Affektintegration in schwierigen Breitengraden des menschlichen Gefühls schien stattgefunden zu haben, so dass jetzt Stimmen Gehör finden konnten, die das in der Erzählung Geschilderte sachlich detaillierter und emotional differenzierter wahrnahmen. Eine Person sprach eindringlich über ihr Berührtsein davon, wie in dem „schrulligen Ambiente“ des Hotels und seinen verschiedenen BewohnerInnen neben den Themen der Verwahrlosung und Alternseinsamkeit auch viel Lebensenergie spürbar sei, und verwies auf einschlägige Geschehensaspekte der fiktionalen Erzählwelt. Auch die etwas wortkarge aber anrührende Männerfreundschaft, die Hunter mit Lenny, dem Besitzer eines „kleinen, ausrangierten Ramschladens“ pflegte, wurde als „sympathisch“ und „liebenswert“ wahrgenommen. Hier hatte Hunter jenen Kassettenrekorder besorgt, den er dann dem Mädchen schenkte. Ein Mitglied der Gruppe schilderte, wie es sich darüber gefreut habe, dass diese freundschaftliche Überlassung eine so abgemessene und „ausgewogene“ Geste darstellte und nicht so „unmäßige“ war wie Hunters Schenkung seiner gesamten Sammlung.

Für die Sequenzen dieser Gesprächsphase konnte die retrospektive Auswertung viele Indizien der spaltungsaufhebenden Affektintegration und Ambivalenzverarbeitung rekonstruieren. Insbesondere zeigte sich, wie sehr in den Assoziationen der TeilnehmerInnen die Beziehungsthematik des Gebens und Nehmens virulent wurde: Ein psycho- und gruppodynamischer Prozess im Bereich des menschlichen Basiskonflikts von Abhängigkeit versus Autonomie zeichnete sich ab. In kompetenzlogischer Hinsicht ist dieser Eckpunkt des Sitzungsverlaufs umso bemerkenswerter, als die Transformation von (mentalen) Abhängigkeiten und spaltungslogischen Idealisierungen/ Aversionen in handlungsermöglichende Wechselbeziehungen für alle Dimensionen von kommunikativer und psychoaffektiver Kompetenz von zentraler Bedeutung ist. Dass die zwischenzeitlich erreichte Affektintegration wiederum durch Phasen der tendenziell dissoziativen Dynamiken unter Druck gebracht wurde, unterstreicht, wie sehr psychoaffektives Lernen in Wellenbewegungen abläuft. Diese regressiven Bewegungen der Sitzungsdynamik fanden teilweise im Modus von rationalisierenden Überlegungen wie auch von mitunter ideologisch grundierten Geschmacksurteilen ihren

Niederschlag und wurden auf dem Wege des ausführlichen subjektiv-präzisen Erzählens genau ausgeleuchtet.

Kurz darauf wurde dann der relativ rational(isierend) und intellektuell gewordene Modus des Gesprächs von einer TeilnehmerIn durchbrochen, die sich bis dahin noch nicht geäußert hatte. Diese Person sprach über „Gefühle der Traurigkeit“ und bezog diese sehr präzise auf szenische Handlungsdetails in Hunters Beziehung zu dem Mädchen und zu seinem Freund Lenny. Dem folgten ähnliche Äußerungen von anderen Teilnehmern. Von diesem Punkt an konnte auch mentale Trauerarbeit zum Zug kommen, wobei sich persönliche und textuelle Bezüge miteinander vernetzten und, mit Verweis auf spezifische Textgehalte, jetzt auch Lesereaktionen des Mitleids, der Freude und der Sympathie zum Ausdruck kamen und Gehör fanden.

In der Gesamtauswertung konnte rekonstruiert werden, dass in dem auf den individuellen Lektüren basierenden Gruppenprozess zunächst Affekte und Assoziationen wirksam wurden, die in defensive und energiebindende Interaktionsmodi der psychischen (*Spaltungs-*)*Abwehr* (wie auch des unbewussten *Ausagierens*) eingebettet waren. Diese Dynamiken stehen der Entwicklung von komplexen intellektuellen und kommunikativen Fähigkeiten grundsätzlich solange entgegen, solange sie nicht auch in ihren defensiven Funktionen und konkreten psychosozialen Kosten für den jeweiligen Interaktionszusammenhang wahrgenommen und reflektiert werden können. Diese Dynamiken überschreiten zu können, sie dabei aber überhaupt als solche bewusst wahrzunehmen und kennen zu lernen, stellen dabei zwei gleichermaßen wichtige Faktoren von nachhaltiger Kompetenzbildung im psychologisch-interaktionalen Bereich dar. Es hatte also der intensiven Arbeit mit den textuell induzierten Assoziationen und Affekten der Depression, Melancholie, Manie und (Selbst-)Aggression bedurfte, damit die Seminargruppe im Verlauf des Sitzungsprozesses – auf dem Wege der integrierenden Affekt-Bearbeitung (*Containing*) – dahin kommen konnte, auch die (eher komplementären als konkordanten) *Textübertragungs-Affekte* der Trauer, des Mitleids sowie der Freude und der Sympathie erschließen zu können.

Dass das GLS als Verfahren der systematisch-persönlichen Auseinandersetzung mit Literatur, Film und Medien nicht nur in kompetenzbildenden Hinsichten nachhaltig *nützlich* sein kann, sondern auch ein heuristisch wirksames Forschungsinstrument darstellt, das fachwissenschaftlichen Ertrag verspricht, dies zeigt die auf den Ergebnissen der Sitzungsauswertung aufbauende Textanalyse (s. Anm. 10). Dort nämlich rückte aufgrund der empirischen Rezeptionsbefunde eine unvermerkt große Bandbreite an textinhaltlichen Phänomenen der mentalen und interaktionalen Trauerabwehr und Trauerarbeit in den Blick, wie auch raumstrukturelle und sprachbildliche Ausprägungen von mentalen Phänomenen aus dem Umkreis des *Abhängigkeits-Autonomie-Konflikts*. Und auf der Ebene der Text-Form – d.h. der

erzähl-interaktionalen Struktur – richtete sich die Aufmerksamkeit auf die erlebte Rede des personalen, teils unzuverlässigen Erzählers, wie auch auf die Tatsache, dass durch dessen filigrane Unstimmigkeiten dem Rezeptionsprozess spezifische mentale Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, die hinsichtlich der – lesenden – Affektintegration seitens der RezipientInnen von grundsätzlicher Bedeutsamkeit sind. Textanalyse und Sitzungsanalyse verfahren also aus methodologischer Notwendigkeit in strikt getrennter Weise, erbrachten in der Rekonstruktion jedoch synergetische Befunde und können als interdisziplinäre Herangehensweise der qualitativ-empirischen Literaturforschung mit nachvollziehbaren *Nützlichkeits*belangen modelliert werden. Fachwissenschaft(lichkeit) und die *Nützlichkeit* ihrer Anwendungen gehen Hand in Hand. Nur dann spannt sich zwischen ihnen eine Konfliktzone auf, wenn die Fachwissenschaft systematische Einbußen ihrer Wissenschaftlichkeit und die *Nützlichkeit* unnötige Einbußen ihrer Nachhaltigkeit erduldet.

<sup>1</sup> In: „Die Zeit“ vom 22. April, 2005.

<sup>2</sup> Ulrike Hass resümiert über die jüngste große Anstrengung der germanistischen Selbstreflexion, dass verschiedene Diskurse sich recht einvernehmlich im Begriffsfeld von „Bildung, Ausbildung und Schlüsselkompetenzen“ bewegen, „aber in ihren inhaltlichen Konkretisierungen“ nach wie vor „strittig [sind]“. Einführung (zur Sektion Institution – Vermittlung – Transfer), S. 461-465. In: Walter Erhart (Hg.): Die Grenzen der Germanistik – Rephilologisierung oder Erweiterung. DFG-Symposium 2003. Stuttgart 2004, S. 463.

<sup>3</sup> Thomas Anz: Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München 1998, S.229f.

<sup>4</sup> Vgl. Harald Weilnböck: „Das ist eine Überschreitung der disziplinären Zuständigkeitsbereiche!“ Zur geisteswissenschaftlichen Abwehr gegen psychologische und handlungstheoretische Ansätze der Kulturforschung. Unveröffentlichtes Manuskript. 47 Seiten. In Verhandlung bei: FQS – Forum Qualitative Sozialforschung, [www.qualitative-research.net](http://www.qualitative-research.net).

<sup>5</sup> Malte Stein ist dem in seinem Beitrag zum hier vorliegenden Band nicht aufgesessen, wenn er ebenfalls beherzt auf die Epoche Humboldts und Schillers zurückgreift, dort Lessings Dramenpoetologie auch in ihren Implikationen der psychoaffektiven Kompetenzbildung qua „Reinigung“ der „Leidenschaften“ aufnimmt, sie für das Verständnis eines jüngeren, populären Hollywood-Films heranzieht, um dann dessen Didaktisierung für den Deutschunterricht im Lichte einer „Medienkompetenz“ und „hermeneutischen Verstehenskompetenz“ zu konzipieren, die auch bewusstseinsferne Wahrnehmungsaspekte und die Reflexion über das Zustandekommen der persönlichen Rezeptionserlebnisse mit einschließt.

<sup>6</sup> Für Details zu Fragestellung und Methode dieses Ansatzes der Literatur- und Medienforschung vgl. mein Marie-Curie-Forschungsprojekt (der Europäischen Union) auf [www.weilnboeck.net](http://www.weilnboeck.net).

<sup>7</sup> Vgl. Siegfried Lamnek: Qualitative Sozialforschung. München 1998. Ulrich Flick (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991. Lothar Mikos/Claudia Wegener (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz 2005.

<sup>8</sup> Vgl. Volker Tschuschke (Hg.): Praxis der Gruppenpsychotherapie. Stuttgart 2000. Rolf Haubl/Franziska Lamott (Hg.): Handbuch Gruppenanalyse. Berlin 1994.

<sup>9</sup> In: Judith Hermann: Sommerhaus, später, Frankfurt/M. 1998. S. 115-138.

<sup>10</sup> Für eine ausführlichere Beschreibung und Auswertung dieser Sitzung und für die aus der Sitzungsanalyse heraus erfolgende, separat zu erarbeitende Textanalyse vgl. Harald Weilnböck: Die Anwendung der Gruppenanalyse in der Kulturvermittlung. Trauer-/Abwehrarbeit in einer Sitzung des ›Gruppenanalytischen Literaturseminars‹ über Judith Hermanns ›Hunter-Tompson-Musik‹. In: Arbeitshefte Gruppenanalyse, 17. Jg./2002, Heft 18, S. 49-74. Und: „Dann bricht sie in Tränen aus.“ Übertragungen von Trauer-/Abwehr im Text und im ›Gruppenanalytischen Literaturseminar‹ über Judith Hermanns ›Hunter-Tompson-Musik‹. In: Wolfram Mauser/Joachim Pfeiffer (Hg.): Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse 22, 2002, S. 241-261.

<sup>11</sup> Dass weder diese noch die vorangegangene, affektiv entgegengesetzt gestimmte Wahrnehmung Hunters angesichts der textuellen Ausgestaltung von Protagonist und Geschehen als bruchlos plausibel gelten konnten, spielt in der strikt nicht-argumentativen ersten Phase des Verfahrens bewusst eine nachgeordnete Rolle. Das heißt: Beobachtungen von logischen Brüchen, argumentativer Widersprüchlichkeit bzw. Inkohärenz in der subjektiven Reaktion gegenüber dem Text, die sich zumeist vor allem als kognitiv-argumentative Reaktionen

---

artikulieren, können freilich eingebracht werden. Es kommt ihnen aber keine geltungslogische Priorität zu, wie dies im analytisch-reflexiven Verfahren der Auswertungssitzung mit gutem Grund der Fall ist. Für die erste Phase des GLS hingegen gilt, dass sozusagen immer alle Recht haben und sich diese Geltungsfrage eigentlich nicht wirklich stellt, weil einschränkungslos alle Gedanken und Beobachtungen als legitim und gleichermaßen heuristisch hilfreich gelten.

<sup>12</sup> Ein aus der klinischen Psychodynamik bekanntes Indiz hierfür ist auch, dass trotz der in vielen Hinsichten als bedauerlich anzusehenden Lebensumstände des Protagonisten und seines Umfeldes (noch) keine Reaktionen der traurigen Betroffenheit in der Gruppe zum Ausdruck kamen und also keine Prozesskomponente der Trauerarbeit wirksam waren.