

Der bewährte praxisbezogene Band liegt hier in einer stark überarbeiteten Neuauflage vor. Die methodischen Vorschläge sind erweitert worden, insbesondere durch zusätzliche produktive Verfahren und Beispiele szenischer Interpretation.

Die Textauswahl ist aktualisiert im Hinblick auf veränderte Interessen der Schülerinnen und Schüler. Stärkere Betonung hat der Zusammenhang von operativ-kreativem Vorgehen und Textanalyse erfahren. So vermittelt der Band noch mehr Anregungen für spielerischen Umgang mit poetischer Sprache, für die Auseinandersetzung mit Alltagserfahrungen anhand der lyrisch verdichteten Texte und für Einblicke in historischen Wandel.

Vergnügliche und erlebnisintensive Deutschstunden, in denen Phantasie entfaltet und Nachdenken angeregt, Empfinden vertieft und Entdeckungen an Sprache und Inhalt erreicht werden: das ist es, was der Band ermöglichen will.

# Umgang mit Lyrik

in der Sekundarstufe I

Von

Kaspar H. Spinner

2., vollständig überarbeitete Auflage

# Titelgestaltung

Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Mönheesee

Umwelthinweis:

gedruckt auf chlor- und säurefrei hergestelltem Papier

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Spinner, Kaspar H.:**

Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I / von Kaspar H. Spinner. –  
2., vollst. überarb. Aufl. –

Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1995

ISBN 3-87116-471-2

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren GmbH., Baltmannsweiler, 1995.

Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann, Göppingen

## Inhalt

### Vorwort

1.	Didaktische Grundlegung . . . . .	1
1.1	Zum Stand der didaktischen Diskussion . . . . .	1
1.2	Thematische Sequenzbildung als didaktisches Prinzip . . . . .	4
1.3	Spezifische Funktionen lyrischen Sprechens . . . . .	6
1.3.1	Prägnanz . . . . .	6
1.3.2	Gesteigerte Zeichenhaftigkeit . . . . .	8
1.3.3	Mehrdeutigkeit . . . . .	10
1.3.4	Spiel . . . . .	12
1.3.5	Überschreiten von (Sprach-)Normen . . . . .	14
1.3.6	Subjektivität . . . . .	16
1.4	Entwicklungspsychologische Aspekte . . . . .	18
1.4.1	Von der Freude an der Sprachgestalt zum Pro- bleminteresse . . . . .	19
1.4.2	Vom konkreten zum symbolischen Verstehen . . . . .	19
1.4.3	Von der Handlungsbezogenheit zum Sinn für Stimmungsqualitäten . . . . .	21
1.4.4	Von der Rollenorientierung zur Selbstreflexion . . . . .	22
1.4.5	Vom normativen zum relativierenden morali- schen Bewußtsein . . . . .	23
1.4.6	Schülergedichte als Beispiel . . . . .	24
2.	Unterrichtsmethodisches . . . . .	29
2.1	Plädoyer für methodische Vielfalt . . . . .	29
2.2	Aufgabenstellungen zur Texterschließung . . . . .	31
2.2.1	Erste Eindrücke nennen und diskutieren . . . . .	31
2.2.2	Gedichtauswahl begründen . . . . .	34
2.2.3	Textaussage in eigenen Worten zusammenfassen . . . . .	34
2.2.4	Abschnittweises Lesen . . . . .	35
2.2.5	Einzelne Textstellen erläutern . . . . .	36
2.2.6	Bedeutungsgerüst erstellen . . . . .	37

2.2.7	Beobachtungen zur sprachlichen/typographischen Gestaltung anstellen . . . . .	38
2.2.8	Analogien aus der eigenen Erfahrungswelt finden . . . . .	40
2.2.9	Eine provokante These zu einem Gedicht diskutieren . . . . .	41
2.2.10	Ein Gedicht mit Hilfe von Zusatzinformationen über den Autor erschließen . . . . .	41
2.2.11	Gedichte vergleichen . . . . .	42
2.2.12	Vergleich mit stoffgleichen anderen Texten . . . . .	43
2.2.13	Einen Brief über ein Gedicht verfassen . . . . .	44
2.3	Operativ-kreative Möglichkeiten des Umgangs mit Gedichten . . . . .	44
2.3.1	Erwartungen zur Gedichtüberschrift entwickeln . . . . .	46
2.3.2	Assoziationen zu Leitbegriffen des Gedichtes zusammentragen . . . . .	46
2.3.3	Ein Gedicht antizipierend gestalten . . . . .	47
2.3.4	Versordnung herstellen . . . . .	48
2.3.5	Ein Gedicht aus seinen Teilen zusammensetzen . . . . .	50
2.3.6	Ein Gedicht aus Textangeboten zusammensetzen . . . . .	50
2.3.7	Aus Formulierungsangeboten auswählen . . . . .	52
2.3.8	Ein unvollständiges Gedicht ergänzen . . . . .	53
2.3.9	Ein Gedicht verkürzen oder verlängern . . . . .	54
2.3.10	Ein Gedicht als Modell für Eigenproduktionen verwenden . . . . .	56
2.3.11	Einen Gedichtinhalt aus veränderter Perspektive wiedergeben . . . . .	56
2.3.12	Ein Gedicht nach einem anderen Gestaltungsmodell umschreiben . . . . .	57
2.3.13	Gedichte ohne Vorlage verfassen . . . . .	58
2.3.14	Collagen aus Gedichten basteln . . . . .	58
2.3.15	Ein Bild zu einem Gedicht malen . . . . .	59
2.4	Szenische Interpretation und Gedichtvortrag . . . . .	59
2.4.1	Statuen zu Gedichten bauen . . . . .	60

---

2.4.2	Eine Pantomime zu einem Gedicht gestalten	60
2.4.3	Schattenspiele zu Gedichten aufführen . . . . .	61
2.4.4	Einen Videoclip zu einem Gedicht erstellen . .	61
2.4.5	Gedichte sprechen . . . . .	62
2.5	Sprachreflexion beim Umgang mit Gedichten	63
2.6	Grundbegriffe der Verslehre . . . . .	65
2.6.1	Rhythmus und Metrum . . . . .	66
2.6.2	Reim und Alliteration . . . . .	67
2.6.3	Strophenbau und Gedichtformen . . . . .	68
2.7	Ein Unterrichtsbeispiel . . . . .	69
2.7.1	Text . . . . .	69
2.7.2	Intentionen . . . . .	70
2.7.3	Methodisches Vorgehen . . . . .	71
3.	Vorschläge für Unterrichtseinheiten . . . . .	73
3.1	Sequenzen für das 5./6. Schuljahr . . . . .	74
3.1.1	Spiele mit Sprache . . . . .	74
3.1.2	Natur und Stadt . . . . .	86
3.1.3	Wünsche und Ängste . . . . .	96
3.2	Sequenzen für das 7./8. Schuljahr . . . . .	104
3.2.1	Sagen und Balladen . . . . .	104
3.2.2	Ich! . . . . .	120
3.2.3	Reisen . . . . .	130
3.3	Sequenzen für das 9./10. Schuljahr . . . . .	139
3.3.1	Freiheit . . . . .	139
3.3.2	Liebe . . . . .	150
3.3.3	Tod . . . . .	157
4.	Literatur zur Lyrik in der Sekundarstufe I . . .	165

---

## Vorwort

Als ich Anfang der 80er Jahre diesen Band zur Lyrikdidaktik schrieb, geschah dies in einer Situation, in der Gedichte für den Unterricht neu entdeckt wurden. Inzwischen ist ein schülernaher, kreativer Umgang mit Gedichten für viele Lehrerinnen und Lehrer selbstverständlich geworden, und eine ganze Reihe neuer didaktischer Publikationen zeigt das verbreitete Interesse.

Für die vorliegende Neuauflage habe ich den Band gründlich überarbeitet. Neu sind die Vorschläge zur szenischen Interpretation; bei den Unterrichtsvorschlägen habe ich viele Textbeispiele ausgetauscht. Die didaktische Grundkonzeption ist die gleiche geblieben.

Der Band gliedert sich in drei Teile. Der erste ist der Erörterung gewidmet, was lyrische Ausdrucksweise in didaktischer Sicht zu leisten vermag und welches die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen sind. Ein zweiter Teil gilt den Methoden des schulischen Umgangs mit Lyrik, ein dritter Teil stellt aufräuberartig mögliche Unterrichtssequenzen vor. Die einzelnen Teile sind so verfaßt, daß sie auch für sich gelesen werden können.

# 1. Didaktische Grundlegung

## 1.1 Zum Stand der didaktischen Diskussion

In den 50er und 60er Jahren war die Gedichtbehandlung von der sogenannten werkimmanenten Interpretation geprägt, die das dichterische Werk als Gehalt-Gestalt-Einheit in Erscheinung treten ließ. Diese ästhetische Zielsetzung verband sich in der Didaktik mit einem ethischen Anspruch, insofern im Schönen der Dichtung zugleich höhere Wahrheit gesehen wurde. So formulierte etwa Paul Nentwig: „Ziel des Umgangs mit Dichtungen im Unterricht kann also nur sein, den Kindern und Jugendlichen Augen, Ohren und Herz zu öffnen für die Schönheit und Wahrheit der Dichtung, damit sie ihren Anruf vernehmen und zu dem ‘Besseren’ in sich geführt werden.“<sup>1</sup> Der Zugang zu den Gedichten wurde vorwiegend über das Hören und Sprechen der Texte versucht. Als Grundform einer Gedichtstunde schlug Nentwig die folgenden Schritte vor: „Ein kurzes, an die Überschrift anknüpfendes Unterrichtsgespräch“ – „Vortrag des Gedichts durch den Lehrer“ – „behutsam geführtes Unterrichtsgespräch“ – „Ausdrucksgestaltung durch die Kinder“.<sup>2</sup> Im Hören und Sprechen sollten sich die Schüler für den Zusammenhang von Form und Inhalt, für die Gehalt/Gestaltseinheit des Gedichtes sensibilisieren. Die wichtigsten Deutschdidaktiker der 50er und 60er Jahre, die sich mit Lyrik im Unterricht beschäftigten, Karl Reumuth, Alfons Otto Schorb, Erika Essen, Alexander Beinlich, Paul Nentwig, Robert Ulshöfer, sahen hierin das Hauptanliegen der Beschäftigung mit Lyrik. Im Zuge der Reformbemühungen um den Deutschunterricht wurde dann allerdings schon in

---

<sup>1</sup> Nentwig, Paul: Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode. Braunschweig 1962, S. 162

<sup>2</sup> A.a.O. S 201f.

den 60er Jahren für eine größere Sachlichkeit im Umgang mit Dichtung plädiert. In diesem Sinne wurden Modelle entwickelt, die sich mehr an gattungstheoretischen Fragen orientierten. Mit Bezug auf die Kommunikationstheorie sah man als Lernziel die Fähigkeit, den jeweiligen gattungsspezifischen Code entschlüsseln zu können. Erstrebt war eine poetische Verstehenskompetenz. Diese Zielsetzung war vereinbar mit einem Unterrichtskonzept, das sich an Lernzielen ausrichtete und von ihnen her die einzelnen Unterrichtsschritte operationalisierte. So ließ sich der Umgang mit Lyrik dann auch in den Rahmen der neu aufkommenden Curriculumstheorie einfügen. Ein typisches, sorgfältig durchdachtes Beispiel für eine solche Lyrikdidaktik stellt der Band „Elemente und Formen der Lyrik. Ein Curriculum für die Primarstufe“<sup>3</sup> von Heinz-Jürgen Kliewer dar. Argumentationsmuster dieser Position trifft man bis in die 80er Jahre hinein häufig an. Behrendt geht es um das „Beschreiben von Texten“, das ein „erlernbares Handwerk“<sup>4</sup> sei, Urlinger um die „selbständige (analytische) Aufschlüsselung und Interpretation lyrischer Texte“<sup>5</sup>, Austermühl um „Förderung lyrischer Lese- und Verstehensfähigkeit“ im Sinne einer „Vermittlung von Lese- und Verstehensmethoden nicht nur als Voraussetzungen, sondern zugleich auch als Bestandteil lyrischer Sinnkonstituierung“.<sup>6</sup>

Andere Akzente setzte die am Emanzipationsbegriff orientierte kritische Deutschdidaktik, die in den 70er Jahren die Diskussion beherrschte. Sie rückte die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion von literarischen Texten in den Vordergrund und favorisierte damit allerdings – sofern sie sich über-

<sup>3</sup> Kliewer, Heinz-Jürgen: Elemente und Formen der Lyrik. Ein Curriculum für die Primarstufe. Hohengehren 1974

<sup>4</sup> Behrendt, Martin: Lyrik im Unterricht. Textanalysen für den Lehrer. München 1981, S. 27

<sup>5</sup> Urlinger, Josef: Stundenblätter. Einführung in Lyrik für die Sekundarstufe I. Stuttgart 1980, S. 7

<sup>6</sup> Austermühl, Elke: Lyrik in der Sekundarstufe I. Hannover 1982, S. 41

---

haupt der Lyrik zuwandte – in oft einseitiger Weise bestimmte Arten von Gedichten: die politische Lyrik und – unter ideologiekritischen Vorzeichen – den Schlager. Die didaktische und methodische Erschließung dieser Lyrik macht denn auch das wertvollste Ergebnis der Lyrikdidaktik der 70er Jahre aus. Die einschlägigen Unterrichtsmodelle sind in der Regel allerdings eher auf die gymnasiale Oberstufe als auf die Mittelstufe zugeschnitten, selbst wenn sie auch für die Sekundarstufe I ausgewiesen sind. Was ein engagierter kritischer Umgang mit der literarischen Tradition sein soll, droht dann bei jüngeren Schülern zu einer nur widerstrebend angenommenen Belehrung über soziale Zusammenhänge zu werden.

Die neueste Entwicklung der Lyrikdidaktik steht im Zeichen des produktionsorientierten Ansatzes. Das Lesen und Verstehen von Gedichten wird als ein Mitschaffen begriffen, das im Unterricht am besten durch operative und kreative Verfahren gefördert werden kann: statt nur zu analysieren und zu interpretieren, sollen die Schüler selber Bausteine von Gedichten ergänzen, in Analogie zu Vorlagen eigene Gedichte schreiben, Umformungen, Erweiterungen und Verkürzungen vornehmen. In der eigenen Produktion von Texten kommen emotionale Betroffenheit und analytische Reflexion, die bei der Gedichtinterpretation oft genug auseinandertreten, wieder zusammen. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Günter Waldmann und andere haben in vielen Publikationen entsprechende Unterrichtsvorschläge vorgestellt, so daß man heute die Gedichte als Hauptgegenstand der produktionsorientierten Literaturdidaktik bezeichnen kann. Auch in diesem Band wird den kreativen Möglichkeiten des Umgangs mit Lyrik besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Bestimmend für die Stoffgliederung im Literaturunterricht ist heute in der Regel das thematische Prinzip: Texte werden zu Sequenzen zusammengestellt, die einem bestimmten Thema gewidmet sind. Lesebücher sind heute meist nach diesem

Prinzip aufgebaut, viele Lehrpläne und Richtlinien vertreten es. Da auch die Unterrichtsvorschläge im letzten Teil dieses Bändchens als Textsequenzen ausgewiesen sind, sei die Sequenzbildung im folgenden kurz grundsätzlich gerechtfertigt.

## 1.2 Thematische Sequenzbildung als didaktisches Prinzip

Die thematische Sequenzbildung beruht auf der Überzeugung, daß Literatur für den Menschen ein Medium der Welterschließung und Ichfindung ist. Die Schüler sollen die Möglichkeit haben zu erfahren, daß die Beschäftigung mit Texten für ihre Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit sich selbst eine klärende Funktion haben kann. Das heißt freilich nicht, daß Literatur im Unterricht auf ein Informationsmittel reduziert werden und nur als Anstoß dienen soll, sich mit Sachproblemen zu beschäftigen. Als ein Medium von Welterschließung und Ichfindung ist Literatur weder ein rein formales Phänomen noch bloßes Transportmittel für Inhalte, die auch anders ausgedrückt werden könnten. Sie modelliert Erfahrungsweisen und vermittelt damit Sach- und Problemzusammenhänge immer in bewußt gestalteter Perspektive; deshalb kann sie weder auf Form noch auf Inhalt reduziert werden. Wenn Klopstock zum Beispiel in seinem berühmten Gedicht „Das Rosenband“ durch die noch spürbaren Rokokoallüren hindurch eine neue Intensität durch schlichte Ausdrucksweise erreicht, so gibt er damit nicht nur den Auftakt zu einer neuen lyrischen Struktur, sondern vermittelt ein neues Verständnis von Liebesbeziehung. Eine solche Leistung von Gedichten kann besonders dann ins Bewußtsein treten, wenn man den Text mit anderen Bearbeitungen des Themenfeldes vergleicht. Im Gegensatz zum traditionellen Gedichtvergleich gilt die Aufmerksamkeit beim hier vertretenen Prinzip der Sequenzbildung nicht nur dem formalen Stilunterschied, sondern sehr viel mehr der Frage, welche Problemaspekte durch einen Text zum

Ausdruck gebracht werden. Dabei kann ein unmittelbarer Anschluß an den Interessens- und Motivationshorizont des Schülers gewonnen werden, was freilich nicht als Reduktion auf momentane Schülerlaune mißverstanden werden soll: Auch bei schülerorientiertem Unterricht darf der Lehrer sich nicht dispensieren lassen von der Aufgabe, durch ideenreiche Zugänge zu neuen Problemkomplexen Interessen zu wecken, die für die Schüler zunächst noch nicht artikulierbar sind.

Dies gilt besonders im Hinblick auf die historische Dimension. Die Jugendlichen haben oft noch wenig Bewußtsein davon, wie ihre Lebensverhältnisse, Denk- und Empfindungsweisen von der Art und Weise abhängen, wie frühere Generationen mit Problemen umgegangen sind. Auseinandersetzung mit Literatur sollte deshalb auch dazu führen, das heutige Welt- und Selbstverstehen in seiner historischen Herkunft zu begreifen.

Die thematische Sequenzbildung sei hier allerdings auch nicht zum Dogma erhoben. Nach wie vor bleibt das Gedicht z. B. ein besonders geeigneter Gegenstand für Einzelstunden. Durch die spielerischen Möglichkeiten, wie sie in der jüngeren Lyrikdidaktik entwickelt worden sind, können sogar Vertretungsstunden von ihrer erzwungen-gezwungenen Unergiebigkeit befreit werden.

Eine Didaktik, die weder den dichterischen Text als bloßes Transportmittel für Inhalte noch als rein formales Gebilde auffaßt, sondern ihn als Gestaltung und Medium der Auseinandersetzung mit Umwelt und Ich begreift, wird die besonderen Funktionen, die lyrisches Sprechen dabei erfüllt, beachten müssen. Auf diese Funktionen soll deshalb im folgenden zunächst aufmerksam gemacht werden.

### 1.3 Spezifische Funktionen lyrischen Sprechens

#### 1.3.1 Prägnanz

Immer wieder zeichnet sich lyrisches Sprechen durch Kürze und Prägnanz aus. Im Gegensatz zur breiten Entfaltung von Charakteren, Handlungen und Räumen in den erzählenden Gattungen oder der optischen Vergegenwärtigung im Drama wird im Gedicht die Aussage meist in wenigen Worten konzentriert. Auch im Vergleich mit den nicht-dichterischen Redeweisen stellt die Lyrik einen extremen Pol dar: den Gegensatz zum alltäglichen Plaudern, bei dem oft jede Dichte der Aussage bewußt vermieden wird. Die Tendenz zur Kürze und Prägnanz bei lyrischer Sprache zwingt den Leser zur genauen Lektüre, zur Beobachtung der Sprache im Text. Darin liegt eine didaktische Dimension: Lyrik zeigt, wie mit wenigen Worten viel gesagt werden kann. In einer Zeit, wo durch Massenmedien ein Verschleiß der Sprache vorangetrieben wird, kann der Umgang mit Gedichten als Konzentration auf den sprachlichen Ausdruck eine besonders wichtige Funktion ausüben. Hinsichtlich der Prägnanz sind dem Gedicht zwar die Schlagzeile und der Werbeslogan vergleichbar, im Gegensatz zum Gedicht jedoch stützen sie die Gefahr des Sprachverschleißes, weil sie es auf plakative Wirkung abgesehen haben.

In der Prägnanz lyrischer Sprache liegt begründet, daß Verse häufig zu einem Aha-Erlebnis führen: Der Leser findet plötzlich treffend in Sprache gefaßt, was er erlebnismäßig diffus erfahren hat. Das führt zu jenem unmittelbaren Identifikationsangebot von Lyrik, ihrer suggestiven Wirkung; einzelne Verse können so einen Menschen ein Leben lang begleiten, weil sich in ihnen eine zentrale existentielle Erfahrung verdichtet hat. Es kann freilich auch geschehen, daß der Leser oder Hörer die Texterfahrung auf die eigene Wirklichkeit projiziert, so daß dann zum Beispiel das eigene Liebeserleben bloßer Abglanz des Liebesgedichtes bzw. des Schlagertextes ist. Zu solcher Li-

terarisierung eigener Existenz neigen besonders Jugendliche im Pubertätsalter, weil die Suche nach Lebensorientierung sie für Identifikationsangebote empfänglich werden läßt.

Die Prägnanz lyrischer Texte ist allerdings nicht nur Identifikationsangebot für gefühlsmäßiges Erleben, sondern ebenso gedankliche Verdichtung und Anstoß zur Reflexion. Die Vorherrschaft gefühlsbetonter Lyrik seit dem 18. Jahrhundert hat im deutschen Sprachraum den Blick lange Zeit dafür verstellt, daß die lyrische Sprache auch ein Medium gedanklicher Präzision ist, in besonderem Maße z. B. beim Epigramm. Im Unterricht können lyrische Texte zum Brennpunkt von Problemerkörnerungen werden, weil sie zur weiteren Entfaltung des verknüpft Ausgesagten anhalten. Der Leser sieht sich dazu aufgerufen, weil die Kontexte, in die Aussagen sonst eingebettet werden, in der Lyrik weggeblendet sind und damit eine gewisse Rätselhaftigkeit entsteht. Während erzählende Texte eine fiktive Welt vorstellbar machen und dramatische Texte auf Realisierung im sichtbaren Raum hin angelegt sind, geben lyrische Texte nur eine Quintessenz von Erlebnis- und Problemzusammenhängen ohne ausführliche Vergegenwärtigung von Umständen, Bedingungen, Gründen und Folgen, die mit der jeweiligen Aussage zusammenhängen. Dieser Appell, der von lyrischen Texten ausgehen kann, ist ein fruchtbarer Ansatzpunkt für Unterrichtsgespräche. Oft wird man freilich die Schüler mit möglichen Kontexten bekannt machen müssen, damit ein Text überhaupt zugänglich wird. Dies können geographische, zeitgeschichtliche, motivgeschichtliche und andere Informationen sein. So kann ein politisches Lied, das den Jugendlichen von Kassette oder CD her schon bekannt ist, u.U. erst durch Kennenlernen des historischen Hintergrundes aussagekräftig werden. Natürlich soll solches Kontextwissen nicht an die Stelle des Textes treten, als sei erst der entschlüsselte Hintergrund das, worauf es ankomme. Prägnante lyrische Sprache zeichnet sich ja gerade dadurch aus, daß Vielfalt,

Unbestimmtheit und Unstetigkeit von Erfahrungen in treffenden Ausdruck gefaßt sind.

### 1.3.2 Gesteigerte Zeichenhaftigkeit

Die Prägnanz lyrischer Texte geht mit einer Steigerung der Zeichenhaftigkeit einher: Daß mit weniger Worten mehr ausgesagt wird als bei anderen Redeweisen, ist nur möglich, weil die einzelnen Textelemente in zusätzliche zeichenhafte Bezüge eingebunden sind. Einzelne Wörter erhalten durch den Gedichtzusammenhang mehrere Sinndimensionen – etwa das Wort „Nacht“ in Eichendorffs Gedicht „Der Einsiedler“ („Komm, Trost der Welt, du stille Nacht!“) die Bedeutung des Tröstens, Ruhespendens, des Alterns, des Todes. Besonders kennzeichnend für die Lyrik ist, daß in ihr formale Aspekte des sprachlichen Ausdrucks bedeutungshaltig werden. So trägt der Rhythmus in vielen Gedichten unmittelbar zur Bedeutungsbildung bei, indem etwa schwere trochäische Rhythmen je nach Inhalt des Textes zum Ausdruck der Ruhe oder der Trauer werden, der Jambus dagegen z. B. zum Ausdruck des Aufbruchs usw. Ebenso wird immer wieder die Lautgestalt semantisiert; Brentano oder, in der neueren Kinderlyrik, James Krüss sind größte Virtuosen in solcher Onomatopoesie. Ferner erhalten Syntax, Zeilengliederung und typographisches Bild – letzteres vor allem in der konkreten Poesie – oft Zeichencharakter. Auch der Reim, der zuweilen bloß als Ornament eingeschätzt wird, kann eine bedeutungshaltige Beziehung zwischen den Wörtern, die er formal miteinander verbindet, hervorrufen, und in vielen Gedichten geht eine parodistische Wirkung von ihm aus.

Durch die Lyrik können die Schüler also in besonderem Maße auf die Sinnebenen, die jenseits lexikalischer Wortbedeutungen liegen, aufmerksam werden. Da es dabei nicht einfach um normierte, codifizierte sprachliche Mittel geht, sondern um ein immer neues Fruchtbarmachen noch unentdeckter Mög-

lichkeiten der Sprache, ist es unterrichtsmethodisch gesehen wichtig, daß die Schüler nicht den Eindruck gewinnen, bestimmten formalen Elementen müßten feststehende Bedeutungen zugeschrieben werden – etwa dem daktylischen Rhythmus eine fröhliche Stimmung. Die Sinnaspekte von Einzelelementen können immer nur aus dem Gedichtganzen, dem Beziehungsgeflecht der verschiedenen Ebenen erschlossen werden. Der Unterricht sollte die Lust wecken, Sinndimensionen zu entdecken, was nur möglich ist, wenn nicht von dogmatisch festgelegten Relationen ausgegangen wird. Die traditionelle Gedichtinterpretation hat (unter dem Prinzip der Form-/Inhaltsanalyse) die Auseinandersetzung mit der Ausdrucksebene lyrischer Sprache in den Augen der Schüler allzusehr zu einer lästigen Übung werden lassen, bei der zu einem vorgängig festgestellten Inhalt bloß noch die formalen Entsprechungen herausgefunden werden mußten. Die Arbeit an der Form vergällt vielen Schülern so die Freude an Gedichten.

Gewiß verhindern die Semantisierung der Ausdrucksebene von Sprache und die Vielfalt sinntragender Bezüge im lyrischen Text ein allzu rasches Verstehen. Diese Erschwerung muß aber nicht zur Pflichtübung einer Interpretation nach vorgefertigten starren Regeln führen, sondern kann Anlaß sein, das Gedicht als Sprach-Dickicht zu durchstöbern und verdeckte Zusammenhänge auszukundschaften. „Das ist so schön zum Rumfieseln“ hat einmal eine Schülerin bei einer solchen Gedichtinterpretation gesagt.<sup>7</sup>

Zur Steigerung der Zeichenhaftigkeit in lyrischer Sprache gehört auch die Verwendung bildlicher Ausdrucksweisen im weitesten Sinne des Wortes. Wenn in Meyers Gedicht „Zwei Segel“ das gemeinsame Fahren der Schiffe zum Symbol für Liebe und Ehe wird oder wenn in der Landschaftslyrik die Natur als Zeichen für eine psychische Stimmungslage erscheint, so

---

<sup>7</sup> Riedler, Rudolf: Kinder, Dichter, Interpreten: Zehn Minuten Lyrik. München 1979, S. 23

wird eine konkrete Vorstellung zum Ausdruck für eine abstraktere Bedeutung. Auch die Verwendung von Metaphern in der Lyrik gehört zu diesem Bereich der bildlichen Zeichenhaftigkeit. Die Schüler der Sekundarstufe I sind in einem Alter, in dem sich das Verständnis für metaphorische und symbolische Ausdrucksweise besonders stark entwickelt. Der Arbeit mit Lyrik kann dabei eine exemplarische Funktion zukommen: An Gedichten können die Schüler erfahren, daß sich hinter der konkreten Vorstellbarkeit, die für Kinder beim Lesen und Hören von Texten fast ausschließlich wichtig ist, zusätzliche Bedeutungsdimensionen auf tun. Damit erschließen sich abstraktere Bezüge, die über die gegebene Anschaulichkeit hinausreichen. Allerdings sollte im Unterricht nicht, wie das zuweilen geschieht, die poetische Imagination durch reine gedankliche Schlußfolgerung verdrängt werden – etwa dadurch, daß nur nach der Intention des Autors gefragt wird. Der Sinn eines Gedichtes ist von seiner Bildhaftigkeit nicht ablösbar. Gerade heute kann das in der Lyrik bewahrte bildhafte Weltverstehen ein wichtiges Gegengewicht gegen jene Wissenschaftsorientierung des schulischen Unterrichts sein, die die begriffliche, abstrakte Sprache immer mehr um sich greifen läßt und in den Jugendlichen ein Gefühl sinnlicher Leere hervorruft. Anhand lyrischer Sprache kann auch gezeigt werden, daß bildhafte Vorstellungen nicht verschwommen sein müssen, wie oft unterstellt wird, sondern durchaus von prägnanter Aussagekraft zu sein vermögen.

### 1.3.3 Mehrdeutigkeit

Mit der gesteigerten Zeichenhaftigkeit lyrischer Sprache hängt ihre Tendenz zur Mehrdeutigkeit zusammen. Insbesondere die bildhaften Ausdrucksmittel eröffnen dem Leser die Möglichkeit, verschiedene Sinnkonkretisationen vorzunehmen. Sie beruhen auf dem Prinzip der Analogie und halten deshalb dazu an, Übertragungen auf verschiedene Sachver-

---

halte vorzunehmen. So erschöpft sich ein Liebesgedicht nicht in der Aussage über eine bestimmte Liebesbeziehung, sondern wird von Lesern immer wieder mit neuen Kontexten, insbesondere mit eigener Erfahrung, in Verbindung gebracht. Politische Lyrik bezieht ihre Wirksamkeit vor allem daraus, daß sie auf jeweils aktuelle Auseinandersetzungen bezogen werden kann. Selbst bei den Autoren sind solche Umdeutungsprozesse feststellbar, wenn sie eigene Texte später wieder lesen. Als der greise Goethe in der Hütte auf dem Kickelhahn die halbverwischten Verse entdeckte, die er in seiner Jugend dort hingeschrieben hatte, und dabei in Tränen ausbrach, las er das „Warte nur balde, ruhest du auch“ nicht nur als einen Ausdruck der Abendruhe, sondern auch als eine Vorausdeutung auf den Tod. Weil beim lyrischen Text die Einbettung in einen bestimmten Kontext für das Verständnis nicht ausschlaggebend ist und er – im Gegensatz zu Roman und Drama – auch keinen geschlossenen Vorstellungshorizont einer fiktiven Welt vorgibt, kann ihn der Leser an verschiedene Kontexte anschließen.

Dieser Tatsache wird ein Literaturunterricht nicht gerecht, der dogmatisch eine vermeintlich objektive Interpretation fordert. Als letztlich gültiges Kriterium wird von vielen Lehrenden noch immer die Intention des Autors betrachtet – „Was hat der Autor gemeint“, ist dann die Standardfrage der Texterschließung. Dieser Rekurs auf die Autorintention ist ein Überbleibsel der Philologie des 19. Jahrhunderts, die meinte, auf diese Weise zu gesichertem Textverstehen zu gelangen – vor dem 19. Jahrhundert waren andere Kriterien ausschlaggebend, etwa die Übereinstimmung einer Deutung mit der als allgemeingültig erachteten vernünftigen Wahrheit, wie sie die Aufklärung verstand, oder die Übereinstimmung mit einem heilsgeschichtlichen Sinn, wie er in theologischer Tradition entworfen wurde. Solches autoritatives Festmachen der Textdeutung am heilsgeschichtlichen Sinn, an der vernünftigen

Wahrheit oder an der Autorintention ist heute überholt. Die Autoren unseres Jahrhunderts haben selbst immer wieder darauf hingewiesen, daß lyrische Texte offen sind für eine produktive, vom Leser vertretene Sinnbildung, in die dieser seine eigene Subjektivität mit einbringt.

Das heißt freilich nicht, daß nun der subjektiven Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet wären; lyrische Texte reizen ja gerade deshalb zur kreativen Auseinandersetzung, weil sie dem allzu schnellen Verstehen einen Widerstand entgegensetzen und den Leser zu einer Art Dialog zwingen, in dem er eigene Sinnbezüge einbringt und diese am Text mißt. Im Unterrichtsgespräch wird dieser Prozeß noch in die Intersubjektivität überführt, was vom einzelnen ein Begründen, ein Einleuchtend-Machen von Deutungsansätzen erfordert. Dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das zielstrebig auf eine bestimmte Deutung hinzielt, entspricht ein solcher Umgang mit lyrischen Texten freilich nicht. Vielmehr ist eine Unterrichtsorganisation zu wählen, in der verschiedene Deutungsansätze jeweils auf ihre Plausibilität hin befragt werden, so daß ein aspektreiches, die Verstehensspielräume auslotendes Erfassen des Textes ermöglicht wird.

#### 1.3.4 Spiel

In engem Bezug zur Mehrdeutigkeit steht der Spielcharakter vieler Gedichtarten. Die Mehrdeutigkeit ist in der Loslösung von unmittelbarer Situationsgebundenheit begründet: Der poetische Text geht nicht in einem eindeutig definierten Kontextzusammenhang auf und ist somit wie das Spiel nicht von vorneherein von äußeren Zwecken und Zielen bestimmt. Der Leser sieht sich deshalb eingeladen, beim Gedicht von den gewohnten Sprachregeln und alltäglichen Handlungserwartungen abzusehen. Er läßt sich auf neue Spielregeln wie Reim und Metrum, auf metaphorische Verschiebungen und Phantasiewelten ein. Spielcharakter haben insbesondere die elemen-

---

tarsten Formen von Lyrik wie Kinderverse oder Tanzlieder. Nonsens-Lyrik, Schüttelverse, Leberreime, Limericks usw. sind besonders populäre Formen spielerischer Lyrik. Aber auch ernste Lyrik besitzt – wie alle fiktionale Literatur – einen Spielcharakter, da sie im Gegensatz zur gelebten Wirklichkeit ein Stück Experiment, eine Entlastung von den Zwängen des Alltags sein kann.

Die Schüler in den unteren Klassen der Sekundarstufe I haben eine elementare Freude am spielerischen Umgang mit Sprache. Vom 13. Lebensjahr an tritt das Vergnügen am rein Spielerischen allerdings zurück, da die Auseinandersetzung mit der zunehmend als fragwürdig erfahrenen Wirklichkeit die Jugendlichen in Anspruch nimmt. Das Spielerische bleibt für sie dort bedeutsam, wo es ein bewußt gestaltetes Gegenmodell zur bestehenden Wirklichkeit enthält oder diese satirisch oder ironisch in Frage stellt.

Im traditionellen Lyrikkanon der Sekundarstufe I ist die spielerische Lyrik lange Zeit wenig vertreten gewesen; es ist die Kinderliteratur, die den spielerischen Umgang mit Sprache neu ins pädagogische und didaktische Bewußtsein eingebracht hat („Das Sprachbastelbuch“ von Hans Domenego u. a., erstmals 1975 und dann immer wieder neu aufgelegt, dürfte das didaktisch einflußreichste Bändchen gewesen sein). Dem Spiel mit Sprache wird dabei durchaus eine Funktion in der Umweltaneignung und Ich-Gewinnung zuerkannt: Die spielerische Verfremdung provoziert ein Bewußtsein für die Normen der bestehenden Wirklichkeit und fördert die Fähigkeit zur Distanzierung. Damit vergewissert sich das Ich seiner Selbständigkeit, weil es nicht mehr nur den Regeln folgt, sondern sie probeweise außer Kraft setzt. So kann selbst Nonsens eine Funktion haben.

Als fruchtbar für den Unterricht erweisen sich spielerische Formen von Lyrik nicht zuletzt deshalb, weil sie in besonderem Maße die sprachliche Eigentätigkeit der Schüler anregen.

Gerade als Einstieg in den produktiven Umgang mit Literatur eignen sich spielerische Texte besonders, weil sie in entlastender Weise die Kreativität anregen.

### 1.3.5 Überschreiten von (Sprach-)Normen

Spielerischer, experimenteller Umgang mit Sprache ist, wie schon angedeutet, ein Überschreiten bestehender Normen. Aber auch dort, wo der Spielcharakter nicht ins Auge springt, ist lyrische Sprache immer wieder gekennzeichnet vom Bestreben, die gegebenen Grenzen normierter Ausdrucksweisen und Vorstellungen zu überwinden. Dabei handelt es sich zunächst um ein Außer-Kraft-Setzen sprachlicher Normen; sofern aber in den Texten auch Normen und Werte der gesellschaftlichen Wirklichkeit angesprochen sind, werden zugleich eingefahrene Muster der Weltdeutung durchbrochen. Dieses Überschreiten bestehender Normen reicht vom Erfinden neuer Wörter im Abzählreim bis zu den Sprachschöpfungen der modernen hermetischen Lyrik, von der Verballhornung gängiger Texte im Kindervers bis zu den Parodien z. B. von Kästner, Brecht usw., von den Sprüchen, die an Mauern gekritzelt und gesprüht werden, bis zu Protestliedern. Lyrische Ausdrucksweise eignet sich zur Verspottung, Entlarvung, Agitation und ist als solche immer wieder verwendet worden. Die Rolle von Gedichten und Liedern in totalitären Gesellschaften oder in revolutionären Bewegungen zeigt, welche Wirksamkeit lyrische Ausdrucksmittel in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zwängen gewinnen können.

Auch Untergattungen wie die Naturlyrik oder Liebeslyrik, denen man auf Anhieb nicht unbedingt Normenkritik zuschreiben würde, erweisen sich, vor allem wenn man sie historisch verfolgt, als eine Folge von Normbrüchen und Öffnungen hin zu neuen Verstehenshorizonten. Das Naturgedicht ist fast immer getragen von einer Abwehr zivilisatorischer Entwicklungen (z. B. Verstädterung) und einem Leiden an gesellschaftli-

chen Zwängen und schafft in Absetzung von hergebrachten Vorstellungen neue Formen des Naturverstehens. Die Liebeslyrik erweist sich ihrerseits immer wieder als eine Auflehnung gegen die Einebnungen, denen die Gefühlswelt in der gesellschaftlichen Konformität unterliegt.

Die Deutschdidaktik hat lange Zeit diese Aspekte dichterischer Gestaltung allzusehr unterschlagen, wenn sie Literatur als Vermittlung ewiger, allgemein menschlicher Werte losgelöst von der gesellschaftlichen Wirklichkeit oder als ausschließliches Streben nach ästhetischer Vollkommenheit verstanden hat. Auch die einseitige Hervorhebung des Stimmungsausdrucks bei der Lyrik hat ein allzu statisches Bild vom Wesen der Lyrik entworfen, zumal selbst die Gedichte, die man zur Stimmungslyrik zählen kann, fast immer von einer inneren Dynamik getragen sind. Beim Lesen von Goethes „Auf dem See“ („Und frische Nahrung, neues Blut . . .“) erleben wir den Aufbruch in eine neue Lebensphase mit, bei Eichendorffs „Weihnachten“ („Markt und Straßen . . .“) öffnet sich biedermeierliches Geborgensein in der Familie einer Ahnung des Unendlichen.

Auch die vor allem in den 70er Jahren propagierte Unterscheidung affirmativer und kritischer Literatur greift oft zu kurz, da die normsprengende Dichtung ja nicht nur an Bestehendem Kritik übt, sondern zugleich neue Dimensionen des Weltverstehens eröffnet und damit eine kreative Bearbeitung von Welt und Ich darstellt.

In didaktischer Sicht kann von einer vierfachen Leistung des normentranszendierenden Charakters von Lyrik gesprochen werden. Gedichte können 1. ein größeres Bewußtsein von Normen vermitteln, weil im Überschreiten Grenzen der Normen gleichsam abgesteckt werden; sie vermitteln 2. eine Entlastung von Normen, weil ein freier Spielraum eröffnet ist; sie ermöglichen 3. eine gezielte Kritik an Normen und eröffnen 4. neue Dimensionen des Weltverstehens jenseits eingefahrenen

Bescheidwissens. Das sind zwar Funktionen, die auch die anderen literarischen Gattungen ausüben können, in der Lyrik aber, die strukturell am stärksten von der Alltagskommunikation abweicht, finden sie ihre extremste Ausformung.

### 1.3.6 Subjektivität

Im Gefolge goethezeitlicher Poetik ist die Lyrik lange Zeit als Ausdruck des subjektiven Gemüts charakterisiert worden. Die Ausschließlichkeit, in der das Geschehen ist, gilt inzwischen als historisch erklärbare Einseitigkeit, die den Blick auf andere zentrale Funktionen der Lyrik verstellt hat. Richtig bleibt, daß die Lyrik seit frühesten Zeiten als Medium der Auseinandersetzung mit Subjektivität gewirkt hat. Man verkürzt aber diese Funktion, wenn man sie nur als individuellen Ausdruck eines Autors versteht. Im lyrischen Text spiegelt sich nicht nur die bestehende subjektive Befindlichkeit des Autors wider; das „Ich“ im Gedicht ist auch ein Gegenüber für den Autor, Pol einer Auseinandersetzung (dies auch im eigentlichen Sinne des Wortes), so daß das Gedicht als bearbeitete Subjektivität bezeichnet werden kann. Leid, Angst, Freude in einem Gedicht sind nicht mehr der tatsächlichen psychischen Verfaßtheit des Autors gleichzusetzen, sondern – wenn ein Autor überhaupt sich selbst meint und nicht in fremde Rollen schlüpft – Ausdruck für die Art und Weise, wie er die Gefühlszustände interpretiert. Mit dem Gedicht wird das Ichsein in Ichbewußtsein überführt, so daß das, was als bloßer emotionaler Ausdruck erscheinen mag, schon die Eröffnung einer neuen kognitiven Dimension darstellt. Im Gegensatz aber zur Psychologie, deren Gegenstand auch die subjektive Befindlichkeit des Menschen ist, wird in der Lyrik das Ichsein nicht objektiviert als etwas Meßbares oder Festlegbares; das Gedicht liefert dem Leser nicht eine distanzierte Beschreibung von Subjektivität, sondern zieht ihn über einen Identifikationsprozeß selbst hinein in eine Auseinandersetzung mit eige-

ner und fremder Subjektivität. Affektive Dimensionen sind im Gedicht nicht einfach begrifflich-abstrakt benannt, sondern sie werden evoziert, so daß der Leser den Eindruck hat, er fühle beim Lesen das im Gedicht Gesagte. Man könnte auch sagen, das lyrische Gedicht sei so angelegt, daß eine libidinöse Besetzung des Textes möglich wird: Das Nachvollziehen von Rhythmus und Klang führt z. B. dazu, daß man – ähnlich wie beim Musikhören – die eigenen Gefühlskräfte auf den Text richtet; einzelne treffende Formulierungen bleiben uns im Gedächtnis, als seien im poetischen Wort selbst unsere Sehnsucht, Trauer oder Beglückung enthalten.

Die einseitig kritisch orientierte Didaktik der siebziger Jahre hatte den Sinn für diese Dimension oft allzu sehr verloren. Die inzwischen wieder selbstverständlich gewordene Aufmerksamkeit für die affektiven, subjekt-bezogenen Dimensionen der Lyrik sollte allerdings nicht dazu führen, daß wieder, wie vor der Zeit kritischer Deutschdidaktik oft praktiziert, ein bloßes Einfühlen als ausreichend erachtet wird: Eigenes im Text wiederzufinden eröffnet die Chance, sich damit auseinanderzusetzen, sich selbst gegenüberzutreten und zugleich auch fremde subjektive Befindlichkeiten und Entwicklungsprozesse nachzuvollziehen und zu befragen. Gerade im Unterricht der Sekundarstufe I gewinnt die Bearbeitung von Subjektivität eine besondere Bedeutung, da die Schüler im Pubertätsalter die stärksten Identitätserschütterungen erfahren. Dabei sollen auch historische Perspektiven eröffnet werden, z. B. die Einsicht, daß das Selbstverständnis in anderen Zeiten und gesellschaftlichen Kontexten anders ist. Die Geschichte des Liebesgedichtes etwa zeigt deutlich, wie die Interpretation des Erotischen einer historischen Entwicklung unterliegt.

Wenn von Lyrik als einem Medium der Auseinandersetzung mit Subjektivität die Rede ist, denkt man in erster Linie an die monologischen Gedichtformen, in denen ein Ich sich auf sich selbst bezieht; eine Form der Auseinandersetzung mit Subjek

tivität sind freilich auch die gemeinschaftsbildenden lyrischen Formen, in denen sich das Ich in einem Wir findet. Vor allem Lieder haben immer wieder die Funktion, den einzelnen sich als zugehörig zu einer Gruppe erfahren zu lassen. Auch das ist eine Form von Selbstfindung, wenn sich ein Ich als Teil eines Wir begreift.

#### 1.4 Entwicklungspsychologische Aspekte

Die entwicklungspsychologische Fundierung des Literaturunterrichts wurde in den 70er Jahren vernachlässigt, zum Teil bewußt abgewehrt. Im Zuge der sozialisationstheoretischen Ausrichtung der Didaktik wurde der Blick einseitig auf die von außen gesetzten Qualifikationsanforderungen gerichtet und der Anschein erweckt, man könne den Schülern mit der richtigen Methode in jedem Alter alles beibringen. Inzwischen ist der Entwicklungsgedanke wieder in den Vordergrund der didaktischen Reflexion gerückt, freilich nicht im Sinne einer Rückkehr zu den alten Phasenmodellen, die einmal für die Literaturdidaktik kennzeichnend waren (Struwelpeteralter, Märchenalter, Balladenalter . . . u. ä.). Zur Zeit sind es vielmehr identitäts- und kognitionspsychologische Aspekte, die für die Gestaltung von Literaturunterricht als ausschlaggebend betrachtet werden. Die Fähigkeit des Textverstehens wird dabei als abhängig von der kognitiven und emotionalen Entwicklung des Heranwachsenden und Literatur zugleich als ein Medium für Identitätsgewinnung und Fremdverstehen begriffen. Auf die wichtigsten Entwicklungslinien, die für den Umgang mit Lyrik grundlegend sind, sei hier kurz eingegangen.

### 1.4.1 Von der Freude an der Sprachgestalt zum Probleminteresse

Kinder haben einen ausgeprägten Sinn für klangliche und rhythmische Figuren, für auffällige Wörter und Wortbildungen, für Parallelismen, Häufungen und Wiederholungen in der Textgestalt. Die Beliebtheit populärer Kinderreime – man denke vor allem an die Abzählverse – belegt es. In der Sekundarstufe I bildet sich dieser Sinn zurück – Gedichte, die nur auf einem Spiel mit Klängen, Rhythmen, komischen Wortformen beruhen, stoßen zunehmend auf Ablehnung, werden als unsinnig, blöd, banal eingestuft. Die Schüler erwarten eine interessante Aussage, formale Strukturen allein genügen ihnen nicht mehr. So können in den unteren Klassen der Sekundarstufe I rein sprachspielerische Texte noch mit großem Erfolg eingesetzt werden – in den oberen Klassen sind Gedichte vorzuziehen, die auch zur inhaltlichen Auseinandersetzung anregen. Dabei braucht der Spaß nicht wegzufallen, er muß aber über die Bedeutungsdimension des Textes vermittelt werden. Dabei erschließen sich den Jugendlichen Verstehensdimensionen, die den Kindern noch fremd sind: Es bildet sich der Sinn für satirische Aussage, für Ironie und Sarkasmus aus, für diejenigen Formen von Humor also, die über das bloß spielerische Vergnügen hinauszielen und einen inhaltlichen Problemzusammenhang aufdecken.

### 1.4.2 Vom konkreten zum symbolischen Verstehen

Den Gedichtinhalt pflegen sich Kinder anschaulich vorzustellen. Ihre Aufmerksamkeit ist dabei auch auf Details gerichtet, die der Erwachsene oft übersieht. Noch kaum nehmen sie dagegen symbolische und parabolische Dimensionen wahr, und Metaphern bereiten ihnen Schwierigkeiten. Zur Veranschaulichung sei hier aus einer empirischen Untersuchung zitiert.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Nach einer Examensarbeit von Berges, Friedhelm: Arbeitsanweisungen in neueren Lesebüchern für die Orientierungsstufe. Kassel 1979 (maschinenschriftlich)

Schüler eines 6. Schuljahres wurden veranlaßt, Lesebuchfragen zu Goethes „Zauberlehrling“ schriftlich zu beantworten. Eine der Fragen lautete:<sup>9</sup>

Es gibt auch heute noch „Zauberlehrlinge“, die die Geister, die sie riefen, nicht mehr loswerden. Könnt ihr dafür Beispiele finden? (Natürlich sind das keine solchen „Geister“ wie bei Goethe.)

Typische Schülerantworten darauf waren:

- Tischgeist, Lampegeist, Ringgeist, Schloßgeist.
- In alten Schlössern spukt es immer um 24.00 Uhr.
- Früher bei den Indianern Manitu und andere Geister.
- Bei den Wikingern der Geist Thor und viele andere Geister.
- Stämme in Afrika, die noch an Geister glauben.
- Indianer hatten früher Geister, an die sie glaubten. Wenn es einem Indianer schlecht ging, wollte er den Geist loswerden.
- Es gibt noch Geister bei den Negerstämmen. Sie glauben, Krankheiten wegzubekommen, wenn sie ihren „Geistern“ z. B. ein Tier opfern.

Dem Schulbuchherausgeber kommt es bei der Frage offensichtlich darauf an, die Schüler die parabolische Aussage der Ballade herausarbeiten zu lassen. Als Intentionen nennt er entsprechend: „Vertrautwerden mit dem sprichwörtlichen Bild vom ‘Zauberlehrling’. Lernen, eine Situation mit diesem Bild zu verstehen und zu deuten.“<sup>10</sup> Die Schüler aber verharren – zumindest wenn ihnen keine zusätzlichen Hilfen gegeben werden – in ihrer Argumentation auf der Ebene der wörtlichen Bedeutung: Sie suchen nach Beispielen für Geister und breiten ihr diesbezügliches Wissen aus.

Auch wenn man andere Unterrichtsvorschläge zur Gedichtbehandlung durchsieht, kann man feststellen, daß den Schwie-

<sup>9</sup> Gerth, Klaus u. a.: Kommentare und Methodische Inszenierungen zu Texten für die Sekundarstufe. 6. Jahrgangsstufe. Hannover 1973, S. 182

<sup>10</sup> A. a. O. S. 181

rigkeiten, die Schüler unterer Klassen mit den metaphorischen, symbolischen und parabolischen Bedeutungsebenen haben, kaum Rechnung getragen wird. Dies ist um so gravierender, als man sich oft des Eindrucks nicht erwehren kann, den erwachsenen Interpreten komme es überhaupt nur auf die übertragene Bedeutung an. Jüngere Schüler empfinden dieses Suchen nach übertragenen Sinndimensionen immer wieder als unnatürlich, aufgesetzt, befremdlich und fühlen sich in ihrem Verdruß am Interpretieren bestärkt. Literaturunterricht wird dann zur Pflichtübung in einem methodischen Vorgehen, das letztlich unbegriffen bleibt.

Als Richtlinie für den Unterricht in unteren Klassen sollte man sich deshalb vornehmen, symbolische und parabolische Sinndimensionen als eine Möglichkeit, aber nicht als ausschließliches Ziel der Interpretation einzubringen. Mit fortschreitendem Alter – vor allem vom 12. Lebensjahr an – entwickelt sich das symbolische Verstehen dann rasch – Jugendliche in der Pubertät suchen zuweilen in fast extremer Weise hinter jedem äußerlich Gegebenen einen tieferen, verborgenen Sinn.

#### 1.4.3 Von der Handlungsbezogenheit zum Sinn für Stimmungsqualitäten

Zu Beginn der Sekundarstufe I richtet sich das Hauptinteresse der Schüler bei literarischen Texten auf die Handlungsabläufe. Erzählende Gedichte kommen dieser Lesehaltung entgegen. In der deutschen Literaturwissenschaft wird Lyrik aber oft aus einem „stimmungshaften Welterleben“<sup>11</sup> erklärt und damit auf einen Aspekt reduziert, der Kindern noch recht fernliegt: eine Lyrikbehandlung, die ihn in den Vordergrund rückt, stößt in unteren Klassen unweigerlich auf Schwierigkeiten. Stimmung, wie sie etwa im Naturgedicht der klassisch-romantischen Tradition vorzufinden ist, beruht auf einer Spiege-

<sup>11</sup> Wilpert, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart<sup>5</sup> 1969, S. 457

lung seelischer Verfaßtheit im äußeren, wahrnehmbaren Raum. Sie ist eine Selbstanschauung des Ichs, eine Haltung, die dem nach außen gerichteten Kind noch fremd ist. Es ist angebracht, bei Schülern vor dem Pubertätsalter mit Stimmungslirik zurückhaltend zu sein. Für sie kann das reiche Angebot erzählender, sprachspielerischer und beschreibender Lyrik fruchtbar gemacht werden, das gerade in den letzten Jahren neu entdeckt und erschlossen worden ist. Mit den Identitätskrisen der Pubertät tritt ein Umschlag ein, und zwar zuweilen so radikal, daß Jugendliche in der ganzen Außenwelt nur noch das Bild eigener psychischer Zustände sehen. Der damit sich entfaltende Sinn für Stimmungsqualitäten ist verknüpft mit dem Streben nach Selbstreflexion, das für den Zusammenhang von Identitätsbildung und literarischer Lektüre in der Pubertät entscheidend ist. Damit ist bereits die nächste hier zu nennende Entwicklungslinie angesprochen.

#### 1.4.4 Von der Rollenorientierung zur Selbstreflexion

Die bewußte Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den eigenen Gefühlen, den Wünschen und Ängsten, und die Abgrenzung von anderen kennzeichnen das Pubertätsalter. Kinder dagegen nehmen das ihnen zugeschriebene Rollenverhalten noch viel selbstverständlicher hin, ihre Identität ist ihnen noch nicht ein bewußt wahrgenommenes Problem. Was ihnen an sich selbst und an anderen wichtig ist, sind äußere Verhaltensmerkmale, die sie meist in feste Muster einordnen. Im Jugendalter entsteht dann ein Bewußtsein und ein Interesse für innerseelische Zusammenhänge, da das eigene Selbst als widersprüchlich erfahren wird. Die lyrische Aussage wird von Jugendlichen in diesem Alter deshalb in ihrer Leistung als Medium der Selbstreflexion erkannt. Jugendliche können sich bis zur Verslossenheit gegen außen der eigenen Innenwelt zuwenden und sich in narzißtische Selbstbespiegelung versenken. Im Gespräch über lyrische Texte werden, wenn sich die

---

Jugendlichen darauf einlassen und nicht aus Selbstschutz abwehren, solche Tendenzen an stark identifizierenden Leseweisen offenbar. Der Austausch über die Texte ermöglicht dann ein Überführen der Subjektivität in die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Denn um Verständigung zu erreichen, muß der einzelne seine Deutungen anderen einsehbar machen. Der lyrische Text kann somit ein Bindeglied zwischen der individuellen Innenwelt und der Kommunikation mit anderen Menschen werden.

#### 1.4.5 Vom normativen zum relativierenden moralischen Bewußtsein

Auch die Entwicklung des moralischen Bewußtseins ist für die Lyrikdidaktik wichtig, denn viele Gedichte haben eine lehrhafte, wertevermittelnde oder wertkritische Tendenz. Lange Zeit ist der Literaturunterricht selbst primär als Gesinnungsbildung verstanden worden. Schüler unterer Klassen gehen bereitwillig darauf ein, wenn die schulische Interpretation von Texten auf die Herausarbeitung einer moralischen Botschaft zielt. Feste Wertvorstellungen sind ihnen wesentliche Stützen für das Begreifen von Welt. Im Verlauf der Sekundarstufe I ist es aber zusehends möglich, Lyrik auch als ein Medium der Infragestellung festgefahrener Wertvorstellungen verstehbar zu machen. Vor allem die epigrammatischen Formen moderner Poesie – sie sind nicht zuletzt in der modernen Kinder- und Jugendlirik verbreitet – zielen auf entsprechende Bewußtseinsprozesse. Durch den kritischen Umgang mit Wertproblemen erfährt der Schüler, der in diesem Alter oft selbst von einer skeptischen Haltung, von Zweifeln und Auflehnung gegen Autoritäten geprägt ist, daß Wertmaßstäbe nicht ein für allemal gegeben, sondern widersprüchlich sind, Entwicklungen unterliegen und infrage gestellt werden können. Vor solchem Hintergrund werden die Werte dann nicht mehr als eine Norm verstanden, die es einfach zu übernehmen gilt, sondern als

Prinzipien, zu denen man sich in persönlicher Verantwortung bekennen muß.

#### 1.4.6 Schülergedichte als Beispiel

Zur Veranschaulichung der entwicklungspsychologischen Aspekte des Lyrikverständnisses seien einige Schülergedichte vorgestellt. Die Art und Weise wie Kinder und Jugendliche selbst die lyrische Ausdrucksweise verwenden, dürfte am unverfänglichsten deutlich machen, was Gedichte Schülern zu bedeuten vermögen. Natürlich sind die Schülertexte abhängig von den Gedichten, mit denen sich die Schüler innerhalb und außerhalb der Schule auseinandergesetzt haben, abhängig auch vom unterrichtlichen Arrangement, wenn die Gedichte auf Anregung des Lehrers geschrieben worden sind. Aber es geht hier nicht darum, irgendein naturwüchsig entstandenes Lyrikverstehen vorstellen zu wollen, sondern vielmehr darum, zu fragen, was bei Schülern auf fruchtbaren Boden fallen kann.

Als erstes Beispiel ist hier ein Text abgedruckt, der noch in der Primarstufe entstanden ist. Das Beispiel entstammt dem Bändchen von Doris Schmieder und Gerhard Rückert: *Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie*.<sup>12</sup> Anlässlich eines Schneefalls im Winter beobachteten und beschrieben die Schüler das Niederfallen der Flocken. Anschließend sollten sie das Geschehene schriftlich festhalten. Die Form war ihnen dabei freigestellt. Markus wählte die Gedichtform und verfaßte selbständig den folgenden Text:

---

<sup>12</sup> Schmieder, Doris und Rückert, Gerhard: *Kreativer Umgang mit konkreter Poesie*. Freiburg i.B. 1977, S. 118

Wie eine Herde  
segeln sie zur Erde.  
Sanft und leise  
setzen sie auf.  
Immer größer  
immer dicker  
werden die Flocken.  
Alles bewegt sich  
alles lebt. –  
Wie Akrobaten  
tanzen sie in der Luft.  
Sie wimmeln  
vom Himmel  
und schmücken die Bäume.  
Wie winzig  
sie aussehen.  
Wie lieblich und zart  
schweben sie nieder.

Dieses Gedicht kann, obschon Markus kein Spitzenschüler in Deutsch gewesen ist, als besonders gelungen gelten. Dabei weist es durchaus die altersspezifischen Charakteristika auf. Es zeigt die intensive Wahrnehmung, deren Viertkläßler fähig sind, und ihre Bereitschaft, in der Sprache das äußerlich Gesehene genau festzuhalten. Unverkennbar ist das Gespür für die formale Seite der Sprache, das sich in Anaphern und Gleichklängen dokumentiert: „Immer größer / immer dicker“, „alles bewegt sich / alles lebt“, „wie winzig (...) wie lieblich und zart“, „Sie wimmeln / vom Himmel“.

Zum Vergleich ein Gedicht aus einem 8. Schuljahr, entnommen aus dem Bändchen von Hans Gatti: Schüler machen Gedichte.<sup>13</sup> Es entstand unter der Aufgabenstellung, ein Erleb-

<sup>13</sup> Gatti, Hans: Schüler machen Gedichte. Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen. Freiburg 1979, S. 133

nis, einen Augenblick oder eine besondere Beobachtung aus den Ferien in vier Zeilen zu beschreiben.

*Am Moosweiher*

Frühmorgens liege ich schon am Seeufer.

Die Fische springen nach Mücken.

Die nahen Bäume spiegeln sich im Wasser.

Wie Gespenster nähern sich die ersten Badegäste.

Auch dieses Gedicht könnte man eine Naturbeschreibung nennen – aber die gegenständliche Erfassung der Außenwelt steht nicht für sich selbst. Beschreibenden Charakter haben vor allem die 2. und 3. Zeile; sie sind eingerahmt von Vers 1, der eine Aussage über das Ich macht, und Vers 4, der von anderen Menschen spricht. Das Naturbild ist damit eingespannt in das problematische Verhältnis, das das Ich zur menschlichen Umwelt hat. Die anderen Menschen erscheinen als Gespenster, sie stören das Ich in seiner Versunkenheit und die Stille der Natur. Das Naturbild in diesem Rahmen ist damit mehr als bloße Beschreibung: Es ist Ausdruck der Aufgehobenheit in einer friedlichen Stimmung, in der die Elemente selbst sich miteinander vereinigen; die Fische, die Bewohner des Wassers, springen nach den Mücken in der Luft; das Land, die Bäume spiegeln sich ihrerseits im Wasser. Das Ich liegt an der Schwelle zwischen den Bereichen, am Ufer des Sees, und scheint aufgenommen in die Natur. Die sich spiegelnden Bäume werden dabei zum Symbol für den Narzißmus des Ich, das sich von den anderen Menschen absondert. Im Gegensatz zum Gedicht aus dem 4. Schuljahr liegt hier ein Stimmungsausdruck vor, in welchem Ich und Natur verbunden sind. Unverkennbar ist also, wie die objektivierende beschreibende Haltung des Viertkläblers einer Wendung nach innen, einem Bezug aufs eigene Ich gewichen ist und wie an die Stelle der schon fast redundanten Ausformulierung jeden Details eine Sprachverwendung getreten ist, die auf die konnotativen Assoziationshöfe der Sprache baut. Natürlich sind diese Unter-

schiede auch bedingt durch die Aufgabenstellung des jeweiligen Lehrers. Die überzeugenden Ergebnisse der Schüler aber zeigen, daß die didaktische Anregung offensichtlich auf die altersgemäßen Möglichkeiten abgestimmt gewesen ist.

Zwei Gedichte zu Problemen im zwischenmenschlichen Bereich sollen noch weitere Aspekte veranschaulichen. Das erste stammt wiederum aus dem Bändchen von Gatti, eine Schülerin des 6. Schuljahrs hat es geschrieben.<sup>14</sup> Ausgangspunkt waren Phantasiegedichte:

Ich wollt, ich wär im Dschungel.  
Dort könnt ich mit den Tieren spielen,  
aufbleiben, solange ich wollte,  
und bräuchte mir nicht ständig sagen lassen:  
„Putz dir die Zähne!“  
„Schlurf nicht so die Suppe runter!“  
Ich wäre wie ein Vogel frei  
und könnte genau das Gegenteil machen.

Hier grenzt sich bereits die Sechskläßlerin von ihren Mitmenschen ab – aber noch ist nichts von einer Versenkung in Stimmung zu spüren. Das Gedicht ist voll von Aktivität -es wird genannt, was das Ich in seiner Wunschwelt alles tun möchte. Hier herrscht noch eine ungebrochene Handlungsbezogenheit; auch die Mitmenschen erscheinen als Handelnde und Sprechende. Dabei geht die Konkretheit so weit, daß die Äußerungen der Erwachsenen wörtlich zitiert werden. Die Abgrenzung bezieht sich auf konkrete Erziehungsmaßnahmen, und fast stereotyp tritt das Rollenverhältnis zwischen Eltern und Kind in Erscheinung. Der letzte Vers zeigt, daß noch kein Bemühen um ein unverwechselbares Ich-Sein vorhanden ist. Was sich das Ich wünscht, ist einfach das Gegenteil der erfahrenen Wirklichkeit, sozusagen das bloße Negativbild.

Eine ganz andere Wirkung geht von dem folgenden, recht

---

<sup>14</sup> A.a.O. S. 121

eindringlichen, aber doch durchaus typischen Gedicht einer Sechzehnjährigen aus:<sup>15</sup>

*Mein letzter Freund*

Wenn alle sonst so anhänglichen Freunde mich verlassen,  
wenn alle, die ich liebe, mich verstoßen und hassen,  
wenn alle angeblichen Freunde mir aus dem Wege gehen,  
werde ich trotzdem glücklich in die Zukunft sehen.

Und glaube bloß nicht, ich bräuchte dich,  
denn einer läßt mich niemals im Stich.

Und er wird mich befreien aus meiner Not.

Du glaubst es nicht? Er ist mein Freund.

Du kennst ihn nicht? Es ist der Tod.

Hier ist der spielerische Charakter, der das Gedicht der Sechstkläßlerin bestimmte, verlassen. Der Rückzug von den anderen ist als Problem bis zur letzten Konsequenz, dem Todeswunsch, getrieben. Nicht von einzelnen erwünschten und unerwünschten Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten ist hier die Rede, vielmehr ist die Beziehung zu den anderen Menschen ganz auf der emotionalen Ebene angesprochen, und der Sprachgestus ist stark affektiv bestimmt: Enttäuschung, Trotz, Anklage sind spürbar und machen sehr viel mehr die Botschaft aus als die konkret ausgesagten Inhalte. Die Absage an die Freunde steigert sich bis zur wütenden Ansprache an ein offenbar geliebtes Du; daran wird deutlich, daß der Individualismus im Pubertätsalter auch damit zusammenhängt, daß neben Familien- und Gruppenzugehörigkeit die Beziehung zu einem einzelnen anderen Menschen eine immer wichtigere Erfahrung wird.

<sup>15</sup> Riedinger, Günther: wenn alle sich besser verstehen. Partnerschaft im Elternhaus. Gütersloh 1980, S. 23

## 2. Unterrichtsmethodisches

### 2.1 Plädoyer für methodische Vielfalt

Lange Zeit herrschte in der Lyrikbehandlung die geschlossene Gedichtsstunde vor, wie sie auch heute noch durch die vielen für den Lehrer herausgegebenen Interpretationshilfen nahegelegt wird. Für ihren Ablauf sind Verlaufsmodelle entwickelt worden, die etwa die Form haben: Einstimmung – Gedichtvortrag durch den Lehrer – stilles Lesen – Sicherung des inhaltlichen Verständnisses – Erschließung des Gedichts als Inhalt-Form-Einheit – Gedichtvortrag durch Schüler. Gedichtstunden dieser Art waren von Besinnlichkeit geprägt und sollten vor allem die emotionalen Erlebniskräfte im Schüler ansprechen.

Mit der Neuorientierung der Deutschdidaktik seit den 60er Jahren ist dieses methodische Vorgehen zusehends der Kritik unterzogen worden: Zunächst wurde für eine größere Rationalität im Umgang mit Gedichten plädiert; nicht um ein Nachfühlen, sondern um ein Decodieren der poetischen Sprache oder um die Erarbeitung der Gattungscharakteristika (was ist typisch für eine Ballade? usw.) sollte es gehen. An die Stelle besinnlicher Vertiefung trat ein an der Fachsystematik ausgerichteter Unterricht, der die emotionale Beteiligung beim Umgang mit Poesie zurückdrängte. Die Aneignung poetologischen Wissens und das Erlernen von Analyseverfahren wurde dabei in den Vordergrund gerückt. Der methodische Vorteil eines solchen Vorgehens besteht in der Möglichkeit, den Unterricht kleinschrittig vorzustrukturieren und den Erfolg zu überprüfen. Auf Schüler freilich wirkt ein allzu streng vorgegebenes Schema der Textbehandlung entmotivierend und drängt Vorstellungskraft und Entdeckerfreude, die für den Umgang mit Gedichten wichtig sind, zurück.

Im Verlauf der 80er Jahre sind die produktiven Methoden in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Sie knüpfen bei der rezeptionsästhetischen Einsicht an, daß jedes Verstehen ein Mitschaffen des Sinns ist, bei dem die imaginativen und emotionalen inneren Kräfte in Anspruch genommen werden. Von operationalen Verfahren wie dem eigenen Herstellen einer Versordnung über das kreative Schreiben zu Gedichten bis zu szenischen Vergegenwärtigungen ist ein reiches methodisches Instrumentarium entwickelt worden; es erlaubt heute einen abwechslungsreichen Lyrikunterricht, bei dem spielerisches Vergnügen, meditative Versenkung und genaue Beobachtung in vielfältige Beziehung zueinander gebracht werden.

Ich empfehle im folgenden keine bestimmte Verlaufsform, sondern plädiere für methodische Abwechslung. Vom lustbetonten Vorlesen und Anhören von Gedichttexten bis zur literatursoziologischen Analyse, vom Textvergleich bis zur Eigenproduktion, von der Versanalyse bis zur Problemdiskussion reichen die Möglichkeiten, die einzuschränken nur die Wirkungsmöglichkeiten von Literatur beschneiden würde. Mit Vielfalt ist freilich nicht Beliebigkeit gemeint, in die sich Literaturunterricht auch leicht verzetteln kann. Für die Schüler ist es wichtig, daß sie die verschiedenen Unterrichtsaktivitäten als sinnvollen Zusammenhang erleben.

Die verschiedenen unterrichtsmethodischen Möglichkeiten werden im folgenden im Sinne einer Auswahlpalette skizziert, damit dem Lehrer ein Repertoire für die je individuelle Gestaltung der Stunden zur Verfügung steht und er angeregt wird, selbst weitere Vorgehensweisen zu entwickeln und auszuprobieren. Es handelt sich dabei sowohl um altbewährte wie um neuere, noch wenig bekannte Verfahrensweisen. Als erstes werden Fragestellungen zur Gedichterschließung genannt, wie sie als Grundlage für den Zugang zu Gedichten immer wieder notwendig sind. Dann werden die Möglichkeiten und Leistungen des operativ-kreativen Umgangs mit lyrischen

---

Texten aufgezeigt. Darauf folgen einige Hinweise zur Sprachreflexion anhand von Gedichten, eine Zusammenstellung derjenigen zentralen Begriffe der Verslehre, die für die Gedichtbehandlung in der Sekundarstufe I hilfreich sein können, und schließlich ein Beispiel einer Gedichtbehandlung, das als Abschluß des methodischen Teils veranschaulicht, wie verschiedene Zugangsweisen aufeinander bezogen und zu einem abwechslungsreichen und stimmigen Unterrichtsarrangement kombiniert werden können. Der letzte Teil des Bändchens gilt dann Vorschlägen, wie themenorientierte Textsequenzen zusammengestellt werden können.

## 2.2 Aufgabenstellungen zur Texterschließung

Die Gefahr traditioneller Gedichtbehandlung besteht darin, daß der Lehrer eine bestimmte Interpretation des Gedichts im Kopf hat, sich daran klammert und versucht, mit gezielten Fragen die Schüler auf diese Deutung hinzulenken. Grundlage eines solchen Unterrichts ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das allzu oft die Schüler dazu verführt, nur noch zu erraten, was der Lehrer wohl hören möchte, statt sich selbständig mit den Texten auseinanderzusetzen. Es müssen deshalb im Unterricht auch andere Möglichkeiten der Texterschließung angewandt werden. Die folgende Zusammenstellung soll dazu Anregungen geben – Anspruch auf Vollständigkeit oder auf Originalität erhebt sie nicht. Die unterschiedliche Ausführlichkeit, mit der auf die einzelnen methodischen Ansätze eingegangen wird, darf allerdings als Hinweis auf die Bedeutung, die ihnen in der Gedichtbehandlung zugesprochen werden kann, verstanden werden.

### 2.2.1 Erste Eindrücke benennen und diskutieren

Da lyrische Texte in besonderem Maße daraufhin angelegt sind, daß der Leser an der Entfaltung des Textsinnes mitwirkt,

---

sollten auch im Unterricht die persönlichen Empfindungen und Gedanken, die beim Lesen hervorgerufen werden, genannt und ernstgenommen werden. Das verlangt vom Lehrer, daß er den Schüleräußerungen auch ein tatsächliches Interesse entgegenbringt. Für die meisten Unterrichtenden ist das eine Selbstverständlichkeit – der lernzielorientierte Unterricht hat allerdings zuweilen den Raum für Spontaneität zu sehr beschnitten und die freie Schüleräußerung dem Verdacht ausgesetzt, sie lenke vom Weg zur Erreichung des Unterrichtsziels nur ab. Heute wird in der Literaturdidaktik der Eigenbeitrag der Schüler wieder stärker betont; eine sogenannte Spontanphase, bei der erste Eindrücke und Assoziationen geäußert werden, bildet den Einstieg bei vielen Unterrichtsmodellen (natürlich ist auch ein solcher Einstieg vom Lehrer inszeniert; von einer „Spontaneität“ der Schüler kann eigentlich nur in Anführungszeichen gesprochen werden). Dieses Vorgehen erfolgt nicht zuletzt im Zeichen einer stärker wirkungsorientierten Literaturwissenschaft: Es interessiert nicht mehr nur, was ein Autor gemeint haben mag und mit welchen Mitteln er seinem Anliegen Ausdruck gegeben hat, vielmehr wird das Augenmerk auch auf die Wirkung eines Textes gelenkt. Wenn Schüler Eindrücke, Empfindungen und Assoziationen, die beim Lesen aufkommen, nennen, liegt bereits eine Art Rezeptionsdokument vor, das weiter befragt werden kann. Die sog. Spontanphase ist dann nicht bloß ein Motivationstrick, um die Schüler bei Laune zu halten, sondern wesentlicher Bestandteil eines Unterrichts, der der Wirkungsweise von Texten auf die Spur kommen möchte. Die Schülereindrücke, -empfindungen, -assoziationen sollen deshalb ihrerseits Gegenstand des Gesprächs werden: Warum hat der eine dies, der andere jenes aus dem Text herausgelesen? Was können wir alle nachvollziehen, was muß näher erläutert werden? Ein solches Gespräch zwingt zur Intersubjektivität; die zunächst individuell subjektive Reaktion soll auch für andere nachvollziehbar werden. Die Gründe für unterschiedliche Leseergebnisse (auch

für gegensätzliche Wertungen eines Textes) können sowohl in den Voreinstellungen der Leser gefunden werden, in ihren Erwartungen, ihrem Erfahrungshorizont usw., als auch in der Textwahrnehmung selbst, indem der eine diesen, der andere jenen Aspekt im Gedicht besonders beachtet. Ein Gespräch führt also sowohl zum Text als auch zu den eigenen Verstehensvoraussetzungen (einschließlich der Stereotypen, die sie prägen). Durch einen solchen Austausch mögen den einzelnen Schülern neue, weitere Sinndimensionen aufgehen, und zuweilen werden sie sich durch Äußerungen der anderen auch in ihren ersten Eindrücken korrigieren lassen.

Beim Einstieg über freie Schüleräußerungen kann die Gefahr entstehen, daß das Gespräch durch einzelne Beiträge in eine einseitige Richtung gelenkt wird, die vielen Schülern fremd bleibt und u.U. auch vom Text wegführt. Auch sehen zurückhaltendere Schüler oft keine Veranlassung, sich ihrerseits ebenfalls einzuschalten, und lassen so das Unterrichtsgeschehen an sich vorbeiziehen. Diese Gefahr kann man vermindern, wenn man mit einem „Blitzlicht“ beginnt: Jeder äußert sich der Reihe nach kurz zum Text, ohne daß auf die Äußerungen der anderen zunächst eingegangen wird. Dieses Verfahren mag zwar etwas künstlich erscheinen, es sichert aber, daß jeder einmal zu Wort kommt und mehr von den unterschiedlichen Eindrücken der Schüler bekannt wird.

Eine andere Möglichkeit, alle Schüler zu aktivieren, besteht im schriftlichen Festhalten erster Leseindrücke: Jeder notiert kurz, was ihm zum Text einfällt. Das Gedicht kann dafür auf einem Blatt mit viel freiem Platz drumherum abgezogen den Schülern vorgelegt werden. Sie können dann in freier Anordnung zum Gedicht oder zu einzelnen Versen oder Wörtern ihre Bemerkungen dazuschreiben. Dieses Verfahren ist zwar etwas aufwendiger als das Blitzlicht, es verhindert aber, daß die Schüler einfach nachsagen, was ein anderer schon geäußert hat.

Es gibt Klassen, in denen das freie Gespräch über literarische Texte so weit entwickelt ist, daß der Lehrer über eine ganze Unterrichtsstunde hin kaum Anstöße geben muß und trotzdem eine lebendige, intensive und ergiebige Auseinandersetzung stattfindet. Man könnte durchaus sagen, daß für den Literaturlehrer nichts so wünschenswert ist wie eine solche Selbständigkeit der Klasse im Umgang mit Texten. Sie stellt sich jedoch nicht von alleine her, sondern kann nur erreicht werden, wenn im Literaturunterricht kontinuierlich auf eine solche Selbständigkeit hingearbeitet wird.

### 2.2.2 Gedichtauswahl begründen

Man bemüht sich heute, die Schüler stärker als früher an der Stoffauswahl zu beteiligen. Das ist nicht immer ganz leicht, weil den Schülern meist die Kenntnis möglicher Unterrichtsgegenstände fehlt. Für die Arbeit mit Lyrik sind die Voraussetzungen für eine Beteiligung der Klasse jedoch insofern günstig, als die Texte überschaubar sind. So ist es möglich, eine Auswahl zur Verfügung zu stellen und die Schüler entscheiden zu lassen, welche Gedichte einer näheren Betrachtung unterzogen werden sollen. Dabei kann es durchaus fruchtbar werden, wenn nicht alle die gleichen Texte bevorzugen. Ein Gespräch über die Gründe, warum der eine dieses, der andere jenes Gedicht vorzieht, gibt bereits den besten Einstieg in die Textarbeit.

Es kann sinnvoll sein, die Gedichtauswahl zunächst ohne Verfasseramen und Angabe der Entstehungszeit vorzulegen. Dadurch wird vermieden, daß Voreingenommenheit gegenüber bestimmten Autoren oder Epochen den Zugang verstellt.

### 2.2.3 Textaussage in eigenen Worten zusammenfassen

Diese oft gestellte Aufgabe ist mehr als ein methodisches Mittel zur Sicherung des inhaltlichen Verständnisses: Die Aussa-

---

ge, die der Leser einem Text entnimmt, ist immer – und bei Gedichten ganz besonders – Ergebnis eines ersten deutenden Zugangs. Deshalb kann bereits die Textwiedergabe Anlaß für ein Gespräch über unterschiedliche Deutungsansätze sein. Das setzt allerdings voraus, daß der Lehrer nicht vorschnell Schülerbeiträge, die seiner Textauffassung widersprechen, richtigstellt, sondern Unterschiede in den Meinungen als Ansatzpunkt für eine vertiefende Erörterung begreift. In mancher Fehldeutung steckt ein wahrer Kern, und oftmals sind selbsterfahrungsbezogene Deutungen gerade dadurch für die Textinterpretation fruchtbar, daß sie eine Folie für die Fremdheit des Textes abgeben.

#### 2.2.4 Abschnittweises Lesen

„Gedichte sind für mich Widerstandsnester gegen zu schnelles Verstehen“, hat Dieter Wellershoff einmal gesagt.<sup>16</sup> Über den Widerstand, den lyrische Texte enthalten, wird aber, nicht zuletzt wegen ihrer Kürze, oft hinweggelesen – und die Texte bleiben dann wirkungslos. Die erforderliche Verlangsamung des Leseprozesses kann gestützt werden, wenn ein Gedicht nur abschnittsweise präsentiert wird. Nur jeweils ein/zwei Zeilen, höchstens eine Strophe, werden an die Tafel geschrieben und erörtert. Das Gespräch bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Fortsetzung des Textes. Das hält zur genauen Lektüre des bereits bekannten Textteiles an, denn aus ihm muß eine mögliche Fortsetzung extrapoliert werden. Was im Grunde genommen jeden Leseprozeß charakterisiert, nämlich daß er vorwärts gerichtet ist, geprägt von der Erwartung auf das, was kommt (bei spannenden Texten wird uns das am stärksten bewußt), wird durch dieses Verfahren verstärkt. – Die originale Fortsetzung vergleicht man dann jeweils mit den eigenen Erwartungen und ist auch dadurch aufmerksamer hinsichtlich

---

<sup>16</sup> Wellershoff, Dieter: Gelegenheit zur Erfahrung. In: Praxis Deutsch 11 (1975), S. 3

der Textaussage. Manches, was beim zusammenhängenden Lesen eines ganzen Textes einfach hingenommen wird, erscheint erst im verlangsamten Vorgehen in seiner Besonderheit – etwa wenn der Autor ganz anders, als erwartet, fortfährt oder er eine treffende Formulierung verwendet, die man gesucht, aber nicht gefunden hat. Natürlich muß den Schülern auch zugestanden sein, daß der Originaltext sie enttäuscht und sie ihre eigene Fortsetzungsidee für die bessere halten.

### 2.2.5 Einzelne Textstellen erläutern

Daß unbekannte Wörter – wenn sie für den Textzusammenhang wichtig sind – erklärt werden müssen, versteht sich bei jeder Textbehandlung von selbst. Über das bloße Ausräumen erster Verständnisschwierigkeiten hinaus kann die Deutung einzelner schwieriger und interessanter Textstellen auch schlaglichtartig ganze Deutungshorizonte erschließen. Deshalb ist die Konzentration auf einige wenige Textstellen ein durchaus ergiebiges Verfahren in der Interpretation, zumal es meist motivierender ist als das schrittweise Abklopfen jeder Wort- und Satzbedeutung. Dabei läßt sich auch arbeitsteilig in Gruppen arbeiten, so daß anschließend mehrere Aspekte zusammengetragen und miteinander in Beziehung gebracht werden können. Fruchtbar für die vertiefende Untersuchung sind bei Gedichten vor allem symbolische und metaphorische Ausdrücke, die schon von ihrer semantischen Struktur her den Leser zum Erschließen von Sinndimensionen aus dem übrigen Textzusammenhang heraus anhalten. Ebenso anregend sind Leerstellen, also Aussparungen im Text, die vom Leser auszufüllen sind; ein besonders prägnantes und bekanntes Beispiel zur Demonstration ist Ingeborg Bachmanns Gedicht „Reklame“, in welchem – kommentarlos – zwei gegensätzliche Redeweisen ineinander montiert sind; wie sie aufeinander zu beziehen sind, muß vom Leser erschlossen werden. Eine andere Art von Leerstelle finden wir in vielen Gedichten von Heine,

wenn mit dem letzten Vers oder der letzten Strophe der romantisierende Stil durchbrochen wird und dadurch ein ironischer Effekt entsteht.

### 2.2.6 Bedeutungsgerüst erstellen

Der Sinn eines Gedichtes ergibt sich nicht durch Addition einzelner Wort- und Satzbedeutungen, sondern durch übergreifende Strukturen, innerhalb deren sich die einzelnen Bedeutungselemente gegenseitig stützen. So sind z. B. in Celans „Todesfuge“ die Welt der Schergen und die der Opfer einander antithetisch gegenübergestellt. Die einzelnen Begriffe im Text können jeweils einer der beiden Welten zugeordnet werden: „Mann“ – „Haus“ – „Schlangen“ – „schreibt“ – „Deutschland“ – „goldenes Haar“ – „Margarete“ ... „schwarze Milch“ – „Grab“ – „aschenes Haar“ – „Sulamith“ – ... In Brechts „Schiff“ („Durch die klaren Wasser ...“) verbinden sich Bedeutungselemente des Todes („fault“ – „modern“ – „bleich“ – „ver-/untergehen“ ...) mit solchen der Sexualität und der Schwangerschaft („rot“ – „freundeten sich“ – „im achten Monde“ – „dick“).

In der modernen Textlinguistik werden solche satzübergreifenden semantischen Strukturen Isotopien genannt; auch von Wortnetzen wird gelegentlich gesprochen. Einzelbegriffe gewinnen ihre spezifische Bedeutung in einem Text in der Regel erst dadurch, daß sie einer Isotopieebene zugeordnet werden. Der Leser vollzieht solche Zuordnungen meist, ohne sich dessen bewußt zu sein. Wenn die Zusammenstellung der zueinander gehörenden Elemente für den Unterricht zu einer ausdrücklichen Methode erweitert wird, entsteht eine einfache Form strukturalistischer Textanalyse. Ergiebig ist das Verfahren vor allem bei jenen Gedichten, bei denen verschiedene Bedeutungsstränge für die Schüler deutlich erkennbar sind. Dabei ist zu beachten, daß die bloße Zusammenstellung der Begriffsreihen noch nicht die Interpretation selbst ist. Der

Sinn eines Gedichtes ergibt sich erst durch das Zusammenspiel der Isotopien, durch ihre Gegensätzlichkeit, durch Querverbindungen und Entwicklungen im Laufe des Textes, so daß die Auflistung nur ein Gerüst darstellt, das seinerseits wieder der Deutung bedarf. Der unterrichtsmethodische Vorteil dieses Zugangs liegt vor allem darin, daß Strukturschemata als Tafelbilder oder, etwa bei Gruppenarbeit, auf der Overheadfolie erstellt werden können. Sie bilden eine faßbare Grundlage für weitere Vorgehensschritte.

### 2.2.7 Beobachtungen zur sprachlichen/typographischen Gestaltung anstellen

In der Tradition der werkorientierten Interpretation hat die Formanalyse einen hervorgehobenen Stellenwert inne. Den Schülern allerdings kommt sie oft als Selbstzweck und Schikane, als Zeilenklauberei und Pedanterie vor. Dennoch beruht natürlich die Wirkung von Gedichten wesentlich auf ihrer formalen Gestaltung. Damit Schülern deutlich wird, daß Überlegungen zur Form, zur sprachlichen Gestaltung kein formalistischer Selbstzweck zu sein brauchen, empfiehlt es sich, immer die Wirkung des Textes im Auge zu behalten und die Formanalyse nicht ohne Bezug auf den Inhalt vorzunehmen. Statt stur einfach Silben zu zählen oder Reimschemata aufzuschreiben, fragt man besser zunächst nach der Wirkung eines Gedichtes und untersucht dann, durch welche gestalterischen Elemente diese offenbar ausgelöst wird. Oder man erörtert Bedeutungsaspekte und geht dann der Frage nach, welchen Beitrag die sprachliche Gestaltung zum Ausdrucksgehalt leistet. Erhellend ist auch die Frage nach Abweichungen von der Alltagssprache. Die Wirkung vieler Gedichte beruht ja wesentlich darauf, daß durch die Überschreitung des gewohnten Sprachgebrauchs neue Ausdrucksmöglichkeiten erschlossen werden.

Im wesentlichen kann man Beobachtungen zu den folgenden Kategorien anstellen:

- 
- Lautebene (Melodik einschließlich Lautmalerei, Alliteration, Reim)
  - Wortwahl (auch Metaphorik und rhetorische Figuren wie Wiederholung usw.)
  - Bilder, Vergleiche, Metaphern, Symbole
  - Syntax (auch Zeichensetzung)
  - Verhältnis von Satz und Vers (z. B. Zeilensprung)
  - Aufbau des Gedichts
  - Graphische Gestaltung des Gedichts (vor allem bei konkreter Poesie)

Es ist sinnvoll, bei gegebenem Anlaß diese Grundkategorien einmal im Zusammenhang mit den Schülern zu erörtern; sie haben dann gleichsam ein Suchinstrument in der Hand, mit dem sie bei Gedichten auf Entdeckungsreisen gehen können. Natürlich gibt nicht bei jedem Gedicht jede Kategorie etwas her. Das Kriterium dafür, was sich herauszuheben lohnt, liegt in der Frage nach der Sinnfunktion: Nur was mit einem Sinngehalt in Verbindung gebracht werden oder zumindest eine Wirkung auf den Leser haben kann, ist als formales Element der Nennung wert. Wenig hilfreich ist die Frage, ob ein Autor ein bestimmtes Gestaltungsmittel (z. B. die Häufung eines Lautes) absichtlich eingesetzt habe oder nicht. Abgesehen davon, daß es für mögliche Antworten auf eine solche Frage kaum Beweise gibt, kann nicht davon ausgegangen werden, daß in einem Gedicht nur relevant ist, was dem Autor beim Schaffensprozeß bewußt war – das Verfassen von Gedichten ist kein nur rational gesteuerter Vorgang. „Metaphern entstehen nicht am Reißbrett“, hat Gabriele Wohmann einmal gesagt.<sup>17</sup>

Besonders anregend für textanalytische Überlegungen sind im übrigen operationale Verfahren, auf die weiter unten eingegangen wird.

---

<sup>17</sup> Brieflich, mitgeteilt von Christine Köppert.

Hinweise auf das Instrumentarium der Verslehre, das bei der Gedichtinterpretation nützlich sein kann, werden unter 2.6 gegeben.

### 2.2.8 Analogien aus der eigenen Erfahrungswelt finden

Keine Textgattung öffnet sich dem Leser so zur gefühlsmäßigen Identifikation wie die Lyrik. Schon die Art und Weise, wie das Wort „ich“ im Gedicht verwendet wird, zeigt, daß an die Stelle eindeutiger Verweiskfunktion, die den alltäglichen Sprachgebrauch regelt (und die – innertextlich – auch in der Erzählprosa und dem Drama gegeben ist), ein vorerst ins Leere zielender Hinweis gegeben ist. Denn mit dem „ich“ ist ja nicht der biographische Autor eines Gedichtes gemeint – sonst wäre ein anonymes Gedicht für den Leser sinnlos. Das ins Leere verweisende „ich“ ist ein Angebot an den Leser, sich selbst in den Gedichtzusammenhang einzubringen, wie ja auch die parabolischen, symbolischen Ausdrucksweisen im Gedicht offen sind für die Projektion des Eigenen.

Für den Unterricht kann dieser Aspekt fruchtbar gemacht werden. Es ist sinnvoll, daß die Schüler nicht nur implizit – wie sie es sowieso tun, wenn sie von einem Gedicht angesprochen sind –, sondern auch explizit Entsprechungen aus der eigenen Erfahrungswelt ins Unterrichtsgespräch einbringen. Äußerungen wie „das ist gerade so wie ...“, „so etwas habe ich auch schon mal erlebt ...“, „als wir in den Ferien waren, habe ich auch mal ...“ können durchaus im Dienste der Texterschließung stehen; Bedingung dafür ist, daß der jeweilige Vergleichspunkt der Analogie deutlich zutage tritt, bzw. im Unterrichtsgespräch herausgearbeitet wird. Dabei ist auf altersspezifische Unterschiede Rücksicht zu nehmen – Verstehen über Analogien hat in der 5./6. Klasse zweifelsohne einen ungleich höheren Stellenwert als in oberen Klassen, wo eine Scheu gegenüber persönlichen Aussagen zu beobachten ist und deshalb Betroffenheit eher indirekt eingebracht wird. Das Reden über

---

ein Gedicht kann dann gerade die Funktion haben, geschützt durch den Textbezug an eigenen Erfahrungen zu arbeiten.

### 2.2.9 Eine provokante These zu einem Gedicht diskutieren

Angestregtes Bemühen um die Deutung von Texten pflegt in und außerhalb der Schule vor allem dann einzutreten, wenn man mit einer Deutungshypothese konfrontiert ist, die einem nicht einleuchtet oder einen stutzig macht. So kann es ein Mittel zur Erschließung sein, eine provokante These zur Deutung an den Anfang zu stellen und mit den Schülern die Berechtigung bzw. Unangemessenheit einer solchen These herauszuarbeiten. Sie kann vom Lehrer selbst formuliert oder einer vorliegenden Interpretation entnommen werden. Reizvoll ist es auch, wenn man zwei divergierende Interpretationen zum gleichen Gedicht zur Verfügung hat und die jeweiligen Hauptthesen mit den Schülern durchdiskutiert.

### 2.2.10 Ein Gedicht mit Hilfe von Zusatzinformationen über den Autor erschließen

Als biographisches Dokument des Autors werden Gedichte heute in der Schule nicht mehr gelesen, weil literarische Texte ihre Wirksamkeit ja gerade daraus beziehen, daß sie über die biographische Begrenzung hinaus aussagekräftig sind. Dennoch ist es in vielen Fällen für ein Verstehen hilfreich, oft sogar unerlässlich, daß Informationen über den Autor und seine Zeit zur Verfügung gestellt werden. Politische Gedichte – etwa die vielen, die aus Anlaß der Niederwalzung des Prager Frühlings Ende der 60er Jahre geschrieben worden sind – werden oft erst richtig verständlich, wenn auch die geschichtlichen Hintergründe mitvermittelt werden. Das heißt nicht, daß ein Gedicht wegen der in ihm enthaltenen historischen Bezüge nicht mehr aktuell sein kann; vielmehr ist die Leistung von Literatur darin zu sehen, daß sie Vergangenes als etwas, das uns be-

trifft und betroffen machen kann, ins Bewußtsein hebt. Deshalb ist es nicht sehr sinnvoll, die Schüler – wie es zuweilen geschieht – nur erraten zu lassen, welche historischen oder biographischen Hintergründe hinter einem Text stehen: das wirkt dann so, als sei mit dieser Entschlüsselung der Sinn des Textes gefunden. Besser ist es, die Zusatzinformationen über Referat oder Textdokument zu geben, um dann erörtern zu können, wie die Situation oder Problematik im Gedicht verarbeitet ist. Unabhängig davon bleibt eine erste Lektüre ohne historisches Zusatzwissen sinnvoll, weil gerade von der möglichen Fremdheit und Rätselhaftigkeit eine Anregung zur genauen Textlektüre und persönlichen Auseinandersetzung ausgehen kann und nicht der Anschein erweckt wird, man müsse immer schon über Bildungswissen verfügen, wenn man sich einem Gedicht nähern will.

### 2.2.11 Gedichte vergleichen

Das Vergleichen gehört zu den gängigen Verfahren im Lyrikunterricht. Seine Leistung liegt darin begründet, daß Besonderheiten eines Textes oft erst im Kontrast zu anderen Gestaltungsmöglichkeiten bewußt werden. Man kann im Unterricht immer wieder beobachten, daß Schülern nichts auffällt, wenn sie die Eigenart eines einzelnen Gedichtes erkennen sollen. Durch einen Vergleichstext dagegen ist eine Folie gegeben, vor der sich das zu untersuchende Gedicht abhebt. Meist wird es dann sogar um eine wechselseitige Erhellung der Texte gehen.

Das Erkenntnisinteresse ist beim Vergleichen von Gedichten sehr unterschiedlich ausgerichtet. So kann es darum gehen, verschiedene Einstellungen oder Erfahrungsweisen zu vergegenwärtigen, z. B. anhand von Herbstgedichten in denen mal die Trauer über die Vergänglichkeit, mal die Freude an den Farben und an der Fülle der Frucht zum Ausdruck kommt. Bei anderen Vergleichen liegt der Schwerpunkt auf dem Erkennen

---

einer literaturhistorischen Entwicklung, z. B. bei einer Reihe zu Naturgedichten aus der Aufklärung, der Romantik und dem Realismus. Oder es geht um den Vergleich verschiedener Fassungen des gleichen Gedichts, um einen Einblick in die poetische Werkstatt sozusagen. Wieder eine andere Ausrichtung ist gegeben, wenn es um wertende Stellungnahmen geht. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen und ausdifferenzieren, etwa im Hinblick darauf, welches Gewicht jeweils den inhaltlichen bzw. den formalen Aspekten zukommt.

Beim Vergleichen geht es immer darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Aber auch in dieser Hinsicht kann der Akzent unterschiedlich gesetzt sein. Wenn ich die Stilcharakteristika des Expressionismus an einem Gedicht von Heym und von Trakl herausarbeiten will, dann interessieren mich die Gemeinsamkeiten, wenn ich es auf das je Besondere von Heym und Trakl abgesehen habe, dann achte ich auf die Unterschiede.

Der Vergleich ermöglicht entdeckendes Lernen und selbständiges Arbeiten. Allerdings müssen die Texte gut ausgewählt sein, sonst entsteht Beliebigkeit. Es muß jeweils ein Erkenntnisinteresse gegeben sein oder erarbeitet werden, sonst fehlt das Kriterium, welche Beobachtungen relevant sind, und es gelingt nicht, die einzelnen Aspekte in einer Synthese zusammenzuführen.

### 2.2.12 Vergleich mit stoffgleichen anderen Texten

Immer häufiger werden Gedichte auch mit anderen literarischen und nicht-literarischen Texten verglichen. Dabei kann insbesondere die spezifische Leistung, die verschiedene Textsorten für die Erfassung eines Problems erbringen, herausgearbeitet werden. Daraus ergeben sich wiederum Anstöße zur Texterschließung: Warum z. B. ein Reisegedicht ganz anders über ein fremdes Land spricht als der Reiseprospekt oder ein Gedicht über eine Blume völlig anders wirkt als ein Auszug

aus einem Pflanzenbestimmungsbuch, kann dann Antrieb für eine vertiefte Gedichtdeutung werden. Anhand der Balladenbehandlung wird dieses methodische Vorgehen unten exemplarisch für das 7./8. Schuljahr vorgeführt (siehe unter 3.2.1.).

### 2.2.13 Einen Brief über ein Gedicht verfassen

Schriftliche Gedichtinterpretationen sind in der Sekundarstufe I in der Regel problematisch, da ihre mögliche Funktion den Schülern kaum einleuchtet. Günstig ist es, wenn das Erörtern-de Schreiben – wenigstens vorstellungsmäßig – in einen Kommunikationszusammenhang eingebettet ist. Das ist beim Schreiben eines Briefes der Fall. Man könnte z. B. Briefe an den Autor verfassen, in denen man erläutert, was einem am Gedicht gefällt, was einen daran ärgert, welche Fragen man hat. Selbst wenn es sich um einen toten Autor handelt, dem man den Brief nicht mehr senden kann, ist das Verfahren reizvoll und ermöglicht eine persönlich engagierte und zugleich textbezogene Auseinandersetzung.

## 2.3 Operativ-kreative Möglichkeiten des Umgangs mit Gedichten

Die bisher genannten Aufgabenstellungen zur Texterschließung zielen vor allem auf ein erörterndes Gespräch. Sie bleiben insofern einseitig, als sie spielerischen und kreativen Möglichkeiten im Umgang mit den Gedichtstexten kaum Raum lassen. Diese aber sind in den letzten Jahren wieder in den Vordergrund getreten, nachdem sie unter dem Zeichen der werkorientierten Interpretation lange Zeit als ein Vergreifen am literarischen Kunstwerk diskreditiert waren. Viele Formen der Lyrik stützen das Kreativ-Werden des Lesers, z. B. die konkrete Poesie mit ihrer Betonung des Materialcharakters der poetischen Sprache, die den Leser (oder Betrachter) zum Mitspieler macht. In der Schulpraxis zeigt sich, daß oft

---

erst durch den operativ-kreativen Umgang das Interesse für lyrische Texte geweckt werden kann. Indem die Schüler selbst mit der poetischen Sprache experimentieren, erfahren sie viel direkter als bei der bloßen Analyse und Interpretation, wie Wortwahl, Syntax, Vers, Reim usw. die Wirkung eines Gedichtes bedingen. Sie gewinnen einen sozusagen handwerklichen Zugang zur Lyrik, bei dem sich eigenes Tun, Einsicht in Strukturen und Entdecken von Ausdrucksmöglichkeiten miteinander verbinden. Manchmal hört man den Einwand, ein solcher Unterricht zerstöre den Respekt vor der originären Leistung der Dichter; darauf ist zu antworten, daß viele Schüler überhaupt erst durch den operativen Zugang aufmerksam werden auf die Gestaltungsmöglichkeiten der dichterischen Sprache und besonders gelungene Ausdrucksweisen zu würdigen wissen. Wer selbst eine Sonate spielt, verliert dadurch nicht den Respekt vor den großen Interpreten, im Gegenteil, er kann ihre Leistung umso genauer einschätzen. Genau so ist es auch, wenn man vor dem Hintergrund eigener sprachlicher Ausdrucksarbeit die Gedichte der Autoren betrachtet.

Es sollen hier die reizvollsten und ertragreichsten operativ-kreativen Verfahren vorgestellt werden. Die Möglichkeiten sind fast unbegrenzt; deshalb soll die Zusammenstellung zugleich zur Entwicklung eigener Varianten anregen. Unterricht wird dadurch für alle Beteiligten spannender!

Zwischen operativen Verfahren einerseits und kreativen andererseits wird im folgenden nicht ausdrücklich unterschieden, da sie sich mannigfach überschneiden. Beim operativen Vorgehen wird mit dem Textmaterial gearbeitet (Teile herauslösen, zusammenfügen, umstellen, verfremden usw.), ohne daß unbedingt ein Anspruch auf Originalität erhoben wird. Der kreative Umgang erfordert dagegen eigene Einfälle und die selbständige Verwirklichung von gestalterischen Absichten.

### 2.3.1 Erwartungen zur Gedichtüberschrift entwickeln

Ein häufig angewandtes und seit langem gebräuchliches Verfahren, in die Behandlung eines Gedichtes einzusteigen, besteht darin, zunächst nur den Titel an die Tafel zu schreiben und die Schüler Assoziationen dazu äußern zu lassen (ggf. stichwortartig an der Tafel festgehalten). Damit wird eine Erwartungshaltung geschaffen, vor deren Folie sich das Gedicht dann plastischer abheben kann. Zugleich fühlen sich die Schüler stärker in den Themen-/Motivkomplex einbezogen; sie können ihre eigenen Gedanken einbringen, bevor der Text zur Kenntnis gegeben ist.

Als Variation des Verfahrens kann man zum Einstieg einen einzelnen Vers (oder mehrere Einzelverse) vorgeben und über einen möglichen Textzusammenhang, in dem ein solcher Vers stehen könnte, Vermutungen anstellen.

Der mündliche Austausch läßt sich auch schriftlich vorbereiten, z. B. durch ein Cluster zum Titel (dieser wird auf die Mitte eines leeren Blattes geschrieben und eingekreist; die Assoziationen werden frei auf dem Blatt verteilt, ebenfalls eingekreist und mit Linien verbunden).

### 2.3.2 Assoziationen zu Leitbegriffen des Gedichtes zusammentragen

Eine andere Möglichkeit, auf den Gedichttext vorzubereiten, läßt sich von Leitbegriffen her entwickeln. Der Lehrer schreibt einen, zwei oder drei zentrale Begriffe, die im Gedicht eine Rolle spielen, an die Tafel und läßt die Schüler dazu Assoziationen nennen. Der Gedichttext wird wiederum erst nach dieser Einleitungsphase bekannt gegeben. So können etwa im Hinblick auf Hesses „Im Nebel“ das Wort „Nebel“ und das Wort „allein“ herausgegriffen werden. Bei der Gedichtbehandlung kann dann herausgearbeitet werden, wie Hesse die beiden Begriffe so miteinander verbindet, daß das Nebeler-

lebnis zum Ausdruck des existentiell erfahrenen Alleinseins wird – oder umgekehrt ausgedrückt, daß er zur Veranschaulichung des Alleinseins das Naturerlebnis des Wanderns im Nebel einsetzt. Dieses poetische Verfahren Hesses wird den Schülern durch das vorgezogene Gespräch über die Einzelbegriffe deutlicher, als wenn sie gleich das Gedicht mit der Begriffskoppelung vor sich haben, die für sie dann allzu leicht den Schein des Selbstverständlichen an sich hat.

### 2.3.3 Ein Gedicht antizipierend gestalten

Eine Steigerung des Verfahrens, vor Kenntnisnahme des Originaltextes Assoziationen zu Überschrift, einzelnen Versen oder Leitbegriffen formulieren zu lassen, bildet der Entwurf eines ganzen Gedichts zum angesprochenen Thema. Es kann in gemeinsamer Arbeit an der Tafel oder in Einzel-/Gruppenarbeit entwickelt werden. Voraussetzung ist natürlich eine gewisse Erfahrung der Schüler mit eigenen poetischen Gestaltungsversuchen. Der erstellte Text kann dann mit demjenigen des Autors verglichen werden, so daß die Spannung zwischen Eigenem und Fremdem erfahrbar wird.

Das antizipierende Schreiben läßt die Schüler besonders deutlich den sprachlichen Gestaltungsprozeß, der einem fertigen Gedicht zugrunde liegt, erfahren. Indem sie selbst Formulierungen suchen, erleben sie, wie Vorstellungen durch das Finden eines sprachlichen Ausdrucks ihre Kontur gewinnen.

Wenn Schüler noch keine Übung im selbständigen Verfassen lyrischer Texte haben, kann man ein vereinfachtes Verfahren anwenden. Man läßt die Schüler zum Thema/Titel eines Gedichts Begriffe suchen, in denen sich für sie die Erfahrungen, die sie selbst mit dem angesprochenen Gegenstand, Sachverhalt oder Problem gemacht haben, verdichten. Diese Begriffe können dann in eine graphische Ordnung gebracht werden, so daß eine Wortkonstellation in der Art der konkreten Poesie entsteht.

### 2.3.4 Versordnung herstellen

Eine reizvolle Aufgabe ergibt sich, wenn ein Gedicht fortlaufend wie Prosa geschrieben den Schülern in die Hand gegeben wird und diese nun selbst die Versordnung wiederherstellen müssen. Sie gewinnen durch das eigene Tun und durch den Vergleich der verschiedenen Lösungen (einschließlich der originalen) grundsätzliche Einsichten in die Aufbaugesetzlichkeiten von Gedichten (Reim, Metrum, Stropheneinteilung, Zeilensprung) und den Zusammenhang von Form und Ausdrucksgehalt. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung kann beliebig variiert werden. Gedichte mit gleichlangen Versen und Paarreimen sind am leichtesten wiederherzustellen. Schwieriger wird es bei komplizierten Reimstrukturen, bei unterschiedlicher Verslänge und bei reimlosen Gedichten. Da sind dann durchaus Lösungsmöglichkeiten denkbar, die nicht dem Original entsprechen. In einer 9. Realschulklasse hat z. B. ein Schüler die letzte Strophe von Goethes Prometheus-Hymne folgendermaßen umgebrochen:

Hier sitz ich,  
forme Menschen nach meinem Bilde

...

Das Original enthält einen Zeilensprung:

Hier sitz ich, forme Menschen  
nach meinem Bilde

Damit wird Prometheus stärker als der Tätige charakterisiert. Die Schülervariante gewinnt ihren Reiz durch die Korrespondenz (Epipher), die zwischen dem 1. und dem letzten Vers der Strophe entsteht:

Hier sitz ich,  
.....  
.....  
.....  
wie ich.

(Für den Zeilenumbruch hatte ich nur die letzte Strophe in Prosaform geschrieben; bezogen auf das ganze Gedicht wäre das Verfahren zu mühsam – operationale Aufgaben dürfen nicht zum Selbstzweck werden und sollten sparsam und zugleich gezielt eingesetzt werden.)

Noch anspruchsvoller wird die Aufgabe, wenn in der Prosafassung Änderungen der Wortstellung vorgenommen worden sind (z. B. im Sinn der normalen Satzgliedfolge Subjekt – Prädikat – Ergänzung) und die Schüler aufgefordert werden, nun auch diesen Aspekt zu berücksichtigen. Hier kann dann z. B. das Metrum als Kriterium für die Wortfolge eine Rolle spielen. Bei „Prometheus“ gibt es dafür z. B. eine Möglichkeit in der drittletzten Strophe; die Verse

Hast du die Tränen gestillet  
Je des Geängsteten?  
Hat nicht mich zum Manne geschmiedet  
Die allmächtige Zeit  
Und das ewige Schicksal

werden in folgender Form gegeben:

Hast du je die Tränen des Geängsteten gestillet? Hat  
mich nicht die allmächtige Zeit und das ewige Schicksal  
zum Manne geschmiedet

Das vorausgehende Verspaar, das, wie das ganze übrige Gedicht, in Originalform ausgegeben wird, kann als Muster für die Gestaltung dienen:

Hast du die Schmerzen gelindert  
je des Beladenen?

In meinem Unterricht hatte ich arbeitsteilig verschiedene operationale Verfahren durchführen lassen; das macht die Auswertung interessanter, reichhaltiger.

Das Zeilenumbrechen läßt sich übrigens, wie etliche andere operative Verfahren auch, gut auf dem PC bewerkstelligen.

### 2.3.5 Ein Gedicht aus seinen Teilen zusammensetzen

Eifrig pflegen Schüler bei der Sache zu sein, wenn es gilt, ein zerschnipptes Gedicht zusammenzusetzen. Das Verfahren gleicht zwar ein bißchen einer spielerischen Puzzlearbeit, dennoch ist es ein gutes Mittel, den Blick für Einzelheiten im Text zu schärfen (denn es ist ein sehr genaues Lesen erforderlich) und zugleich die Aufmerksamkeit auf den folgerichtigen Aufbau eines Gedichts zu lenken. Dabei ist es durchaus reizvoll, wenn die Schüler auch Abfolgen herausfinden, die nicht der vom Autor verwirklichten entsprechen und die dennoch überzeugen. Es können dann die verschiedenen Varianten gegeneinander abgewogen werden.

Das Zerschnippen nimmt der Lehrer so vor, daß er das Gedicht in seine einzelnen Verse oder auch in größere Einheiten auseinanderschneidet. Die Arbeit können auch Schüler übernehmen, wenn jeweils eine Arbeitsgruppe für eine andere ein Gedicht aussucht und zerschneidet. Für die gemeinsame Besprechung bewährt es sich, wenn man ein Gedicht auf Klar-sichtfolie zerschneidet; dann kann man die verschiedenen Varianten für alle sichtbar auf den Overheadprojektor legen.

### 2.3.6 Ein Gedicht aus Textangeboten zusammensetzen

Anstelle nur eines Gedichtes kann man auch zwei auseinandergeschnippte Gedichte miteinander vermischt den Schülern ausgeben. Diese müssen dann nicht nur eine Reihenfolge herstellen, sondern zuerst überlegen, was überhaupt zusammengehören könnte.

Einfacher ist die Aufgabe für die Schüler, wenn der Lehrer zwei Gedichte so ineinander verflochten abtippt, daß jeweils ein oder mehrere Verse des einen und des anderen Gedichtes einander folgen. Das sieht dann etwa folgendermaßen aus:

Weit tiefe, bleiche, stille Felder –  
 Abends, wenn die Polterstadt  
 Langsam leiser wird  
 O wie mich das freut  
 Und die gelbe Straßenbahn  
 Über alle, alle Täler, Wälder  
 Nur noch selten klirrt,  
 Die prächtige Einsamkeit!

...

Die Schüler hätten die Strophe Eichendorffs

Weit tiefe, bleiche, stille Felder –  
 O wie mich das freut,  
 Über alle, alle Täler, Wälder  
 Die prächtige Einsamkeit!

...

und die Strophe von Ohms zu entflechten:

Abends, wenn die Polterstadt  
 Langsam leiser wird  
 Und die gelbe Straßenbahn  
 Nur noch selten klirrt.

...

(Die beiden Gedichte sind unten unter 3.1.2 vollständig abgedruckt.) Das Entflechten fördert die Aufmerksamkeit für die Motivzusammenhänge, die rhythmische Gestaltung und den Strophenbau.

Der Lehrer kann zu Beginn auch verschweigen, daß der ausgegebene Text eine Collage aus zwei Gedichten ist. Dann läßt sich ein erstes Gespräch von der Irritation her entwickeln, die die Collage ausübt.

Eine weitere Möglichkeit ergibt sich, wenn den Schülern zur Wiederherstellung eines Gedichttextes Wahlmöglichkeiten für die Formulierungen gegeben werden. Das könnte dann zum Beispiel für die oben zitierte Strophe von Ohms folgendermaßen aussehen:

---

Morgens,	wenn der Rummelplatz
Abends,	wenn die lärmige Stadt
Mittags,	wenn die Polterstadt

---

Langsam	schläfrig wird
Endlich	leiser wird
Plötzlich	laut erwacht

---

Und die große	Straßenbahn
Und die lange	Achterbahn
Und die gelbe	Autoschlange

---

Langsam	dröhnt,
Nur noch selten	klirrt,
Immer schriller	stehen bleibt,

---

Beim Auswählen aus den Angeboten finden die Schüler auch Kombinationen, die einleuchtend sind, obschon sie dem Originaltext nicht entsprechen. Für die Wahl der jeweiligen Formulierung sind je nachdem semantische, syntaktische, rhythmische Aspekte und allenfalls der Reim zu berücksichtigen. Wegen der sehr engen Vorgabe eignet sich das Verfahren vor allem für die unteren Klassen.

### 2.3.7 Aus Formulierungsangeboten auswählen

Ein ähnliches Verfahren besteht darin, zu einem Teil eines Gedichts (z. B. zu seinem Schluß) mehrere Varianten vorzugeben und die Schüler wählen zu lassen, welche ihnen am passendsten erscheint. Als Beispiel sei ein entsprechendes Arrangement zu einem Gedicht von Josef Guggenmos<sup>18</sup> vorgestellt:

---

<sup>18</sup> aus Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Augenaufmachen. Weinheim 1984, S. 81

*Am Weiher*

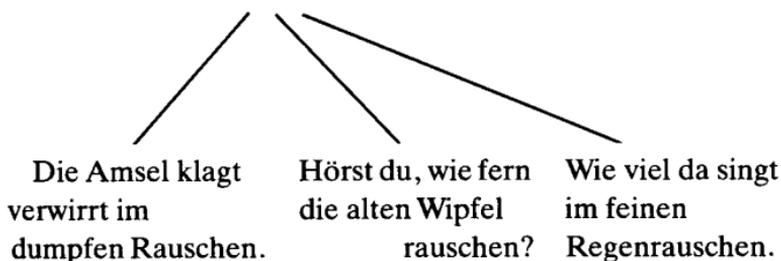
Am Weiher stehn wir leicht gebückt,  
es nieselt auf uns beide.

Wir sehn auf den Grausilbersee,  
ich und die Trauerweide.

Ist traurig sie? Ich bin es auch.

Wir stehn und schau'n und lauschen.

Das Wasser blinkt. –



Für Variante 1 kann der syntaktische Parallelismus („Das Wasser blinkt. – Die Amsel klagt“), der deutliche Rhythmus und die Wiederaufnahme von „traurig“ durch „klagt“ sprechen. Variante 2 lehnt sich an die Motivik von Eichendorff an; der Blick auf das nahe Wasser wird durch das Lauschen auf die fernen und hohen Wipfel ergänzt – man kann dies als Erweiterung und Abrundung oder als unpassend empfinden. Die dritte, originale Variante (die beiden anderen sind von mir ausgedacht) enthält einen Gegensatz zum übrigen Text: Sie bringt nicht mehr Traurigkeit zum Ausdruck, sondern ist positiv konnotiert. Diese Pointe in der Fassung von Guggenmos dürfte gerade im Vergleich zu den anderen Varianten besonders bewußt werden.

Die einfachste Form dieses Verfahrens besteht darin, nur zu einem einzelnen Wort verschiedene Varianten zu geben.

### 2.3.8 Ein unvollständiges Gedicht ergänzen

Eine stärkere Herausforderung des eigenen sprachlichen Einfallsreichtums ist für die Schüler gegeben, wenn sie ein Gedicht ergänzen sollen. Wiederum gibt es viele methodische Va-

arianten: Man kann den Schluß weglassen – das bietet sich besonders an, wenn er pointenhaft ist -, man kann schrittweise immer wieder ein neues Stück des Gedichts bekanntgeben und jeweils mögliche Fortsetzungen ausdenken lassen (das ist dann eine Art abschnittweises Lesen, wie unter 2.2.4 dargestellt) oder man läßt einfach einzelne Wörter aus (natürlich gezielt ausgewählt, damit sich interessante Interpretationsaspekte ergeben). Mündliches und schriftliches Arbeiten, Einzel- und Gruppenarbeit sind bei allen Varianten gleichermaßen möglich.

Bei manchen Gedichten ist es auch interessant, den Titel durch die Schüler ergänzen zu lassen. Wenn noch vor einem Klassengespräch von jedem einzelnen eine Überschrift ausgedacht wird, kann man die Diskussion über die verschiedenen Vorschläge zum Ausgangspunkt eines Interpretationsgesprächs machen, denn in der Titelformulierung tritt in gedrängter Weise ein Lese- und Deutungsergebnis in Erscheinung.

Mehr aufs Formale ausgerichtet ist die Ergänzungsaufgabe, wenn nur Reimwörter weggelassen sind. Doch bereitet sie vielen Schülern spielerisches Vergnügen und lenkt, da ja sinnvolle Reimwörter gefunden werden müssen, die Aufmerksamkeit durchaus auch auf den Gedichtinhalt.

### 2.3.9 Ein Gedicht verkürzen oder verlängern

Auch ein vollständiges Gedicht kann man noch weiter umformen. Die verknäpften, reimlosen Formen moderner Poesie geben ein Modell ab, wie sich Texte in wenige Worte verdichten lassen. So können die Schüler bei einem längeren Gedicht die Wörter, die ihnen am wichtigsten erscheinen, unterstreichen und in neuer Konstellation zusammenfügen. Ein hübsches Beispiel dazu findet man in Thalmayrs (= Enzensbergers) „Wasserzeichen der Poesie“. Ausgangspunkt ist das folgende Gedicht von Gryphius<sup>19</sup>:

<sup>19</sup> aus Thalmayr, Andreas: Das Wasserzeichen der Poesie oder Die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu lesen. Nördlingen 1985, S. 135 und 137

*Vberschrift an dem Tempel der Sterblichkeit*

Ihr jrr't in dem jhr lebt: die gantz verschränckte Bahn  
 Läßt keinen richtig gehn. diß was jhr wündscht zu finden  
 Ist jrrthumb: jrrthumb ists der euch den Sinn kan binden.  
 Was Ewer Hertz ansteckt / ist nur ein falscher wahn  
 Schawt arme / was jhr sucht. Warumb so viel gethan?  
 Vmb diß was fleisch vnd schweiß vnd blut / vnd gut / vnd  
 Sünden  
 Vnd fall / vnd weh nicht hält; wie plötzlich muß verschwin-  
 den  
 Was diesen / der es hat / setzt in deß Todes Kahn.  
 Ihr jrr't in dem jhr schlafft / ihr jrr't in dem jhr wa-  
 chet  
 Ihr jrr't in dem jhr trawrt / jhr jrr't in dem jhr lachtet /  
 In dem jhr diß verhöhnt / vnd das für köstlich acht.  
 In dem jhr Freund als feind / vnd Feind als freunde sätzet /  
 In dem jhr Lust verwerfft / vnd weh für wollust schätzet /  
 Biß der gefund'ne Todt euch frey vom jrren macht.

Daraus hat Enzensberger die folgende reduzierte Fassung her-  
 gestellt:

*Vberschrift*

Ihr jrr't  
 jrrthumb: jrrthumb  
 wahn  
 Ihr jrr't  
 Ihr jrr't  
 jhr jrr't  
 jhr  
 jrren

Das umgekehrte Verfahren besteht darin, daß ein kurzer, As-  
 soziationen auslösender Text durch eigene Formulierungen er-  
 weitert wird. Es entsteht dadurch sozusagen ein paraphra-

sierendes neues Gedicht, das für die Diskussion über die Interpretation des Ausgangstextes genutzt werden kann.

### 2.3.10 Ein Gedicht als Modell für Eigenproduktionen verwenden

Der Schritt zum Verfassen ganzer eigener Gedichte kann am besten vollzogen werden, wenn man das Bauprinzip von vorgelegten Gedichten analysiert hat und nun nach diesem Modell selbst einen Text erstellt. Der Ertrag dieses Vorgehens ist ein doppelter: Die Schüler werden nicht nur zu eigenen Textproduktionen geführt, sie müssen auch den vorgegebenen Text besonders genau im Hinblick auf seine Struktur unter die Lupe nehmen. Besonders geeignet dafür und in dieser Hinsicht mannigfach erprobt sind die verschiedenen Formen konkreter Poesie.

Bei manchen Gedichten ist es auch möglich, als Vorstufe zum Verfassen eigener Gedichte zusätzliche Strophen hinzuzudichten. Es besteht dabei die Möglichkeit, die Analyse des Bauprinzips nicht vornweg, sondern im Rahmen der Besprechung bereits erstellter Zusatzstrophen vorzunehmen.

### 2.3.11 Einen Gedichtinhalt aus veränderter Perspektive wiedergeben

Sprachliche Bearbeitung von Wirklichkeit ist immer perspektivisch – dies kann man durch Umschreiben in eine veränderte Perspektive ins Bewußtsein heben. Das Verfahren wird allerdings vorzugsweise bei der Behandlung von Prosatexten angewandt; aber auch in der Lyrik ist es zuweilen reizvoll. Bei Rolliengedichten etwa kann das Geschehen in der Perspektive einer anderen Person erzählt werden (z. B. Goethes „Zauberlehrling“ aus der Perspektive des Hexenmeisters). Aber auch die in einem Naturgedicht zum Ausdruck kommende Stimmungslage läßt sich als Problem der Perspektive auffassen; es kann der Versuch gemacht werden, die gleiche Naturszenerie

bezogen auf eine andere emotionale Verfassung umzuschreiben (das von Erfüllung redende Sommergedicht z. B. in einen Text über drückende Sommerschwüle). Wegen der sich ergebenden Schwierigkeiten beim Umschreiben soll es dabei erlaubt sein, ggf. auf den Reim zu verzichten.

### 2.3.12 Ein Gedicht nach einem anderen Gestaltungsmodell umschreiben

Es gehört heute zu den Standardaufgaben im Deutschunterricht, verschiedene Textsorten miteinander zu vergleichen. Besonders einprägsam werden die Unterschiede, wenn man Texte selbst umschreibt. Das ist auch im Zusammenhang mit Lyrik möglich: Ein Zeitungstext wird zu einem Gedicht umgeformt, ein Gedicht zu einer Werbeanzeige usw. Etwas anspruchsvoller ist es, innerhalb der Gattung Lyrik zu wechseln, etwa aus einem älteren gereimten Gedicht ein ungereimtes nach dem formalen Vorbild eines modernen Gedichtes zu formulieren. Zur Veranschaulichung des Verfahrens sei hier eine Umformung von Goethes „Heidenröslein“ zu einem konkreten Gedicht nach Gomringers „avenidas“ zitiert; es handelt sich um eine anspruchsvollere Art der unter 2.3.9 dargestellten Verkürzung. Das Beispiel stammt von einem Schüler des 5. Schuljahres (nach Schmieder / Rückert<sup>20</sup>):

Röslein  
Röslein und morgenschön  
morgenschön  
morgenschön und jung  
Röslein  
Röslein und jung  
Röslein und morgenschön und jung  
und ein wilder Knabe.

---

<sup>20</sup> Schmieder/Rückert a.a.O. S. 116

Das Beispiel zeigt, daß auf diese Weise nicht nur ein Verständnis für lyrische Formen gefördert, sondern zugleich das Gedicht auf seinen inhaltlichen Kern hin befragt wird. Daraus kann ein lebendiger interpretierender Zugang zu dem eher altertümlich wirkenden Gedicht gewonnen werden.

### 2.3.13 Gedichte ohne Vorlage verfassen

Die freieste Form der lyrischen Eigenproduktion ist die Arbeit ohne Vorlage. Da es nicht darum gehen soll, im Unterricht kleine Dichter heranzuziehen, ist das selbständige Verfassen von Gedichten vor allem im Zusammenhang mit anderen Unterrichtstätigkeiten sinnvoll. So können Schüler innerhalb einer Unterrichtseinheit, die einem bestimmten Thema (z. B. dem Wasser) gewidmet ist und in die verschiedene Textsorten eingebracht werden, Gedichte schreiben, um sich auch emotional-gestalterisch mit dem Behandelten auseinanderzusetzen. Anregend wäre es, in einer Klassenzeitung eine Spalte für lyrische Texte einzuplanen.

### 2.3.14 Collagen aus Gedichten basteln

Vom Dadaismus bis zur modernen konkreten Poesie ist die Montage ein exemplarisches Verfahren für eine Dichtung, die nicht Suche nach sprachlichem Ausdruck für einen Inhalt, sondern Organisation von vorfindbarem sprachlichem Material ist. Für den Schulunterricht ist die Montage reizvoll, weil sie keine besondere poetische Formulierungsfähigkeit bei den Schülern voraussetzt und trotzdem das Bewußtsein für sprachliche Wirkungsmöglichkeiten schult – und zudem Spaß machen kann. Ihre Wirkung beruht darauf, daß sprachliche Elemente verschiedener Herkunft aufeinanderstoßen und durch den Kontrast zum Nachdenken oder zum Lachen anhalten. Als Ausgangsmaterial sucht man also am besten Texte, die in interessanter Weise kontrastieren – zum Beispiel ein die Liebe verklärender Schlager und ein modernes Liebesgedicht,

---

das von Gefühlsleere spricht – oder ein idyllenartiges Naturgedicht und ein Zeitungsartikel über Umweltverschmutzung – oder Schillers „Würde der Frauen“ und ein feministisches Gedicht – usw.

### 2.3.15 Ein Bild zu einem Gedicht malen

Obschon immer wieder gefordert, wird die Verbindung der verschiedenen musischen Fächer zu einer umfassenden ästhetischen Bildung in der heutigen Schule immer noch wenig genutzt. Dabei eröffnen sich in diesem Bereich vielfältige und fruchtbare Unterrichtsperspektiven – nicht nur im Sinne einer Förderung kreativer Fähigkeiten, sondern auch, weil sich Musik, Bild und Text wechselseitig erhellen und interpretieren können. Wenn ein Schüler einen Text bildnerisch umsetzen soll, sieht er sich in besonderem Maße dazu aufgefordert, Vorstellungen zum Gedicht zu entwickeln; er entdeckt dabei u. U. Sinnaspekte, die er sonst überlesen würde. Die Besprechung der Ergebnisse kann ihrerseits den Blick auf das Textverständnis lenken: Was ist aufgegriffen worden? Was für eine Interpretation liegt der bildnerischen Umsetzung zugrunde? Sind bewußt Abweichungen vom Text vorgenommen worden?

## 2.4 Szenische Interpretation und Gedichtvortrag

Bis gegen Ende der sechziger Jahre war der Gedichtvortrag wesentlichster Teil der Gedichtstunde – in der sprecherischen Nachgestaltung fand sie ihre Erfüllung. Durch die kognitive Orientierung der siebziger Jahre und der damit verbundenen Kritik an einem erlebnisbetonten Literaturunterricht ging die Bedeutung des Gedichtvortrags zugunsten der Analyse deutlich zurück. Erst in den letzten Jahren ist ein neues Interesse an der gesprochenen Präsentation von Gedichten entstanden. Das Grundmodell ist nun allerdings nicht mehr die geschlossene Gedichtstunde, die im Vortrag ihren Höhe- und Schluß-

punkt findet, vielmehr geht es um die Entfaltung vielfältiger Darstellungsformen, die sich auch der modernen Medien bedienen und die vom Vortrag bis zur stummen, körpersprachlichen Darstellung in der Pantomime reichen. Mehr noch als bei den anderen methodischen Verfahren gilt, daß die im folgenden aufgeführten Vorgehensweisen nur exemplarisch zu verstehen sind und so zum Ausdenken weiterer Darstellungs- und Inszenierungsmöglichkeiten anregen sollen.

#### 2.4.1 Statuen zu Gedichten bauen

Bei diesem Verfahren erhalten Gruppen von etwa 5 Schülern den Auftrag, das, was das Gedicht für sie zum Ausdruck bringt, in einer Statue darzustellen, die aus fünf Körpern gebildet ist. Da sich die Gruppe über die Konzeption der Statue einigen muß, sieht sie sich in der Regel sofort in ein Gespräch über den Text und sein Verständnis verwickelt. Das Interpretieren ergibt sich aus der Situation. Besonders interessant ist das Bauen von Statuen, wenn im Gedicht nicht einfach fünf Personen vorkommen, sondern z. B. Naturerscheinungen oder eine bestimmte Stimmung in die Darstellung mit dem eigenen Körper umgesetzt werden muß.

Die Gruppen zeigen ihre Statue dann vor der Klasse; die Zuschauer äußern, was sie sehen, und ein Mitglied der Statuengruppe berichtet von den Gedanken, die sich die Darsteller gemacht haben. Damit ist ein Einstieg in die interpretierende Auseinandersetzung mit dem Gedicht gegeben.

#### 2.4.2 Eine Pantomime zu einem Gedicht gestalten

Mit dem Statuenbauen verwandt, aber durch die Bewegung ergänzt ist die Pantomime. Einzelnen oder in Gruppen versuchen die Schüler, durch Bewegung etwas von dem zum Ausdruck zu bringen, was sie an Inhalt und Gehalt dem Gedicht entnehmen. Dabei kann sich die pantomimische Darstellung sowohl auf die äußere Bildlichkeit oder die Handlung des Ge-

dichts als auch auf die von ihm zum Ausdruck gebrachte Stimmung beziehen. Möglich ist auch, die Verse eines Gedichts auf die Schüler aufzuteilen mit der Aufgabe, daß jeder nun den ihm zugeteilten Vers pantomimisch darstellt. Dies kann nacheinander geschehen, indem z. B. der Darstellende jeweils in die Mitte der im Kreis stehenden Schüler tritt, oder gleichzeitig und sich entfaltend zu einer tänzerischen Bewegung der ganzen Klasse. Die pantomimische Darstellung kann durch die Rezitation des Gedichts begleitet werden (ein Schüler spricht das Gedicht, während andere dazu die Pantomime durchführen).

#### 2.4.3 Schattenspiele zu Gedichten aufführen

Schattenspiele ermöglichen ohne allzu großen Aufwand (mit Overheadprojektor und gespanntem Leintuch) ausgesprochen eindrucksvolle Darstellungen. Das Schattenspiel hält zur sparsamen Verwendung von Gestik und Requisiten an und erlaubt realistische wie abstrahierende Darstellung. Verwendbar sind also sowohl handlungsbetonte Gedichte (z. B. eine Ballade wie die „Bürgschaft“) als auch Naturlyrik u. ä. In der Regel wird man zum Schattenspiel das Gedicht sprechen, ggf. in verteilten Rollen. Aber es sind auch andere Arrangements möglich – z. B. stummes Schattenspiel zu einem Gedicht aus einer ~~gegebenen Auswahl~~ mit der Aufgabe für die Zuschauer, herauszufinden, um welches Gedicht es sich handelt.

#### 2.4.4 Einen Videoclip zu einem Gedicht erstellen

Die Videokamera eröffnet besonders vielgestaltige Visualisierungen von Gedichten – von der Wiedergabe einer gespielten szenischen Darstellung bis zu Aufnahmen in Stadt und Natur. Schon das Nachdenken darüber, wie ein Gedicht in einen Videoclip umgesetzt werden könnte, regt zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Text und zur eigenen Vorstellungsbildung an.

### 2.4.5 Gedichte sprechen

Viele Gedichte kommen erst im Vortrag richtig zur Wirkung. Er ist deshalb wichtiger Bestandteil des Umgangs mit Lyrik – sei es nun der Vortrag des Lehrers, der Schüler oder das Abspielen einer Tonkassette. Als mühsam empfinden viele Schüler das Sprechen eines auswendig gelernten Textes, vor allem wenn die Situation Prüfcharakter hat und der einzelne der Kontrolle der ganzen Klasse ausgesetzt wird. Die Freude an lyrischen Texten kann auf diese Weise schnell zunichte gemacht werden. Es gibt aber viele Möglichkeiten, das Sprechen von Gedichten variantenreich zu gestalten, z. B. durch Aufteilung auf verschiedene, gezielt im Raum verteilte Sprecher, durch Kombination mit anderen Wahrnehmungskanälen, z. B. Sprechen zu projizierten Dias von Gemälden oder mit bewußt ausgewählter Hintergrundmusik.

Besondere Berücksichtigung sollte auch das spielerische, experimentierende, parodistische Vortragen von Gedichten finden. Die traditionelle Gedichtdidaktik war allzu sehr an der ernsten Erlebnislyrik ausgerichtet, hatte zu wenig das Vergnügliche in den Unterricht eingebracht, das ja auch und ganz wesentlich zum Umgang mit Gedichten gehört. (Robert Gernhardt hat einmal geschrieben: „Die These aber lautet, daß alle Gedichte komisch sind, da das Gedicht die Komik vom ersten Tag an mit der Muttersprache eingesogen hat und bis auf den heutigen Tag von ihr durchtränkt ist“<sup>21</sup>). Eine Ballade wie Bürgers „Lenore“ zum Beispiel hat ausgesprochen parodistische Züge, die man durch dramatischen Vortrag voll zur Geltung bringen kann. Aber ebenso finden wir in der Nonsenslyrik, bei den konkreten Lautgedichten, in Morgensterns Galgenliedern und bei vielen Kinderlyrikern wie z. B. James Krüss Texte, die sich zu einem für die Zuhörer vergnüglichen Gedichtvortrag eignen und die für die Sprecher zugleich eine vorzügliche Sprechschulung darstellen.

<sup>21</sup> Gernhardt, Robert: Reim und Zeit. Gedichte. Stuttgart 1990, S. 73

Das Sprechen von Gedichten hat seine Funktion nicht nur in der Hinführung zur Gedichtbehandlung und im abrundenden Abschluß, sondern ist auch eine Hilfe für die Interpretation, z. B. wenn einzelne Teile versuchsweise mit ganz unterschiedlicher Tonführung gesprochen werden. So kann man gleichsam experimentell durchspielen, welche Realisationen angemessen sind und welche Tonführung nicht paßt.

In ähnlicher Weise können Aufnahmen von professionellen Sprechern mit eigenen Versuchen verglichen werden.

Ein erst in jüngster Zeit im Deutschunterricht gelegentlich praktiziertes Verfahren ist die Phantasiereise, die aus der Gestaltpädagogik stammt. Sie läßt sich auch zur intensiven Aufnahme von Gedichten einsetzen. Die Phantasiereise besteht aus verschiedenen Phasen; sie beginnt mit der Entspannung. Mit ruhiger Stimme sagt der Lehrer: „Setz dich so hin, daß es dir bequem ist. Atme ruhig ... Schließe die Augen ... usw.“ Dann wird in die zu phantasierende Welt eingeführt. Wenn es z. B. um Eichendorffs Gedicht „Lockung“ („Hörst du nicht die Bäume rauschen ...“) geht, kann man formulieren: „Stell dir vor, du bist auf dem Balkon eines alten Hauses, vielleicht ist es sogar ein Schloß. Es ist Nacht, eine warme Juninacht ... usw.“ Die Überleitung zum Gedicht kann mit den Sätzen erfolgen „Jetzt hörst du eine Stimme. Die Stimme sagt ...“. Nun folgt das Gedicht. Anschließend muß wieder aus der Phantasiewelt herausgeführt werden, z. B.: „Die Stimme verstummt. Verlasse nun den Balkon, gehe ins Haus. Komme zurück ins Schulzimmer. Du bist hier in deiner Klasse. Mache deine Augen auf.“

## 2.5 Sprachreflexion beim Umgang mit Gedichten

Da Lyrik mehr als andere literarische Gattungen auf einer vom Alltäglichen abweichenden Sprachverwendung beruht, kann die Beschäftigung mit ihr die Aufmerksamkeit auch auf die Funktionen der Sprache lenken. Die Textanalyse (vgl. u. a.

oben 2.2.7) verbindet sich so mit Reflexion auf Sprache. Dabei ist etwa an folgende Aspekte zu denken:

- Bei der Analyse der Lautgestalt von Gedichten können Elemente der Phonetik erarbeitet werden (z. B. Unterschied helle/dunkle Vokale, Rundung, Länge/Kürze; verschiedene Arten von Konsonanten: Verschußlaute, Reibelauten, Nasale usw.). Damit die Lautanalyse nicht zum Selbstzweck wird, soll sie nur dann erfolgen, wenn die Lautstruktur eines Gedichtes selbst sinntugend ist (vgl. z. B. die Häufung gerundeter Vokale in vielen Nachtgedichten Eichendorffs: „Leis Schauern in den dunklen Bäumen . . . Ist wie ein Rufen nur aus Träumen“) oder wenn, wie in der konkreten Poesie, ein Experimentieren mit Lauten vorliegt.
- Auf der lexikalischen Ebene kann die oft ungewöhnliche Wortwahl in Gedichten Anlaß für vielfältige semantische Überlegungen sein: Man kann z. B. erkennen, wie das Umfeld, in dem ein Wort steht, seinen Sinn mitbestimmt oder wie neben seiner eigentlichen Bedeutung zusätzliche Sinn-dimensionen (Konnotationen, symbolische Sinngehalte) wichtig sind. In diesem Zusammenhang ist besonders die Untersuchung der Metaphorik interessant, die in der poetischen Sprache vielgestaltiger als in der Alltagssprache ist (Verknüpfung verschiedener Bedeutungsstränge in einem Wort, Aktivierung der wörtlichen Bedeutung bei verblaßten Metaphern u. a.). Neue Wortbildungen, wie sie in Gedichten immer wieder vorkommen, können darüberhinaus den Blick auf die grammatikalischen Möglichkeiten und Gesetzmäßigkeiten der Wortzusammensetzung und der Ableitung lenken.
- Auf der syntaktischen Ebene ermöglicht insbesondere die Wortstellung ein experimentierendes Erkunden der syntaktischen Möglichkeiten unserer Sprache. Durch Umstellproben kann der Frage nachgegangen werden, welche Wirkungen und Sinnakzente sich durch unterschiedliche Wortfol-

gen ergeben. Hier bieten sich Vergleiche mit Werbesprache, mit Schlagzeilen u. a. an.

- Auf der Textebene tritt bei Gedichten besonders klar zutage, daß der Textsinn nicht eine Summe von Wort- und Satzbedeutungen ist, sondern auf satzübergreifenden semantischen Strukturen (Isotopien) beruht. Schwierige Gedichte erschließen sich oft nur, wenn man gezielt nach solchen übergreifenden Bedeutungsstrukturen sucht. Das erschwerte Verstehen ruft damit ein Bewußtsein für grundlegende Aspekte der Textsemantik hervor.
- Auf der Sprachhandlungsebene macht die Lyrik durch die in der Regel fehlende situative Einbettung darauf aufmerksam, wie sich sprachliche Alltagsäußerungen vom Funktionieren poetischer Sprache unterscheiden. Fragen wie: wer ist mit dem Ich oder dem Du im Gedicht gemeint, können die Problematik bewußt machen.

Neben diesen mehr grammatischen Aspekten kann das ganze Feld rhetorischer Figuren bei der Gedichtbehandlung Gegenstand der Erörterung sein. Anapher, Wiederholung, Steigerung, Chiasmus, Oppositionen usw. sind an Gedichten immer wieder beobachtbar und für die poetische Wirkung wichtig. Auch in dieser Hinsicht kann die Arbeit am Gedicht exemplarischen Charakter haben, da die gleichen rhetorischen Mittel in Werbetexten, in Reden u. a. auftauchen.

## 2.6 Grundbegriffe der Verslehre

Für die hier vertretene Konzeption des Umgangs mit Lyrik ist die Aneignung eines poetologischen Instrumentariums nicht das vorrangige Ziel; es sollte auch für die Schüler nie als Selbstzweck erscheinen, sondern als Hilfe für das Erkennen der Wirkung und die Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Es sei hier nur kurz auf einige Grundbegriffe der Verslehre, die für die Lyrikbehandlung im Unterricht hilfreich sind, eingegangen.

### 2.6.1 Rhythmus und Metrum

Ein Sinn für die rhythmische Gestaltung von Verstexten ist bei Schülern im allgemeinen vorhanden. Besonders im Zusammenhang mit dem Gedichtvortrag ist ihnen die Wichtigkeit des Rhythmus auch einsehbar. Fraglich ist, ob feste Grundbegriffe zur Beschreibung von Rhythmen eingeführt werden sollen. Es gibt dafür keine einheitliche Terminologie in der Poetik; Begriffe wie „bauender“ oder „fließender Rhythmus“, die W. Kayser prägte, sind in der Forschung nicht weiterverfolgt worden. So ist es sinnvoller, wenn für die Beschreibung rhythmischer Eigenheiten eigene auf die Wirkung bezogene Formulierungen gesucht werden. Wichtig ist nicht die Terminologie, sondern die Aufmerksamkeit für die Leistung rhythmischer Gestaltung.

Schwierig und doch nicht zu umgehen ist die begriffliche Unterscheidung von Rhythmus und Metrum. Das Metrum als das leitende Schema vieler Gedichte sollte Schülern erkennbar sein, weil sie nur so einen Einblick in die Gestaltungsweise gebundener Sprache gewinnen können. Durch Experimente mit stärker metrumorientierter bzw. freierer rhythmischer Gestaltung kann der Spielraum zwischen Metrum und Rhythmus ausgelotet werden. Auch die Unterscheidung zwischen metrisch gebundenen Versen und freien Rhythmen sollte den Schülern möglich sein; einsehbar wird dies insbesondere beim Verfassen eigener Gedichte. Die metrische Kennzeichnung der Verse (Hexameter, Trimeter usw.) und der Versfüße (Daktylus, Jambus usw.) wird man nur nach Bedarf einführen, d. h. wenn in einem gegebenen Zusammenhang die genaue Bezeichnung tatsächlich hilfreich ist. Ein systematisches Erlernen metrischer Begriffe führt rasch zum sinnentleerten Formalismus. Angebracht ist es jedoch, den Schülern ein Notationsverfahren für das Metrum zu vermitteln, damit sie ohne Rückgriff auf erlernte (und oft schnell wieder vergessene) Termini das Metrum kennzeichnen können. Dabei steht der Leh-

rer allerdings vor einer unangenehmen Wahl: Jedes der verschiedenen existierenden Verfahren hat seine Vor- und Nachteile. Einfach zu handhaben und auch am meisten verbreitet ist die Schreibung mit Strich und Haken (– ◡), wobei der Strich für metrisch betonte, der Haken für metrisch unbetonte Silben steht (die rhythmische Realisierung des Metrums beim Sprechen kann davon abweichen). Ursprünglich – und, bezogen auf andere Sprachen, noch heute – bezeichnen Striche und Haken Länge und Kürze. Daß dies zu Mißverständnissen führen kann, ist der Hauptnachteil dieses Notationsverfahrens.

### 2.6.2 Reim und Alliteration

Das Erkennen von Reimstrukturen gehört zum – leicht erwerbbar – Handwerkszeug im Unterricht. Das allgemein gebräuchliche Notationsprinzip dafür ist die Kennzeichnung mit Kleinbuchstaben (a b a b c c o. ä.; die Reihung kann auch senkrecht erfolgen). Die Benennung der Reimstellung (Paarreim, Kreuzreim usw.), die durch die Notation ja bereits klar gemacht wird, ist im Einzelfall hilfreich, aber auch hier muß man sich vor zuviel Begriffslernen hüten, damit nicht das eigene Entdecken dem mechanischen Abrufen von Wissen weicht. Auf die Benennung jener Reime, die von der Normalform abweichen (unreiner Reim, rührender Reim usw.) wird man in der Regel verzichten. Wesentlich ist die Einsicht, daß es solche Abweichungen gibt und daß sie nicht Ausdruck des Mißlingens zu sein brauchen, sondern eine Funktion erfüllen, man denke z. B. an den (gemessen am erwartbaren Ablauf) eingefügten reimlosen Vers „Frühling, ja du bist's!“ in Mörikes „Er ist's“ (der nicht zufällig die Titelformulierung aufgreift). Schließlich ist darauf zu achten, daß die bei Schülern immer noch anzutreffende Meinung, nur ein gereimtes Gedicht sei ein richtiges Gedicht, nicht noch verstärkt wird.

Mit Stabreimversen machen Schüler nur noch in Ausnahme-

fällen Bekanntheit. Die Alliteration allerdings ist auch bei Endreim- und reimlosen Gedichten ein derart häufiges Gestaltungsmittel, daß sie von Schülern erkannt werden sollte. Sie ist neben Reim und Rhythmus das dritte elementare Mittel, mit dem die lautliche Wirkung von Gedichten hervorgerufen wird.

### 2.6.3 Strophenbau und Gedichtformen

Angesichts der Vielfalt von Strophenformen, deren sich besonders die moderne Lyrik bedient, ist die Fähigkeit, den Aufbau von Gedichten mit eigenen Worten zu beschreiben und mit Inhalt und Wirkung in Verbindung zu bringen, wichtiger als das Erlernen von Fachtermini (Volksliedstrophe, Nibelungenstrophe, Terzine, Stanze usw.).

Sinnvoll sind insbesondere Überlegungen dazu, was die Aufgliederung in Verse bei Gedichten überhaupt leistet. Aspekte wie Verlangsamung des Lesetempos, verstärkte Wirkung einzelner Wortbedeutungen, Rhythmisierung, Herausgehobenheit einzelner Teile, Entstehung von Bezügen zwischen den Versen und anderes wird man dabei als Funktion der Versgliederung nennen. In diesem Zusammenhang wird man auch den Begriff des Zeilensprungs oder Enjambements einführen. Mit operationalen Verfahren (insbesondere durch Herstellung der Versordnung gemäß 2.3.4) lassen sich entsprechende Beobachtungen im Sinne des entdeckenden Lernens machen.

Gebräuchlich ist es auch, Begriffe für die lyrischen Untergattungen einzuführen: das Sonett, die Ballade, das visuelle Gedicht und ähnliches. Aber auch da ist zu sagen, daß diese Untergattungen nicht zu dogmatisch vermittelt werden sollten. Die Charakterisierung der Ballade als heroische Gattung hat im Deutschunterricht z. B. fatale Auswirkungen gehabt, indem die ganze Tradition der vergnüglichen Balladen abgewertet worden ist. Die Lyrik ist nicht sauber in Untergattungen aufgeteilt, es haben sich nur in ihrer Geschichte immer wieder

---

mal bestimmte Typen herausgebildet. So sehr es bei der Unterrichtsplanung verführerisch ist, die Kenntnisse von Gattungsmerkmalen zu Lernzielen zu machen, weil damit ein situationsübergreifendes Wissen vermittelt wird, so sehr verstellt solcher Unterricht immer wieder die unvoreingenommene Wahrnehmung der Texte.

## 2.7 Ein Unterrichtsbeispiel

Wie verschiedene methodische Möglichkeiten miteinander kombiniert werden können, soll hier exemplarisch an einem Unterrichtsmodell veranschaulicht werden, das in allen Klassenstufen der Sekundarstufe I durchführbar ist.

### 2.7.1 Text

Grundlage ist ein Gedicht von Christine Busta, das 1965 erschienen ist<sup>22</sup>:

#### *Gefrorener Wasserfall*

Reglos hängt er am Fels,  
eisgraue Wurzeln ins Nichts getrieben,  
manchmal ein Windgeläute,  
gläsern.

Unsichtbar im Gestein:  
gestauter Schwall  
für die Wasserorgeln des Frühlings.

Das Gedicht lebt von Gegensätzen, die man z. T. erst bei genauerem Hinsehen entdeckt:

- Bewegung und Regungslosigkeit (schon im Titel; „Wasserfall“ konnotiert niederstürzendes Wasser, „gefroren“ dagegen Bewegungslosigkeit; beides erscheint miteinander verbunden in der zweiten Strophe im „gestauten Schwall“);

---

<sup>22</sup> aus Busta, Christine: *Unterwegs zu älteren Feuern. Gedichte.* Salzburg 1965, S. 59

- Winter und Frühling (letzterer in der Schlußzeile genannt);
- Gesehenes und Unsichtbares (erste bzw. zweite Strophe);
- außen und innen.

Besonders interessant ist die Verbindung von Optischem und Akustischem. Das Gedicht vermittelt zunächst ein Bild, aber in der dritten Zeile ist auch ein akustischer Eindruck genannt. Das darauffolgende „gläsern“, das in gewisser Weise die Achse in der Mitte des Gedichtes bildet, wird so zur optischen und zugleich akustischen Bezeichnung (gläsernes Eis und gläserner Ton), es ist also in doppeltem Sinne metaphorisch zu verstehen. In ähnlicher Weise kann man am Schluß in den „Wasserorgeln“ sowohl das Rauschen als auch den optischen Eindruck ausgedrückt finden.

### 2.7.2 Intentionen

Mit der Reduktion auf Wesentliches, der Metaphorik, dem freien Vers, der ungewöhnlichen Syntax (keine finite Verbform außer im ersten Vers) zeigt das Gedicht den Schülern typische Ausdrucksformen der modernen Lyrik. Solche Texte verlangen ein intensives, verweilendes Lesen und die Aktivierung der Vorstellungskraft. Dies anzuregen und dadurch das Gedicht in seinem konzentrierten Spannungsreichtum zu erfahren, soll ein Hauptziel des Unterrichts sein. Durch Beobachtungen insbesondere zum Aufbau soll die textanalytische Kompetenz gefördert werden. Dies heißt jedoch nicht, daß das Gedicht entschlüsselt wird oder daß eine Intention der Autorin herausgearbeitet werden soll, vielmehr geht es darum, sich auf den Text einzulassen und ihn in seiner Prägnanz und gesteigerten Zeichenhaftigkeit wahrzunehmen. So werden die Schüler Entdeckungen zum Aufbau (vom Sichtbaren zum Unsichtbaren), zur doppelten Bedeutung des „gläsern“ und zur Syntax (Vermeidung finiter Verbformen als Ausdruck der Erstarrung) anstellen können.

### 2.7.3 Methodisches Vorgehen

Für die Erschließung dieses Gedichts eignen sich in besonderer Weise das Bauen von Statuen und das Zusammenfügen der Verse zum Gedicht

Zwei Gruppen von fünf Schülern werden mit dem Auftrag hinausgeschickt, sich eine Statue zum Gedicht zu überlegen, die sie zu fünf mit ihren Körpern bilden können. Der Rest der Klasse erhält das Gedicht in seine Verse auseinandergeschnitten; auch der Titel erscheint in der gleichen Typographie wie die Verszeilen. Die Interpunktion ist weggelassen, die Versanfänge sind immer klein geschrieben. Der Auftrag lautet nun, selbst aus den Papierstreifen ein Gedicht herzustellen, dabei einen der Streifen als Titel zu bestimmen und ggf. auch eine Strophengliederung vorzunehmen.

Wenn die Statuengruppen wieder hereinkommen (nach maximal 10 Minuten), werden zuerst einige Gedichtvarianten der Schüler, die sich mit dem Zusammensetzen beschäftigt haben, besprochen. Das geschieht mit Hilfe des Overheadprojektors: Der Lehrer legt die Verse (auseinandergeschnittene Overheadfolie) nach Diktat jeweils eines Schülers. Die Klasse soll nach Gründen für die verschiedenen Varianten des Gedichtaufbaus suchen (z. B. ausgehend von Fragen wie: „Warum hat Petra wohl diese Versfolge gewählt?“ – wobei sich zunächst andere Schüler als Petra melden sollen). Besondere Aufmerksamkeit soll auch der Überlegung gelten, ob sich die unterschiedlichen Anordnungen auf die Bedeutung auswirken. Man wird dabei entdecken, daß auch Lösungen, die vom Original abweichen, interessant sein können.

Wenn dann die originale Versfolge bekanntgegeben wird, bespricht man sie in ähnlicher Weise wie die Schülerlösungen.

Anschließend werden die Statuen vorgestellt; dabei ist vor allem die Überlegung interessant, was vom Gedicht die Zuschauer in der Statue wiederfinden (sind z. B. die akustischen Aussagen und die zweite Strophe berücksichtigt?).

Danach kann noch einmal die ganze Aufmerksamkeit auf das Gedicht gelenkt werden, und zwar mit der Frage, worin sich die Sprache des Gedichts von Alltagsprosa unterscheidet (dazu kann man probeweise den Wasserfall so beschreiben, wie man das z. B. in einem Brief tun würde). Dabei wird man u. a. auf die Syntax zu sprechen kommen; die Überlegung, ob das Fehlen finiter Verbformen etwas mit dem Inhalt zu tun haben könnte, wäre ein sinnvoller Abschluß der Gedichtbehandlung.

Eine mögliche Variante und eine Erweiterung seien noch genannt: Eine zusätzliche operationale Aufgabe (parallel zum Statuenbauen und Zusammensetzen des Gedichtes) ergibt sich, wenn man das Gedicht ohne das Wort „gläsern“ ausgibt und Schüler überlegen läßt, welches Wort an dieser Stelle stehen könnte. Damit ist dann ein Anlaß gegeben, genauer nach der Bedeutung von „gläsern“ im Gedicht zu fragen („Warum hat der Autor wohl dieses Wort gewählt?“). – Eine Erweiterung bestünde darin, im Anschluß an die Gedichtbesprechung die Schüler ~~eigene Gedichte~~ schreiben zu lassen, und zwar ausgehend von Fotografien oder Bildern, die einen Gegenstand oder einen Naturausschnitt zeigen. Günstig sind Motive, in denen man auch einen Verweis auf Abwesendes oder Verborgenes o. ä. sehen kann (vgl. die zweite Strophe von Bustas Gedicht), z. B. Türen (was ist dahinter?), gebrauchte Schuhe (wer trägt sie?), ein kahler Baum usw. Als Regel kann man vorgeben, daß mit einem Adjektiv begonnen werden soll.

Auch selbst erstellte Gedichte können bei der Besprechung mit einer analytischen Überlegung verbunden werden, ausgehend von der Frage, inwiefern Parallelen zum Gedicht von Christine Busta vorhanden sind (das soll nicht als Wertungsproblem behandelt werden, sondern der Schärfung der Aufmerksamkeit für Gemeinsamkeiten und Unterschiede dienen). Das vergleichende Beobachten, das in diesem Unterrichtsvorschlag immer wieder angeregt wird, dient der wechselseitigen Erhellung von Schülerproduktion und Originaltext und damit nicht nur der Hinführung zum Werk der Autorin.

### 3. Vorschläge für Unterrichtseinheiten

Mit den folgenden Vorschlägen für Textsequenzen sollen dem Lehrer vor allem inhaltliche Anregungen zur Unterrichtsgestaltung gegeben werden. Die Sequenzen sind, sowohl von der Themenwahl wie von der Textzusammenstellung her gesehen, exemplarisch zu verstehen, beanspruchen also in keiner Weise kanonische Gültigkeit. Ihren besten Zweck haben sie erreicht, wenn der Lehrer sich anregen läßt, selbst Sequenzen zusammenzustellen. Das leitende Unterrichtsziel ist nicht, die Schüler mit den poetologischen Grundbegriffen oder mit der Geschichte der deutschen Lyrik oder mit den wichtigsten Autoren bekannt zu machen, sondern die lyrische Ausdrucksweise als ein Medium der bewußten Auseinandersetzung mit sich und der Welt fruchtbar werden zu lassen. Der Zusammenhang der Sequenzen ist jeweils durch ein Thema gegeben, das dem altersgemäßen Interessenhorizont der Heranwachsenden entspricht und in der Lyrik eine besondere Berücksichtigung erfahren hat. In ihrer überwiegenden Zahl sind diese Themen inhaltlich bestimmt (Natur und Stadt, Wünsche und Ängste usw.), für die Klassenstufe 5/6 und 7/8 ist allerdings je eine dem Alter besonders entsprechende gattungsorientierte Sequenz – Spiele mit Sprache bzw. Sagen und Balladen – aufgenommen. Ein Schwerpunkt liegt – vor allem für die oberen Klassenstufen – bei Themen, die eng mit der Ich-Findung von Jugendlichen verknüpft sind. Bei der Auswahl der einzelnen Gedichte habe ich in erster Linie an die Verstehensmöglichkeiten der Schüler gedacht (mir scheint, daß das Lyrikangebot in Lesebüchern und Unterrichtsmaterialien allzu oft eine Überforderung darstellt). Deshalb sind in den Vorschlägen viele Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur vertreten. Der Kommentar zu den Sequenzen bezieht sich in erster Linie auf deren thematischen Zusammenhang und nur stichwortartig auf mögliche methodische Vorgehensweisen. Die Aufzählung aller

Arbeitsmöglichkeiten würde zu mehrfachen Wiederholungen führen. Im obigen Methodik-Kapitel dürfte der Lehrer genug Anregungen finden, um in Abstimmung auf Bedürfnisse und Interessen seiner Klasse die Umsetzung in Unterrichtsschritte zu leisten.

### 3.1 Sequenzen für das 5./6. Schuljahr

#### 3.1.1 Spiele mit Sprache

##### *Didaktische Bedeutung des Themas*

Das Spiel ist für das Kind ein Mittel, sich die soziale Umwelt zu erschließen. Spielend probt es Rollen durch, übt es sein Verhalten, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten und erfährt es seine Auseinandersetzung mit der Umwelt als lustbetont. So spielt das Kind auch mit der Sprache, die ihm durch die anderen Menschen, als soziales Phänomen, vermittelt wird. Wie das Spiel beruht die Sprache auf Regeln, die sich das Kind aneignet. Es erfährt, wie die Beherrschung der Regeln soziale Kontakte erschließt.

Das Spiel mit der Sprache ist aber nicht bloß praktische Anwendung von Regeln; im spielerischen Umgang verselbständigen sich die Regeln, wenn z. B. in Abzählreimen sinnlose Wörter nach den Gesetzmäßigkeiten der deutschen Lautstruktur gebildet oder wenn bei unsinnigen Schnellsprechsätzen reguläre Wörter und korrekte Syntax verwendet werden. Diese Verselbständigung von Regeln bedeutet zugleich die Verletzung jeweils anderer Regeln (in den genannten Beispielen semantische Normen). Im Spiel mit der Sprache vergewissert sich so das Kind der Konventionen und ihrer Grenzen. Auch für den Erwachsenen gibt es diese Funktion des Umgangs mit Sprache, bei Witzen zum Beispiel, bei Parodien, bei Verfremdung im Sinne von Brecht; dabei tritt stärker als beim kindlichen Sprachspiel eine kritische Funktion in den Vordergrund.

---

In der Kinderlyrik sind vor allem in jüngerer Zeit die spielerischen Möglichkeiten von Sprache in ausgiebigem Maße sowohl zum Vergnügen der Leser als auch mit didaktischem Hintersinn fruchtbar gemacht worden. Auch in der Erwachsenenlyrik gibt es eine reiche Tradition sprachspielerischer Texte, wobei vor allem die Entwicklung, die durch die Galgenlieder Christian Morgensterns, den Dadaismus und die konkrete Poesie geprägt wurde, für die Moderne wichtig ist.

Bei Schülern ist eine ausgesprochene Freude an sprachspielerischen Versen bis zum Pubertätsalter unverkennbar; dann wird sie von einem inhaltlich ausgerichteten Interesse überlagert. Im Kindesalter selbst ist festzustellen, daß bis etwa zum 9. Lebensjahr reine Laut- und Rhythmusspiele ungebrochenes Vergnügen bereiten, während dann semantische Bezüge (nicht notwendigerweise schon vollständige inhaltliche Aussagen) erwartet werden (verkehrte Bedeutungen u. ä.). Die sprachspielerischen lyrischen Texte sind entsprechend seit den 70er Jahren zu einem festen Bestandteil des Literaturunterrichts geworden. Mit kaum einer anderen literarischen Textsorte können so leicht auch Anregungen zum eigenen produktiven Umgang mit Texten, zum Schreiben und zum Operieren mit Sprache, gegeben werden. (Deshalb hat der Umgang mit Sprachspielen eine wesentliche Auslöserfunktion für die Entwicklung der neueren produktionsorientierten Literaturdidaktik gehabt.) Darüber hinaus bieten sprachspielerische Texte durch ihren Bezug auf sprachliche Normen Gelegenheit, über Sprache – ihre Lautstruktur, die Grammatik, die Orthographie u. a. – nachzudenken.

Man könnte die didaktische Bedeutung des Sprachspiels auch mit Morgenstern erläutern. Er widmete seine Galgenlieder „Dem Kinde im Menschen“ mit der folgenden Erläuterung: „In jedem Menschen ist ein Kind verborgen (...). Das will auch in der Kunst mit-spielen, mit-schaffen dürfen und nicht

so sehr bloß bewundernder Zuschauer sein.“<sup>23</sup> Im 5./6. Schuljahr, also am Ende des eigentlichen Kindesalters, kommt dem Sprachspiel die Funktion zu, dieses „Kind im Menschen“ und damit den mitspielenden und mitschaffenden Umgang mit Literatur zu bewahren und mit neuen Problemhorizonten zu verknüpfen.

### *Textvorschläge*

In der folgenden Sequenz sind die wichtigsten Typen von lyrischen Sprachspielen je durch ein Textbeispiel vertreten. Die Aufgabenstellung im Unterricht kann darin bestehen, daß das jeweilige Konstruktionsprinzip analysiert wird und die Schüler anschließend Texte nach dem jeweiligen Verfahren zu schreiben versuchen. Als erstes sei hier ein Gedicht von Hans Manz vorgeschlagen, das vor allem mit der Lautebene arbeitet:<sup>24</sup>

*Schnellimbiß*  
 „Tach, Mlzeit!“  
 Schnapp  
 Schmatz Mampf  
 Würg  
 Glugg Glugg Schluck  
 Gurps  
 „Tschuldigung!“  
 Dersehen.“

Hinweis zum Autor: Hans Manz ist 1931 im Kanton Zürich/Schweiz geboren. Er ist Lehrer und hat mehrere Bücher (vor allem für Kinder) veröffentlicht.

Das Gedicht arbeitet mit lautmalerischen und verkürzten Wörtern. Eine alltägliche Situation wird damit kritisch-humorvoll vergegenwärtigt, wobei die Drastik von Ausdrücken

<sup>23</sup> Galgenlieder 15. Auflage 1913

<sup>24</sup> aus Hans Manz: Lieber heute als morgen. Weinheim 1988, S. 31

wie „Würg“ und „Gurps“ zum Vergnügen der Kinder beiträgt. Der Sprachgebrauch erinnert im übrigen an die Comicsprache und ist Schülern schon von daher vertraut. Sie erfahren hier, daß man auch mit solcher Sprache ein vergnügliches und zugleich zum Nachdenken anhaltendes Gedicht verfassen kann. Für das Erstellen eines Gedichts müssen geeignete Situationen als Thema gesucht werden, z. B. „Fußballspiel“, „Kaltes Bad“, „Aufstehen am Morgen“, „Stoßverkehr“. Mögliche Wörter kann man gemeinsam sammeln; die Auswahl und Strukturierung erfolgt dann in Einzelarbeit.

Zur Veranschaulichung bietet sich auch ein Spielen des Manz-Gedichtes und, wenn sie sich dafür eignen, der selbstverfaßten Texte an. Es handelt sich dabei um kurze Spielszenen mit prägnanter Gestik. Man kann auch eine Aufteilung vornehmen: Ein Schüler spielt pantomimisch die Szene, ein anderer liest dazu den Text. Dadurch wird die artistische Verfremdung gesteigert (es soll ja nicht einfach um Imitation der Realität gehen, sondern um ein Aufgreifen des spielerisch-hinterfragenden Charakters des Gedichts).

Das zweite Textbeispiel (von Werner Färber) spielt mit der Buchstabenvertauschung<sup>25</sup>:

---

<sup>25</sup> aus Gelberg, Hans Joachim (Hrsg.): Was für ein Glück. Weinheim 1993, S. 30

## EIN GEDICHT

Ich nehm den Bleistift, spitz ihn an,  
setz ihn aufs Blatt und schreibe dann:

Gedicht  
mehr nicht.

## EIN GEDOCHT

Ich verfaßte ein Gedocht.  
Alle haben's sehr gemocht.  
Keinen stört der Fehler sehr.  
Jeder weiß: Dichten ist schwer.

## EIN GEDACHT

Einmal habe ich gedacht,  
ich hätte ein Gedicht gemacht.  
In diesem Fall gelang es nicht,  
ich hab nur ein Gedacht gemicht.

## EIN GEDECHT

Reimen kann ich auch nicht schlecht,  
also schreib ich ein Gedecht.  
Sicher wirkt der Reim erzwungen,  
aber dafür ist's gelungen.

## EIN GEDUCHT

Ein Gedicht hab ich versucht,  
doch wie ihr seht, gelang es nucht.  
Statt eines „I“ tippt ich ein „U“,  
so sag ich halt Geducht dazu.

Hinweis zum Autor: Werner Färber, 1957 in Wassertrüdingen geboren, ist Kinderbuchautor, Übersetzer und Mitarbeiter beim Rundfunk.

Den Schülern gibt man zuerst nur den ersten und zweiten Teil; man kann mit einer Überlegung beginnen, ob der 1. Teil wirklich ein Gedicht sei, und so zu den Merkmalen Versgliederung, Reim und Metrum kommen. Zu „EIN GEDACHT“, „EIN GEDECHT“ und „EIN GEDUCHT“ verfassen die Schüler selbst eine Strophe, bevor die Fassung von Werner Färber bekanntgegeben wird. Reimwörter zu „Gedacht“,

„Gedecht“ und „Geducht“ kann man gemeinsam an der Tafel sammeln. Als Weiterführung wäre möglich, zu weiteren Wörtern und ihren Varianten Gedichte zu verfassen; dazu eignen sich Tiernamen. Bei der Vokalvertauschung können neben Unsinnswörtern auch geläufige Wörter entstehen, die in ihrer Bedeutung einzubauen wären (Hund, Hond, HEND, Hind, Hand; Katze, Kette, Kitzte, Kotze, Kutze).

Beliebt bei Schülern sind Verfremdungen der Schreibanordnung wie beim folgenden Beispiel von Jürgen Völkert-Marten<sup>26</sup>:

*z. B. Wörter*

Zumbei

spiel

kön

nenwi

rm

it den wör

terns

pielen

wirspie

lenwör

terspie

le

Hinweis zum Autor: Jürgen Völkert-Marten ist 1949 in Gelsenkirchen geboren. Er hat in Zeitungen, Zeitschriften und Anthologien veröffentlicht.

Vom Vorlesen übers Entschlüsseln bis zum Herstellen eigener verfremdeter Texte nach dem vorliegenden Modell reichen die spielerischen Möglichkeiten, mit einer solchen Vorlage im Unterricht umzugehen.

---

<sup>26</sup> aus Wiemer, Rudolf Otto (Hrsg.): Bundesdeutsch. Wuppertal 1974, S. 44

Ein Spiel mit der Wortzusammensetzung stellt Hanns von Gumppenbergs „Sommermädchenküssetauschelächelbeichte“ dar<sup>27</sup>:

*Sommermädchenküssetauschelächelbeichte*  
 An der Murmelrieselplauderplätscherquelle  
 Saß ich sehnsuchtstränentröpfeltrauerbang:  
 Trat herzu ein Augenblinzelnjungeselle  
 In verweg'nem Hüfteschwingschleudergang  
 Zog mit Schäkerehrfurchtsbittegrußverbeugung  
 Seinen Federbaumelriesenkrämpenhut -  
 Gleich verspürt' ich Liebeszauberkeimeneigung,  
 War ihm zitterjubelschauerherzensgut!  
 Nahm er Platz mit Spitzbubglücketückekichern,  
 Schlang um mich den Eisenklammermuskelarm:  
 Vor dem Griff, dem grausegruselsiegesichern,  
 Wurde mir so zappelselig siedewarm!  
 Und er rief: „Mein Zuckerschnuckelputzelkindchen,  
 Welch ein Schmiegeschwatzeschwelgehochgenuß!“  
 Gab mir auf mein Schmachteschmollerosenmündchen  
 Einen Schnurrbartstachelkitzelkosekuß.  
 Da durchfuhr mich Wonneloderflackerfeuer -  
 Ach, das war so überwinderwundervoll . . .  
 Küßt' ich selbst das Stachelkitzelungeheuer,  
 Sommersonnenrauschverwirrungsrasetoll!  
 Schilt nicht, Hüstelkeifewackeltrampeltante,  
 Wenn dein Nichtchen jetzt nicht knickeknirschekniet,  
 Denn der Plauderplätscherquellenunbekannte  
 Küßte wirklich wetterbombenexquisit!!

Hinweis zum Autor: Hanns Freiherr von Gumppenberg, wurde 1866 in Landshut geboren und starb 1928 in München. Er war Theaterkritiker, Kabarettist, Dramatiker und Philosoph. Als Lyriker verfaßte er vor allem parodistische Gedichte. Auch das hier zitierte Gedicht ist ursprünglich eine

<sup>27</sup> aus Gumppenberg, Hanns von: Das teutsche Dichterroß. München 15. Aufl. 1966, S. 62

Parodie, nämlich, wie Hanns von Gumpenberg angibt, auf „O.J. Bierbaum und andere Wortkoppler“.

Um ein entsprechendes Gedicht selbst herzustellen, muß man zuerst Reimwortpaare suchen und dann mit ihnen Zusammensetzungen bilden. Im letzten Schritt werden die Wörter zu einem Gedichttext verbunden.

Von anspruchsvollerer Struktur sind jene Texte, bei denen Phantasiewörter grammatisch richtig verwendet werden, wie der bekannte „Zipferlake“ von Christian Enzensberger nach Lewis Carroll<sup>28</sup>:

*Der Zipferlake*

Verdaustig war's, und glasse Wieben  
Rotterten gorkicht im Gemank;  
Gar elump war der Pluckerwank,  
Und die gabben Schweisel frieben.  
„Hab acht vorm Zipferlak, mein Kind!  
Sein Maul ist beiß, sein Griff ist bohr!  
Vorm Fliegelflagel sieh dich vor,  
Dem mampfen Schnatterrind!“  
Er zückt sein scharfgebifftes Schwert,  
Den Feind zu futzen ohne Saum,  
Und lehnt' sich an den Dudelbaum  
Und stand da lang in sich gekehrt.  
In sich gekeimt, so stand er hier:  
Da kam verschnoff der Zipferlak  
Mit Flammenlefze angewackt  
Und gurgt' in seiner Gier.  
Mit eins! und zwei! und bis aufs Bein!  
Die biffe Klinge ritscheropf!  
Trennt er vom Hals den toten Kopf,  
Und wichernd sprengt er heim.

---

<sup>28</sup> aus Carroll, Lewis: Alice hinter den Spiegeln. Frankfurt a.M. 1963, S. 26f.

„Vom Zipferlak hast uns befreit?  
 Komm an mein Herz, aromer Sohn!  
 O blumer Tag! O schlusse Fron!“  
 So kröpft er vor Freud.  
 Verdaustig war's und glasse Wieben  
 Rotterten gorkicht im Gemank:  
 Gar elump war der Pluckerwank,  
 Und die gabben Schweisel frieben.

Hinweis zu den Autoren: Lewis Carroll (eigentlich Charles Lutwidge Dodgson) lebte 1832-1898 in England. Seine Geschichten über die Abenteuer der kleinen Alice, aus denen auch das vorliegende Gedicht entnommen ist, sind zu einem klassischen Werk der Nonsense-Literatur geworden. – Christian Enzensberger (Bruder des Hans Magnus Enzensberger), 1931 in Nürnberg geboren, hat die Alice-Bücher von Carroll neu übersetzt.

Konjugation, Deklination, Vor- und Nachsilben und Syntax entsprechen den Regeln der deutschen Sprache, nur die Lexeme (Wortstämme) sind zu einem großen Teil neu erfunden. Zu einem solchen Gedicht könnte man eine Interpretation phantasieren: Was ist der Zipferlake, was erzählt das Gedicht? usw. In Carrolls/Enzensbergers „Alice hinter den Spiegeln“ befragt Alice den Goggelmoggel (im so benannten Kapitel) in ähnlicher Weise über die Bedeutung einzelner Wörter des Gedichts („glaß“ wird z. B. als „glatt und naß“ erklärt).

Das Gedicht eignet sich dazu, grammatische Überlegungen anzustellen, z. B.: Können wir die Unsinnswörter Wortarten zuordnen? Welche Kriterien helfen uns dabei? (Klangliche Analogien, Stellung im Satz und morphologische Elemente spielen eine Rolle.)

Besonders gut lassen sich auch Grundbegriffe der Verslehre wiederholen bzw. einführen: Reim, Metrum und Strophenbau müssen stimmen, wenn gelungene, lustige Gedichte dieser Art entstehen sollen.

Im nächsten Gedicht wird mit der Bedeutung und den Verwendungsweisen eines Wortes gespielt. Unter „gehen“ verstehen wir meist unsere Fortbewegung zu Fuß: In wie vielen Be-

deutungszusammenhängen das Verb sonst noch verwendet wird, macht das folgende Gedicht von Rosemarie Künzler-Behncke bewußt<sup>29</sup>:

### Gehen

Wie geht's?	Du gehst mir auf die Nerven!
Es geht.	Geh mir aus den Augen!
Das Geschäft geht doch gut.	Wenn es geht.
Danach kannst du nicht gehen.	Der Zug geht über Frankfurt.
Geht es abwärts?	Deine Stimme geht mir
Es geht über meine Kräfte.	durch und durch.
Laß dich nicht gehen.	Musik geht über alles.
Hier geht es ums Ganze.	Arbeit geht vor.
Es geht um Kopf und Kragen.	Die Uhr geht vor.
Dann geh an die Arbeit!	Der Teig geht.
Ich gehe auf Reisen.	Die Tür geht.
Das geht zu weit!	Es geht ein Wind.
Das geht dich nichts an.	Ich muß jetzt auch gehen.
Dann geh zum Kuckuck!	Ach, geh!
Das geht nicht.	Laß mich gehen!

Na, geh!

Hinweis zur Autorin: Rosemarie Künzler-Behncke ist 1922 in Dessau geboren; heute lebt sie in München. Sie hat vor allem Gedichte und Geschichten für Kinder veröffentlicht.

Schüler können entsprechende Texte zu Verben wie „stehen“ oder „nehmen“ verfassen, wobei ihnen ein Wörterbuch, das auch Redensarten verzeichnet, dienlich sein wird. Das Spielen mit Sprache wird hier zugleich zur Wortschatzarbeit und fördert das Sprachbewußtsein.

Als nächster Text wird hier das bekannte Lautgedicht „Schtzngrmm“ von Ernst Jandl vorgeschlagen. Es ist bereits an der Grenze des Sprachspiels angesiedelt, weil das Spiel in

<sup>29</sup> aus Gelberg, Hans-Joachim: Der fliegende Robert. Beltz Verlag Weinheim 1977, S. 301





### 3.1.2 Natur und Stadt

#### *Didaktische Bedeutung des Themas*

Naturlyrik ist im deutschen Sprachraum nicht nur seit mehr als 200 Jahren die wichtigste thematische Untergattung der Lyrik, sondern seit langem auch ein gängiger Unterrichtsgegenstand. In fast allen Lesebüchern findet man entsprechende Texte vertreten, wobei für das 5./6. Schuljahr meist Gedichte zu bestimmten Jahreszeiten zusammengestellt sind. Das Interesse der Schüler läßt dabei oft zu wünschen übrig; sie bevorzugen in diesem Alter eher Texte mit einer spannenden Handlung oder komischen Effekten. Stimmungshaften Naturlyrik entspricht ihrem auf praktische Umweltbewältigung gerichteten Bewußtsein noch wenig. Naturlyrik ist mit ihrem Stimmungsgehalt meist mehrschichtig, das Geschaute steht zugleich als Zeichen für Inneres, metaphorische, symbolische Ausdrucksformen weisen über die vordergründigen Bedeutungsebenen hinaus. Das macht sie für Kinder schwerer verständlich, als der Erwachsene oft annimmt. Die ausgewählten Gedichte in Lesebüchern sind zudem oft schon in ihrem äußeren Inhalt, in der Präsentation unberührter Natur, recht weit von der Erfahrungswelt der Schüler, die zunehmend von städtischer Zivilisation gekennzeichnet ist, entfernt. Das hat dazu geführt, daß manche Lehrer die Naturlyrik ablehnen.

Nun hat allerdings das Naturthema in den letzten Jahren durch das Umweltbewußtsein eine neue Aktualität gewonnen. Was gesellschaftsferne Idylle schien, erweist sich von politischer Brisanz. In der jüngsten Literatur hat die Naturthematik denn auch eine kritische Dimension erhalten: In Gedichten wird die Natur im Zusammenhang mit der Zerstörung durch die Zivilisation gesehen. Damit hat sich eine neue Verbindung mit einer weiteren thematischen Untergattung der Lyrik, der Großstadtdichtung, ergeben. Diese ist, was den deutschen Sprachraum betrifft, im wesentlichen um die Jahrhundertwen-

de entwickelt worden, hat im Expressionismus und in den 20er Jahren eine hervorstechende Rolle gespielt und ist in den letzten Jahren wieder in den Vordergrund getreten. Das Spannungsfeld Stadt/Natur – Stadt als Raum des Alltags, Natur als Raum des Wochenendes, der Ferien, aber auch als Thema der Werbung – gehört nun allerdings zur Erfahrungswelt der Schüler, selbst wenn sie ihre Freizeit vor allem vor den audiovisuellen Medien und dem PC verbringen. So dürfte eine Textsequenz, die Stadt und Natur thematisiert, den Bezug zum gelebten Alltag deutlich machen und einen Unterricht ermöglichen, der sich nicht im Nachvollziehen von lyrischem Gefühlsgehalt erschöpft, sondern Anlässe zu rationaler Diskussion bietet – etwa über die Bedeutung von Natur in der technischen Zivilisation. Weil der Schwerpunkt damit auf die äußeren Eindrücke, auf die Erfahrung der Umwelt als Lebensraum und auf Aspekte des menschlichen Zusammenlebens gelegt werden kann, bietet sich das Thema bereits für die Klassenstufe 5/6 mit ihrem stärker handlungsbezogenen Interesse an.

### *Textvorschläge*

Vorgestellt wird eine Textsequenz von zweimal drei Gedichten. Die erste Textgruppe enthält Abendgedichte, die zweite Textgruppe betrifft die Umweltproblematik. Von der individuellen Umwelterfahrung weitet sich dabei der Blick zu gesellschaftlichen Dimensionen.

Das erste Gedicht (von Hans Herbert Ohms) gehört zur modernen Kinderlyrik. Es suggeriert die Erlebnisperspektive eines Kindes; in munterer Art und Weise vergegenwärtigt es, wie die nächtliche Stadt mit ihren Lichtern erlebt werden kann<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> aus Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Die Stadt der Kinder. Recklinghausen 2. Aufl. 1982, S. 20

*Abends am Fenster*

Abends, wenn die Polterstadt  
langsam leiser wird  
und die gelbe Straßenbahn  
nur noch selten klirrt,  
abends mag ich gern allein  
noch am Fenster stehen.  
Unten schläft die Straße ein,  
doch ich kann nun sehen:  
Lichter, Lichter! Tausendmal  
gelbe Fenstersterne.  
Autoblitze, lang und schmal,  
nah und in der Ferne.  
Funkelschlange Eisenbahn  
seh ich drüben ziehn,  
manchmal auch ein Flugzeug nahn,  
immer Rot und Grün.  
Wo am hohen Rundfunkmast  
rot die Kugel wacht,  
glaubt ich an den Vollmond fast,  
doch ich hab gelacht:  
Denn ich sah ihn hinterm Park  
aus den Bäumen schweben,  
groß und rund und viel zu stark,  
um am Mast zu kleben.  
Blaue Worte gehen an,  
auch ein Bild darüber;  
schöner, als man träumen kann.  
Nein – ich träume lieber.

Hinweis zum Autor: Hans Herbert Ohms ist 1910 in Schwerin/Mecklenburg geboren; er war als Lehrer tätig und hat Gedichte für Kinder veröffentlicht. Er lebt in Baden-Württemberg.

Da Ohms in seinem Gedicht sehr anschaulich visuelle Eindrücke wiedergibt, bietet sich das Malen eines Bildes an (auf

dunklem Papier). Dabei kann auch der Inhalt geklärt werden (z. B. die blauen Worte = Leuchtschrift einer Reklame).

Diesem Gedicht soll ein romantisches Nachtgedicht gegenübergestellt werden. „Stimmen der Nacht“ von Eichendorff (genau gesagt: das erste der beiden unter diesem Titel von Eichendorff veröffentlichten Gedichte) läßt im Gegensatz zum Gedicht von Ohms die Nacht in der Natur erleben – nur von ferne sind die Glocken der Stadt zu hören<sup>33</sup>:

*Stimmen der Nacht*

Weit tiefe, bleiche, stille Felder –  
O wie mich das freut,  
Über alle, alle Täler, Wälder  
Die prächtige Einsamkeit!  
Aus der Stadt nur schlagen die Glocken  
Über die Wipfel herein,  
Ein Reh hebt den Kopf erschrocken  
Und schlummert gleich wieder ein.  
Der Wald aber rühret die Wipfel  
Im Schlaf von der Felsenwand,  
Denn der Herr geht über die Gipfel  
Und segnet das stille Land.

Hinweis zum Autor: Joseph Freiherr von Eichendorff, einer der wichtigsten Autoren der deutschen (Spät-)Romantik, lebte von 1788-1857 vor allem in Breslau, Berlin und Königsberg.

Auch dieses Gedicht spricht von der Freude über die nächtlichen Eindrücke – aber es ist etwas ganz anderes als bei Ohms, was hier freut; es ist die Stille, die Einsamkeit. Am Schluß wird eine religiöse Dimension eröffnet. In der Natur, dort, wo der Mensch noch nicht mit seiner Zivilisation das Ursprüngliche zerstört hat, ist zugleich das Göttliche zuhause – das ist typisch romantisches Gedankengut, das in der Literatur, oft trivialisiert, bis in unser Jahrhundert weitergewirkt hat.

<sup>33</sup> aus Eichendorff, Joseph von: Werke. Band I. Hrsg. v.J. Perfahl. München o.J., S. 287

Operative Verfahren zur Arbeit mit den beiden Gedichten sind oben unter 2.3.6 vorgeschlagen worden.

Das dritte Gedicht – wiederum aus der zeitgenössischen Kinderliteratur (von Lisa-Marie Blum) – stellt in Stimmung und Motivik sozusagen eine Verbindung der beiden vorigen Gedichte dar. Es bezieht sich zwar auf die laute Großstadt, aber es zielt auf ein Erfahren der Stille. Formal ist es nicht in Strophenform mit festgelegtem Metrum und Reim, sondern in freien Rhythmen geschrieben<sup>34</sup>:

*Großstadtabend*

Schwer hat es die Dämmerung  
in der Stadt.  
Kaum schleicht sie herbei,  
schon hat  
das Licht überall  
ihre Schleier zerrissen.  
Und das Autogedröhn  
will von Stille  
nichts wissen.  
Sie steigt auf die Dächer,  
verkrücht sich in Ecken.  
Aber wer Zeit hat  
kann sie entdecken.  
Braucht nur am Küchenfenster zu stehn.  
Im Hof unten, sieht man  
die Schleier wehn.  
Und oft zeigt sie dir  
den strahlenden Stern,  
hoch über dem Schornstein  
unendlich fern.  
Ihre Augen dunkeln  
Sie scheut das Licht.  
Sei still, ganz still,  
wenn sie leise spricht.

---

<sup>34</sup> aus Fuhrmann, Joachim (Hrsg.): Gedichte für Anfänger. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 74

---

Hinweis zur Autorin: Lisa-Marie Blum ist 1911 in Bremerhaven geboren, gestorben 1993 in Hamburg. Sie schrieb und illustrierte Texte, vor allem für Kinder und Jugendliche.

Bei der Besprechung der drei zitierten Gedichte wird man den Schwerpunkt einerseits auf den Vergleich, andererseits auf das Einbringen eigener Erfahrungen, Empfindungen, Einstellungen legen. Ein sinnvolles Vorgehen besteht auch darin, daß die Kinder aus den drei Gedichten dasjenige auswählen, das ihnen am besten gefällt, und dann die Wahl begründen.

Die folgenden Gedichte rücken die Umweltproblematik in den Vordergrund. Die Ökolyrik, wie man heute oft modisch sagt, ist inzwischen im Unterricht zu einem gängigen Thema geworden. Es besteht dabei die Gefahr, daß die Gedichte auf eine zivilisationskritische Aussage reduziert werden, die den Heranwachsenden aus der Umweltdiskussion schon selbstverständlich und deshalb für sie schon fast trivial ist. Die Leistung der Lyrik im Hinblick auf die Umweltproblematik besteht m.E. vor allem darin, daß sowohl Naturerleben evoziert als auch die Bedrohung thematisiert wird. Nicht nur die Gefahr, sondern auch das Gefährdete muß gezeigt werden – nur wenn dessen Wert erfahrbar bleibt, kann ein Engagement für die Bewahrung und schonende Gestaltung der Umwelt erhalten bleiben. So spricht das erste der folgenden Gedichte das ambivalente Erleben einer noch weitgehend unversehrten Natur an. Es stammt von Sarah Kirsch<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> aus Kirsch, Sarah: Rückenwind. Berlin 1976, S. 59

*Im Sommer*

Dünnbesiedelt das Land.  
 Trotz riesiger Felder und Maschinen  
 Liegen die Dörfer schläfrig  
 In Buchsbaumgärten; die Katzen  
 Trifft selten ein Steinwurf.  
 Im August fallen Sterne.  
 Im September bläst man die Jagd an.  
 Noch fliegt die Graugans, spaziert der Storch  
 Durch unvergiftete Wiesen. Ach, die Wolken  
 Wie Berge fliegen sie über die Wälder.  
 Wenn man hier keine Zeitung hält  
 Ist die Welt in Ordnung.  
 In Pflaumenmuskesseln  
 Spiegelt sich schön das eigne Gesicht und  
 Feuerrot leuchten die Felder.

Hinweis zur Autorin: Sarah Kirsch ist 1935 im Harz geboren. Sie lebte zuerst in der DDR, aus der sie 1977 ausgebürgert wurde. Sie zählt zu den bekanntesten deutschen Lyriker(inne)n der Gegenwart.

Jede Strophe zeigt beides, Natur und Bedrohung; letztere tritt aber von Strophe zu Strophe deutlicher ins Bewußtsein. Den ersten Vers der zweiten Strophe wird man so verstehen dürfen, daß die Nächte an dem geschilderten Ort fern von Stadt und Industrie noch so klar sind, daß man die Sternschnuppen sehen kann.

Bei diesem Gedicht eignet sich z. B. das Verfahren, den Text aus den auseinandergeschnittenen Teilen selbst zusammenzusetzen. Schnittstellen wären immer dort anzusetzen, wo eine Zeile mit Punkt abschließt. Bei der Zusammenfügung gibt es verschiedene sinnvolle Möglichkeiten, die sich z. T. allerdings auf die Aussage auswirken. Rückt man z. B. die Verse „Wenn man hier keine Zeitung hält / Ist die Welt in Ordnung“ an den Schluß, dann wird der Anstoß zum Nachdenken verstärkt.

Das nächste Gedicht – vom bekannten Jugend- und Krimiau-

tor Hansjörg Martin – ist ein kritisches Umweltgedicht, das nach dem Muster eines Kinderliedes („A – B – C, die Katze lief im Schnee“) gebildet ist<sup>36</sup>:

*Randspalten-Lyrik*

a – b – c

Am Fluß flockt frischer Schnee  
Der Schnee liegt dezimeterdick  
Kommt aus der Plastik-Großfabrik  
Und unter ihm verreckt  
Fisch, Frosch, Gras und Insekt.

d – e – f

Die Stadt dröhnt vom Gekläff  
Aus Autohupe, Auspuffrohr  
Starfighterüberschallmotor  
Kein Vogelstimmchen zirpt  
Selbst Hummelsummen stirbt.

g – h – i

Es wächst die Industrie  
Wächst über Wiese, Feld und Wald  
Macht auch vor Fluß und See nicht halt.

j – k – l – m – n – o

Wer Aktien hat, ist froh.

p und q

Der Himmel zieht sich zu  
Die Wolken sind aus Gas und Schmauch  
Und manche davon regnen auch  
Der Regen, das ist Gift  
Macht krank, auf wen er trifft.

r – s – t

Am Rande der Chaussee  
Verwelkt das Laub, verdorrt das Gras  
Vom Bleigehalt im Auspuffgas.

<sup>36</sup> aus DIE ZEIT Nr. 41 vom 8. Oktober 1971, S. 69

u und v

Auch Haut wird davon grau.

w und x

Wir sehn getrübten Blicks

Wie schlachthausreife Rinderherden

Die Sonne schwach und schwächer werden

Und sind nicht mal ergrimmt

Solang die Kasse stimmt.

y und z

Wie ist das Leben nett

Das Auto blitzt, der Schornstein raucht

Und was der Mensch an Nahrung braucht

Erfindet die Chemie

So schön war es noch nie!

Hinweis zum Autor: Hansjörg Martin ist 1920 geboren; er lebt in Wedel bei Hamburg und schreibt vor allem Kriminalromane und Kinder- und Jugendbücher.

Der Titel des Gedichts hängt wohl mit der Tatsache zusammen, daß es erstmals in einer Zeitung erschienen ist. Inhaltlich verweist er darauf, daß das Gedicht gesellschaftliches Geschehen kommentiert.

Das Gedicht legt nahe, den Problemzusammenhang von ökonomischem Interesse und Umweltschutz zu erörtern; mit Kindern kann man insbesondere darüber reden, was gegen die Umweltverschmutzung und -vergiftung von jedem einzelnen und vom Staat getan werden könnte. Eingehen muß man auf die ironisch-satirische Ausdrucksweise im Gedicht, weil Schüler des 5./6. Schuljahres noch nicht ohne weiteres Zugang zu ihr haben. Am letzten Vers läßt sich dies besonders klar herausarbeiten. Man kann z. B. diesen Vers zuerst weglassen und die Schüler Vorschläge ausdenken lassen (u.U. nach gemeinsamem Sammeln von Reimwörtern). Sie werden überwiegend nicht-ironische Formulierungen wählen, so daß anhand der Unterschiede die Ausdrucksweise von Martin deutlicher erfaßt werden kann.

Als Abschluß der Sequenz sei noch ein anspruchsvolleres Gedicht vorgeschlagen. „Unterwegs nach Utopia II“ von Günter Kunert (es gibt von ihm auch ein Gedicht „Unterwegs nach Utopia I“) steigert die ironisch-satirische Ausdrucksweise zum Sarkasmus<sup>37</sup>:

*Unterwegs nach Utopia*  
Auf der Flucht  
vor dem Beton  
geht es zu  
wie im Märchen: Wo du  
auch ankommst  
er erwartet dich  
grau und gründlich  
Auf der Flucht findest du  
vielleicht  
einen grünen Fleck  
am Ende  
und stürzest selig  
in die Halme  
aus gefärbtem Glas.

Hinweis zum Autor: Günter Kunert ist 1929 in Berlin geboren; er siedelte 1979 von der DDR in die Bundesrepublik über. Er gehört zu den bekannten deutschen Schriftstellern der Gegenwart. Der Schwerpunkt seines Werkes liegt auf Lyrik, Kurzprosa und Essay.

Kunert ist einer der pessimistischsten Gegenwartsautoren, sein „Utopia“ ist eine Anti-Utopie, eine Welt vollendeter Künstlichkeit, wo jede Natur ausgemerzt ist. Bei aller dahinterstehenden Hoffnungslosigkeit ist das Aussprechen einer Anti-Utopie doch immer ein Appell, es dahin nicht vollends kommen zu lassen. Im Unterricht erfordert das Gedicht eine sorgfältige Besprechung; zur Interpretation der ersten Stro-

---

<sup>37</sup> aus Kunert, Günter: *Unterwegs nach Utopia*. München 3. Aufl. 1978, S. 76

phe ist auf das Märchen vom Hasen und Igel hinzuweisen, wo der Igel immer schon am Ziel angekommen ist.

Bei diesem Gedicht wäre eine visuelle Gestaltung unter Einbeziehung des Textes in das Bild reizvoll; da ein direktes Malen des Geschilderten nicht ohne weiteres möglich ist, gilt es zu überlegen, welche Darstellungsmöglichkeiten sich anbieten (z. B. Collagetechnik).

### 3.1.3 Wünsche und Ängste

#### *Didaktische Bedeutung des Themas*

Wunschdenken ist bei Kindern stark ausgeprägt, weil sie noch nicht jeden Gedanken dem Realitätsprinzip unterstellen. Ihre Spiele sind schon im Kleinkindalter weitgehend Ausgestaltungen von Wunschwelten (sie möchten Indianer sein, sie möchten ein Baby haben usw.). Die Schule wird dann oft als eine Gegenwelt zu den Wunschwelten erfahren – in ihr soll ja gelernt, nicht gespielt werden, in ihr wird auf den Ernst des Lebens mit allen seinen Einschränkungen vorbereitet. Eine Unterdrückung der Wunschwelten aber ist bedenklich, denn sie drängt jene seelischen Energien zurück, die für eine aktive Gestaltung des eigenen Lebens notwendig sind. Deshalb ist es wichtig, daß im Umgang mit der Literatur, die wesentlich auf der Wunschproduktion der Menschen beruht, der Wunschwelt auch in der Schule ein gewisses Recht gegeben wird. Texte, die Wünsche ausdrücklich zu ihrem Gegenstand machen, eignen sich besonders gut, die Spannung zwischen Realität und Wunschwelten zum Unterrichtsthema zu machen.

Die Ängste sind ein Gegenpol zu den Wünschen. Auch sie prägen das Leben der Kinder, das keineswegs, wie man es oft haben möchte, eine heile Welt darstellt. Dem Kind stehen noch weniger Möglichkeiten zur Verfügung als dem Erwachsenen, verstandesmäßig mit den eigenen Ängsten umzugehen. Es ist ihnen deshalb unmittelbarer und ungeschützter ausgeliefert.

---

Noch mehr als Wünsche werden Ängste verschwiegen, ja verdrängt, so daß die Erwachsenen oft wenig von ihnen erfahren. Zudem erleben es Kinder immer wieder, daß die Erwachsenen ihre Ängste gar nicht ernst nehmen, daß sie sie ihnen ausreden wollen, während sie sich ihnen weiterhin ausgesetzt sehen. Deshalb ist es eine wichtige erzieherische Aufgabe, den Kindern zu zeigen, daß man über Ängste reden kann, daß man sich ihrer nicht zu schämen braucht, daß andere auch Ängste haben. Die Beschäftigung mit dichterischen Texten kann dabei besonders hilfreich sein, weil die Fiktion einen Schutzraum bildet, in dem auch ohne Bekenntniszwang innere Erfahrungen, die oft kaum bewußt sind, zum Thema gemacht werden können.

Gedichte über Wünsche und Ängste zeichnen sich durch ihr Identifikationsangebot aus: Sie laden den Leser ein, seine eigenen Ängste und Wünsche im Text wiederzufinden und über sie nachzudenken, aber auch fremde Gefühle nachvollziehend zu verstehen. Die folgenden Gedichte sollen in erster Linie als Anstoß dienen, dieses Nachdenken zu einem Gespräch werden zu lassen. Vorgeschlagen werden vorwiegend Gedichte der modernen Kinder- und Jugendliteratur, damit sich die Schüler möglichst direkt angesprochen fühlen können.

### *Textvorschläge*

Der erste hier vorgeschlagene Text (von Josef Reding) nennt einen alltäglichen Wunsch in poetisch-bildhafter Veranschaulichung<sup>38</sup>:

---

<sup>38</sup> aus Reding, Josef: Gutentagtexte. Balve/Sauerland 1974, S. 33

*Faulenzen*

Manchmal möchte  
 man  
 faulzen  
 wie ein  
 Gulli im  
 Sonnenschein,  
 wie ein  
 Rasenmäher  
 im Winter,  
 wie eine  
 Nachttischlampe  
 am  
 Tag.

Hinweis zum Autor: Josef Reding ist 1929 in Castrop-Rauxel geboren; er lebt heute in Dortmund. Er hat vor allem Jugendbücher und Kurzgeschichten veröffentlicht und ist mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet worden.

Das Faulenzen wird vergleichend auf einen Gulli, einen Rasenmäher, eine Nachttischlampe bezogen; diese Gegenstände unterliegen dabei einer Personifizierung (als faulzende). Das kleine Gedicht zeigt fast exemplarisch das dichterische Verfahren, wie durch Vergleich verschiedene Realitätsbereiche miteinander in Beziehung gesetzt und psychische Befindlichkeit durch Bildlichkeit veranschaulicht werden kann.

Im Unterricht bietet sich vor allem an, eigene Fassungen zum Redinggedicht zu verfassen, z. B. analoge Texte nach Kennenlernen des Originaltextes. Als Strukturvorgabe können die Worte

Manchmal möchte  
 man  
 . . . .  
 wie  
 . . . .

vorgegeben werden. Ebenso ist ein antizipierendes Vorgehen möglich, indem man zuerst nur einen Teil des Gedichts be-

kanntgibt (bis zum ersten oder zum zweiten „wie“) und die Schüler weiterschreiben läßt.

Das zweite Gedicht (von Josef Guggenmos) schildert eine Tagtraumsituation<sup>39</sup>:

*Da lieg ich im Bett*

Da lieg ich im Bett, die Augen zu.  
Was Schönes will ich mir denken.  
Ich stelle mir vor, mein Bett ist ein Boot,  
das die Wellen heben und senken.  
Ich lasse mich schaukeln, hinauf und hinab,  
und rings um meinen Kahn  
glitzert, so weit das Auge reicht,  
friedlich der Ozean.  
Herrlich ist das! – Allmählich aber  
werde ich höher gehoben  
und sinke tiefer hinab ins Tal.  
Die Wellen werden zu Wogen.  
Die eiligen, schwarzen, von Gischt gekrönt,  
immer wilder donnern sie her.  
Und ich im Boot, verlassen, verloren  
weit draußen im tobenden Meer!  
Jetzt aber – o Schreck! – eine Wasserwand,  
eine haushohe, wandert heran.  
Sie ragt vor mir hoch, Sekunden noch,  
dann ist es um mich getan.  
Mit mir ist es aus! Da fällt mir ein  
im letzten Augenblick:  
Es gibt noch ein Mittel, ein einziges noch,  
ich habe noch einen Trick.  
Ich mache meine Augen auf.  
Und liege wieder in meinem Bett,  
im Zimmer.  
Welch ein Glück!

---

<sup>39</sup> aus Gelberg, Hans-Joachim: Was für ein Glück. Weinheim 1993, S. 243

Hinweis zum Autor: Josef Guggenmos ist 1922 im Allgäu geboren, wo er auch heute noch lebt. Er ist einer der bekanntesten deutschen Kinderlyriker.

Das lustbetonte Abenteuer schlägt um in eine Angstsituation – aber aus dem Tagtraum kann man aussteigen. Er ist, wie die Dichtung, ein Simulationsspiel, er erlaubt es, Wünsche und Ängste ohne Zwang auszuleben. Auch hier kann der Anfang des Gedichts (bis „Ich stelle mir vor, . . .“ in der dritten Zeile) Ausgangspunkt für eigene Texte sein. Inhaltlich bietet es sich an, Parallelen und Unterschiede zum richtigen Traum, zum Lesen von Büchern und zum Ansehen von Fernsehsendungen, Videos und Filmen im Kino zu erörtern.

Das folgende Gedicht gehört zur Erwachsenenlyrik und geht nicht von der Erfahrungswelt von Kindern aus; dennoch dürfte seine Aussage gut nachvollziehbar sein<sup>40</sup>:

*Das Fenster am Ende des Korridors*

Der Himmel, die Landschaft, der Fluß:  
das Bild am Ende des Korridors.  
Links und rechts die Appartements;  
die Feuerlösch-Anlage. Das Summen des Aufzugs.  
Die Zeit nach Büroschluß. Abweisende Gesichter,  
kein Wort und keine Zärtlichkeit.  
Jemand wird den Anfang machen  
und an seiner Tür vorbeigehen  
und weitergehen durch das Bild  
hinaus in den Raum zum Fliegen.

Hinweis zum Autor: Jürgen Becker, geb. 1932 in Köln, ist bekannt als Verfasser von Prosa, Hörspielen und Gedichten. Er lebt heute im Kölner Raum.

Das Gedicht beginnt ganz realistisch, um dann in eine phantastische Vorstellung überzuleiten (durch die Landschaft fliegen). Reizvoll ist es, das Gedicht zu malen und dabei den Kon-

<sup>40</sup> aus: Becker, Jürgen: Erzähl mir nichts vom Krieg. Frankfurt a.M. 1977, S. 21

trast zwischen Hochhaus-Korridor und Landschaftsbild optisch zu verdeutlichen. Interessant ist auch, wenn sich die Schüler selbst einen Titel ausdenken. Der Originaltitel verblüfft durch das Wort „Fenster“, da im Gedicht von einem Bild die Rede ist: das Bild wird zum Fenster ins Freie (es wäre auch die umgekehrte Deutung möglich: Das Fenster erscheint im Hochhaus nur wie ein Bild). – Eine kreative Weiterführung bestünde darin, die Kinder zu ausgewählten Bildern Texte schreiben zu lassen, in denen sie schildern, wie sie in die gemalte Welt hineingehen. Dabei können sie sich fabulierend Erlebnisse ausdenken.

Ängste sind, ebenso wie Trauer und Aggressivität, Gemütsregungen, die man anderen gegenüber oft nicht eingesteht. Kinder werden von Erwachsenen und Kameraden durch Beschwichtigung oder Spott dazu angehalten, keine Angst zu haben bzw. die Angst nicht zu zeigen. Die Problematik der nicht geäußerten Gefühle ist das Thema eines Gedichts von Marianne Kreft<sup>41</sup>:

*Sabine*

Wenn Sabine Hunger hat,  
dann sagt sie: Ich habe Hunger.  
Wenn Sabine Durst hat,  
dann sagt sie: Ich habe Durst.  
Wenn Sabine Bauchweh hat,  
dann sagt sie: Ich habe Bauchweh.  
Dann bekommt sie zu essen,  
zu trinken und auch  
eine Wärmflasche auf den Bauch.  
Und wenn Sabine Angst hat,  
dann sagt sie nichts.  
Und wenn Sabine traurig ist,  
dann sagt sie nichts.

---

<sup>41</sup> aus Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Menschengeschichten. Weinheim 1975, S. 194

Und wenn Sabine böse ist,  
dann sagt sie nichts.  
Niemand weiß,  
warum Sabine Angst hat.  
Niemand weiß,  
warum Sabine traurig ist.  
Niemand weiß,  
warum Sabine böse ist.  
Niemand kann Sabine verstehen  
und niemand kann Sabine helfen,  
weil Sabine  
nicht über Sabine spricht.

Hinweis zur Autorin: Marianne Kreft, geboren 1939, lebt in Mannheim. Sie schreibt Texte für Kinder.

Die physischen Beeinträchtigungen, Hunger, Durst, Schmerzen, äußert ein Kind ohne Bedenken, psychische Regungen aber, Angst, Traurigkeit, Aggression, werden oft verschwiegen. Deshalb bleibt der Betroffene mit den Problemen allein. Das Gedicht ist ein Aufruf, auch das Gespräch über Angst, Trauer und Aggression zu suchen. Im Unterricht kann man überlegen, worauf sich die Ängste, die Trauer, das Böse-Sein von Sabine beziehen könnten, was Sabine dabei denkt und warum sie nicht darüber spricht. Ein Bezug zur eigenen Erfahrungswelt der Schüler wird sich dabei von selbst herstellen. Im Sinne eines operativen Einstiegs könnte man das Gedicht ohne die Wörter „Angst“, „böse“ und „traurig“ ausgeben (die Wörter kommen jeweils zweimal vor) und die Schüler die Lücken ausfüllen lassen.

Das folgende Gedicht von Alfons Schweiggert tendiert mehr zum Vergnüglichen. Zur Entlastung von Angst gehört, daß man sich auch mal spielerisch mit dem Bedrängenden auseinandersetzen kann<sup>42</sup>:

---

<sup>42</sup> aus Schweiggert, Alfons u. a.: Seht, wie die Zeit vergeht. Weinheim 1976, S. 89

*Augen zu!*

E  
Es  
Es ko  
Es kom  
Es komm  
Es kommt  
dahergekrochen.  
Ich weiß nicht was.  
Ich will's nicht wissen.  
Ich zwick die Augen zu.  
Es kriecht vorbei.  
Es kroch vorüber.  
So ist's mir lieber.

Hinweis zum Autor: Alfons Schweiggert, geboren 1947 in Altomünster, lebt in München. Er hat vor allem Bücher und Texte für Kinder veröffentlicht.

Das Vermeidungsverhalten, das das Gedicht vorführt, ist nicht gerade als vorbildlich aufzufassen. Aber das Gedicht ist ja auch nicht moralisch ernst gemeint. Ausgangspunkt für das Unterrichtsgespräch kann die Frage sein, was denn dieser merkwürdige Text überhaupt soll bzw. was da kriechen könnte. Wenn man das Gedicht zunächst ohne Überschrift ausgibt, kann der Austausch von Titelvorschlägen als Einstieg in die Erörterung dienen.

Das letzte Gedicht dieser Sequenz, von Hans Manz, spricht die Angst vor Fremden an<sup>43</sup>:

*Das Fremde macht Angst?*

Für uns  
sind die Andern anders.  
Für die Andern  
sind wir anders.  
Anders sind wir,  
anders die Andern,  
wir alle Andern.

---

<sup>43</sup> aus Manz, Hans: Lieber heute als morgen. Weinheim 1988, S. 98

Hinweis zum Autor: Hans Manz, geboren 1931 im Zürcher Oberland, lebt in Zürich. Er ist vor allem durch seine sprachspielerischen Texte zu einem bekannten Kinderbuchautor geworden.

Dem reflexiven Charakter des Gedichtes entsprechend, bietet sich vor allem ein erörterndes und veranschaulichendes Unterrichtsgespräch an. Vor allem der letzte Vers erfordert eine Deutung. Dabei kann herausgestellt werden, daß sowohl das Wort „wir“ wie das Wort „Andern“ hier einen weiteren Bedeutungsumfang als in den Zeilen davor hat: Es sind mit den Wörtern nun jeweils beide Seiten gemeint. – Angesichts der Abstraktheit des Textes ist es sinnvoll, Erfahrungen mit „Anderen“ (nach Duden übrigens eigentlich immer klein geschrieben) auszutauschen und dabei auch auf die Frage im Titel einzugehen: Wann habe ich vor Fremden Angst gehabt? Haben Fremde auch andere Gefühle bei mir ausgelöst? Hat sich die Angst gelegt? Was empfinden Fremde wohl uns gegenüber?

## 3.2 Sequenzen für das 7./8. Schuljahr

### 3.2.1 Sagen und Balladen

#### *Didaktische Bedeutung des Themas*

Balladen sind die bevorzugte Lyrikgattung für das 7./8. Schuljahr; sie sprechen immer wieder Probleme an, die den altersspezifischen Interessen entgegenkommen – z. B. moralische Entscheidungen in Konfliktsituationen, menschliche Bewährung und Hybris, Schicksal und Selbstbestimmung. Bei der Behandlung im Unterricht ist früher oft das Schwergewicht auf den belehrenden Inhalt gelegt worden. Dann rückten gattungsstrukturelle Merkmale und soziologische Zugänge in den Vordergrund; durch letztere wurden die Balladen verstärkt auch Unterrichtsgegenstand in oberen Klassenstufen. Hier soll eine weniger häufig realisierte Behandlung vorgeschlagen werden: Durch die Gegenüberstellung von Balladen-, Sagen- und Chroniktexten wird die Gelegenheit ge-

schaffen, die Verarbeitung des gleichen Stoffes in unterschiedlichen Textsorten und historischen Epochen zu untersuchen. Dabei wird der Blick sowohl auf die Frage nach dem Realitätsgehalt von Texten als auch auf die ästhetische Gestaltung und die damit verbundene Wirkungsabsicht gelenkt (ein bekanntes Unterrichtsbeispiel dieser Art ist der Vergleich von Fontanes „Brücke am Tay“ mit Zeitungsmeldungen). Durch den Einblick in das Überlieferungsgeschehen wird das historische Bewußtsein der Schüler gefördert, und zwar nicht durch die wissensmäßige Aneignung geschichtlicher Fakten, sondern durch die Einsicht, daß ein gleicher Sachverhalt immer wieder neu interpretiert und dargestellt wird.

Im Gegensatz zu Einzelbehandlungen von Balladen ermöglichen die hier vorgeschlagenen Textarrangements ein selbständigeres Arbeiten, da die Schüler alleine oder in Gruppen die Texte vergleichen und an ihnen Entdeckungen machen können. Besonders geeignet sind Balladen im übrigen für den mündlichen Vortrag, da sie nicht einen persönlichen Gefühlsausdruck nahelegen, sondern dem Vortragenden erlauben, gleichsam spielerisch die Rolle eines Erzählers und – bei direkter Rede – der Figuren zu übernehmen und so jene Distanz zu bewahren, die gerade Pubertierenden oft erst erlaubt, sich im Vortrag zu exponieren. Die starke rhetorische und dramatische Durchgestaltung der meisten Balladen legt den Einsatz vielfältiger stimmlicher Mittel nahe und bietet so auch Gelegenheit zum Lesen mit verteilten Rollen.

### *Textvorschläge*

Vorgeschlagen werden hier Texte zu zwei bekannten, im Unterricht oft angesprochenen Stoffkreisen: zum Rattenfänger von Hameln und zu den Weibern von Weinsberg.

Der Stoffkomplex der Weiber von Weinsberg ist inhaltlich einfach, so daß bei der Behandlung das Augenmerk in erster Linie auf die unterschiedliche sprachliche Gestaltung gelegt

werden kann; für solche Beobachtungen sind die Texte ausgesprochen ergiebig und reizvoll. Als Ausgangspunkt sei die Sagenfassung vorgeschlagen, die Josef Guggenmos für Jugendliche erstellt hat<sup>44</sup>:

### *Die Weiber zu Weinsberg*

Es geschah im Jahre 1140, daß König Konrad III. von Hohenstaufen die Stadt Weinsberg am Neckar belagerte, die dem Herzoge Welf von Bayern gehörte.

König Konrad von Schwaben war zu Waiblingen geboren und wurde der Waiblinger geheißen, der Bayernherzog aber, Konrads Gegner, hieß Welf, daraus entstand das Feldgeschrei: „Hie Welf!“ – „Hie Waibling!“

Als nun Welf eine Schlacht bei Waiblingen verloren hatte, warf er sich mit den Seinen in das Schloß Weinsberg, konnte aber eine lange Belagerung darin nicht aushalten, sondern mußte um Gnade bitten.

Da gewährte der Kaiser den Frauen freien Abzug und daß jede auf ihren Schultern mitnehmen dürfte, was sie tragen könnte; die Männer aber sollten alle über die Klinge springen. Nun nahm eine jede ihren Mann auf den Rücken; die Herzogin Jutta ging mit ihrem Gemahl Welf voran den Berg hinab, und die andern folgten in langer Reihe. Das gefiel dem Kaiser, und er begnadigte auch die Männer, obschon sein Bruder, Herzog Friedrich, widersprach und sagte, so wäre das nicht gemeint gewesen. Doch der Kaiser antwortete: „Am Königswort soll nicht gerüttelt werden.“

Als der Florentiner Fürst Lorenz von Medici, der erkrankt war, auf seinem Lager von diesem Ereignis las, lachte er sich gesund darüber.

Die Sage geht zurück auf einen chronikalischen Bericht des

---

<sup>44</sup> aus Guggenmos, Josef: Hausbuch deutschen Sagen und Schwänke. Wien 1972, S. 240

12. Jahrhunderts; es ist also durchaus möglich, daß das erzählte Geschehen tatsächlich stattgefunden hat. In der Chronik steht (aus dem Lateinischen übersetzt)<sup>45</sup>:

Der König belagerte eine Stadt des Herzogs Welf von Bayern mit Namen Weinsberg und unterwarf dieselbe. Hierbei wurde den darin befindlichen Matronen und übrigen Frauen durch königliche Bewilligung die Erlaubnis erteilt, mit sich fortzutragen, soviel sie auf den Schultern könnten. Sie nun bedachten sowohl die Treue ihrer Männer als auch das Heil der übrigen, ließen ihr Gerät im Stiche und traten heraus, die Männer auf ihren Schultern. Als aber der Herzog Friedrich riet, solches nicht zu gestatten, sprach der König zugunsten der List der Frauen, es gezieme sich nicht, ein Königswort zu deuteln.

Ein Vergleich dieser beiden Texte kann als Vorübung für die Arbeit mit den sehr viel längeren Balladen gelten. Guggenmos gestaltet den knappen chronikalischen Bericht aus, erläutert die Namen und Umstände, baut direkte Rede ein und fügt einen anekdotischen Schluß an (auch eine andere Reihenfolge ist denkbar: nach der Lektüre der Balladen formulieren die Schüler selbst einen Sagentext und erhalten erst dann die Fassung von Guggenmos und den Chroniktext).

Was ist nun in der Balladendichtung aus dem Stoff geworden? Zwei der großen deutschen Balladenautoren haben sich seiner angenommen, Gottfried August Bürger und Adelbert von Chamisso. Die Ballade von Bürger ist freilich wenig bekannt, weil sie nicht in die über lange Zeit gängige Vorstellung von der Ballade als einer numinosen bzw. heroischen Gattung hineinpaßt. Sie ist ausgesprochen spaßig aufgezogen, ganz im Gegensatz zu Chamissos Ballade, die – geradezu exemplarisch für heroisierendes Geschichtsverständnis – auf den Ton erhabener Heldenepik gebracht ist und eine belehrende Ab-

---

<sup>45</sup> nach Pertz, G.H. u. a. (Hrsg.): Die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit, XIII. Jahrhundert. 3. Band. Berlin 1867, S. 40

sicht verfolgt. Der Kontrast ist didaktisch besonders fruchtbar, weil die Schüler bis in die einzelnen Formulierungen hinein beobachten können, wie der gleiche Stoff zu ganz gegensätzlichen poetischen Realisierungen führen kann. Die Ballade Bürgers lautet<sup>46</sup>:

*Die Weiber von Weinsberg*

Wer sagt mir an, wo Weinsberg liegt?  
Soll sein ein wackres Städtchen,  
Soll haben, fromm und klug gewiegt,  
Viel Weiberchen und Mädchen.  
Kömmt mir einmal das Freien ein,  
So werd' ich eins aus Weinsberg frein.  
Einsmals der Kaiser Konrad war  
Dem guten Städtlein böse  
Und rückt' heran mit Kriegesschar  
Und Reisigengetöse,  
Umlagert' es mit Roß und Mann  
Und schoß und rannte drauf und dran.  
Und als das Städtlein widerstand  
Trotz allen seinen Nöten,  
Da hieß er, hoch von Grimm entbrannt,  
Den Herold 'nein trompeten:  
Ihr Schurken, komm' ich 'nein, so wißt,  
Soll hängen, was die Wand bepißt.  
Drob, als er den Avis also  
Hinein trompeten lassen,  
Gab's lautes Zetermordio  
Zu Haus und auf den Gassen.  
Das Brot war teuer in der Stadt,  
Doch teurer noch war guter Rat.

<sup>46</sup> aus Bürgers Gedichte, hrsg. v. A. E. Berger, Leipzig 1891, S. 84–86

„Oh weh mir armem Korydon!  
O weh mir!“ – Die Pastores  
Schrien: „Kyrie Eleison!  
Wir gehn, wir gehn kapores!  
O weh, mir armem Korydon!  
Es juckt mir an der Kehle schon.“  
Doch wenn's Matthä' am letzten ist  
Trotz Raten, Tun und Beten,  
So rettet oft noch Weiberlist  
Aus Ängsten und aus Nöten.  
Denn Pfaffentrug und Weiberlist  
Gehn über alles, wie ihr wißt.  
Ein junges Weibchen lobesan,  
Seit gestern erst getrauet,  
Gibt einen klugen Einfall an,  
Der alles Volk erbauet;  
Den ihr, sofern ihr anders wollt,  
Belachen und beklatschen sollt.  
Zur Zeit der stillen Mitternacht  
Die schönste Ambassade  
Von Weibern sich ins Lager macht  
Und bittelt dort um Gnade.  
Sie bittelt sanft, sie bittelt süß,  
Erhält doch aber nichts, als dies:  
„Die Weiber sollten Abzug han  
Mit ihren besten Schätzen,  
Was übrig bliebe, wollte man  
Zerhauen und zerfetzen.“  
Mit der Kapitulation  
Schleicht die Gesandtschaft trüb davon.  
Drauf, als der Morgen bricht hervor,  
Gebt Achtung! Was geschiehet?  
Es öffnet sich das nächste Tor,  
Und jedes Weibchen ziehet  
Mit ihrem Männchen schwer im Sack,  
So wahr ich lebe! huckepack. –

Manch Hofschranz suchte zwar sofort  
 Das Kniffchen zu vereiteln;  
 Doch Konrad sprach: „Ein Kaiserwort  
 Soll man nicht drehn noch deuteln.  
 Ha bravo!“ rief er, „bravo so!  
 Meint' unsre Frau es auch nur so!“  
 Er gab Pardon und ein Bankett,  
 Den Schönen zu gefallen.  
 Da ward gegeigt, da ward trompet't,  
 Und durchgetanzt mit allen,  
 Wie mit der Burgemeisterin  
 So mit der Besenbinderin.  
 Ei! sagt mir doch, wo Weinsberg liegt?  
 Ist gar ein wackres Städtchen.  
 Hat, treu und fromm und klug gewiegt,  
 Viel Weiberchen und Mädchen.  
 Ich muß, kömmt mir das Freien ein,  
 Fürwahr! muß eins aus Weinsberg frein.

Hinweis zum Autor: Gottfried August Bürger wurde 1747 in Molmerswende (Harz) geboren und starb 1794 in Göttingen. Die Entwicklung der deutschen Kunstballade ist entscheidend durch ihn geprägt worden. Sein Hauptanliegen war eine Vereinigung von Bildungs- und Volksdichtung.

Chamissos Ballade hat den Wortlaut<sup>47</sup>:

*Die Weiber von Winsperg*

Der erste Hohenstaufen, der König Konrad, lag  
 Mit Heeresmacht vor Winsperg seit manchem langen Tag;  
 Der Welfe war geschlagen, noch wehrte sich das Nest,  
 Die unverzagten Städter, die hielten es noch fest.

<sup>47</sup> 1831 entstanden. Erstveröffentlichung 1852. Aus Pinkerneil, Beate (Hrsg.): Das große deutsche Balladenbuch. Königstein/Ts. 1978, S. 187-188

Der Hunger kam, der Hunger! Das ist ein scharfer Dorn;  
Nun suchten sie die Gnade, nun fanden sie den Zorn.  
„Ihr habt mir hier erschlagen gar manchen Degen wert,  
Und öffnet ihr die Tore, so trifft euch doch das Schwert.“

Da sind die Weiber kommen: „Und muß es also sein,  
Gewährt uns freien Abzug; wir sind vom Blute rein.“  
Da hat sich vor den Armen des Helden Zorn gekühlt,  
Da hat ein sanft Erbarmen im Herzen er gefühlt.

„Die Weiber mögen abziehen, und jede habe frei,  
Was sie vermag zu tragen und ihr das Liebste sei!  
Laßt ziehn mit ihrer Bürde sie ungehindert fort,  
Das ist des Königs Meinung, das ist des Königs Wort.“

Und als der frühe Morgen im Osten kaum gegraut,  
Da hat ein seltnes Schauspiel vom Lager man geschaut;  
Es öffnet leise, leise sich das bedrängte Tor,  
Es schwankt ein Zug von Weibern mit schwerem Schritt  
hervor.

Tief beugt die Last sie nieder, die auf dem Nacken ruht,  
Sie tragen ihre Eh'herrn, das ist ihr liebstes Gut.  
„Halt an die argen Weiber!“ ruft drohend mancher Wicht –  
Der Kanzler spricht bedeutsam: „Das war die Meinung  
nicht.“

Da hat, wie er's vernommen, der fromme Herr gelacht:  
„Und war es nicht die Meinung, sie haben's gut gemacht;  
Gesprochen ist gesprochen, das Königswort besteht,  
Und zwar von keinem Kanzler zerdeutelt und zerdreht.“  
So ward das Gold der Krone wohl rein und unentweiht.  
Die Sage schallt herüber aus halbvergeßner Zeit.  
Im Jahr elfhundertvierzig, wie ich's verzeichnet fand,  
Galt Königswort noch heilig im deutschen Vaterland.

Hinweis zum Autor: Adelbert von Chamisso wurde 1781 in Frankreich geboren; 1790 siedelte seine Familie nach Deutschland über. 1838 starb Chamisso in Berlin. Mit seiner Novelle „Peter Schlemihl“ ist er international berühmt geworden. Er kann der Spätromantik zugeordnet werden.

Einige Formulierungen im Bürgerschen Text sind für heutige Schüler nicht mehr verständlich, so die Redewendung „fromm und klug gewiegt“, die sich auf eine alte Volksmeinung bezieht, nach der das Wiegen die Kinder klug machen soll. „Reisige“ sind Soldaten, Söldner; ein „Avis“ eine Ankündigung; der „Korydon“ bei Vergil ein verliebter Schäfer, dessen Liebe nicht erwidert wird; die „Ambassade“ ist eine Abordnung, eine Gesandtschaft; mit der „Kapitulation“ ist der Übergabevertrag gemeint.

Die Schüler können den spaßigen Charakter von Bürgers Ballade in der Erzählform (auktorialer Erzähler mit Anrede an den Leser), in Satzformen (Frage-, Ausrufesätze), Wortwahl, komischen Brechungen (z. B. „Kyrie Eleison! Wir gehn, wir gehn kapores“ in der 5. Strophe), überhaupt der stärker umgangssprachlichen Redeweise herausarbeiten. Chamissos Ballade dagegen ist von gehobenem Stil, besonders kennzeichnend sind Wörter wie „Degen“ (für Held) und „heilig“. Typisch ist auch die Strophenform mit den langen, getragenen wirkenden Versen. Es handelt sich um die Nibelungenstrophe, wie sie von der deutschen Romantik nach dem Vorbild des alten Nibelungenliedes gebildet worden ist. Am deutlichsten wird der Unterschied zwischen den beiden Balladen an der letzten Strophe, in der die beiden Autoren den Sinngehalt, den sie dem Stoff abgewinnen, als Schlußfolgerung formulieren (bei Chamisso klingt dessen Kritik an den deutschen Fürsten an, die zugesagte Verfassungen z. T. nicht eingeführt oder wieder aufgehoben hatten). Im mündlichen Vortrag der Balladen müßten die verschiedenen Stillagen am einprägsamsten sinnfällig werden.

Beim Rattenfänger von Hameln sind es weniger die formalen Gestaltungskriterien, die Interesse beanspruchen, als die vielschichtige Stoffgeschichte. Die bekannteste Ballade zum Stoff stammt von Karl Simrock<sup>48</sup>:

<sup>48</sup> aus Simrock, Karl: Ausgewählte Werke in zwölf Bänden. Hrsg. v. G. Klee. 1. Band. Leipzig o.J., S. 77-79

*Der Rattenfänger*

In Hameln fechten Mäus' und Ratzen  
Am hellen Tage mit den Katzen;  
Der Hungertod ist vor der Tür:  
Was tut der weise Rat dafür?  
Im ganzen Land  
Macht er's bekannt:  
Wer von den Räufern  
Die Stadt kann säubern,  
Des Bürgermeisters Töchterlein,  
Die soll zum Lohn sein eigen sein.  
Am dritten Tage hört man's klingen,  
Wie wenn im Lenz die Schwalben singen:  
Der Rattenfänger zieht heran –  
O seht den bunten Jägersmann!  
Er blickt so wild  
Und singt so mild:  
Die Ratten laufen  
Ihm zu in Haufen.  
Er lockt sie nach mit Wunderschall,  
Ertränkt sie in der Weser all'.  
Die Bürger nach den Kirchen wallen,  
Zum Dankgebet die Glocken schallen;  
Des Bürgermeisters Töchterlein  
Muß nun des Rattenfängers sein.  
Der Vater spricht:  
„Ich duld' es nicht!  
So hoher Ehren  
Mag ich entbehren:  
Mit Sang und Flötenspiel gewinnt  
Man keines Bürgermeisters Kind.“  
In seinem bunten Jägerstaate  
Erscheint der Spielmann vor dem Rate.  
Sie sprechen all' aus einem Ton  
Und weigern den bedungen Lohn:

„Das Mägdelein?  
Es kann nicht sein.  
Herr Rattenfänger,  
Müht Euch nicht länger!  
Eu'r Flötenspiel ist eitel Dunst  
Und kam wohl von des Satans Kunst.“  
Am andern Morgen hört man's klingen,  
Wie wenn die Nachtigallen singen,  
Ein Flöten- und ein Liedersang  
So süß vertraut, so liebebang!  
Da zieht heran  
Der Jägersmann,  
Der Rattenfänger,  
Der Wundersänger,  
Und Kinder, Knaben, Mägdelein  
In hellen Scharen hinterdrein.  
Und hold und holder hört man's klingen,  
Wie wenn die lieben Englein singen,  
Und vor des Bürgermeisters Tür,  
Da tritt sein einzig Kind herfür.  
Das Mägdelein  
Muß in den Reih'n;  
Die Mäuschen laufen  
Ihm zu in Haufen:  
Er lockt sie nach mit Wunderschall  
Und nach der Weser zogen all'.  
Die Eltern liefen nach den Toren,  
Doch jede Spur war schon verloren:  
Kein Eckart hatte sie gewarnt,  
Des Jägers Netz hält sie umgarnt.  
Zwei kehrten um,  
Eins blind, eins stumm;  
Aus ihrem Munde  
Kam keine Kunde.  
Da hob der Mütter Jammern an:  
So rächte sich der Wundermann.

Hinweis zum Autor: Karl Simrock wurde 1802 in Bonn geboren und starb 1876 ebenda. Er war ein bedeutender Altgermanist, der viele altdeutsche Dichtungen herausgegeben und ins Neuhochdeutsche übersetzt hat. Als Dichter hat er vor allem Gedichte verfaßt.

Rattenfängerballaden kann man bis in die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts zurückverfolgen. Schon damals existierte eine volkstümliche Ballade, die in mehreren Varianten überliefert ist. Vom Verlust der Hamelner Kinder ist in verschiedenen Quellen sogar schon früher die Rede; die älteste erhaltene schriftliche Darstellung findet sich in einer Lüneburger Handschrift aus der Zeit um 1430/1450. Übersetzt lautet der Bericht dort folgendermaßen<sup>49</sup>:

Zu vermerken ist ein ganz ungewöhnliches Wunder, das sich im Städtchen Hameln in der Diözese Minden im Jahre des Herrn 1284 genau am Tag des Johannes und Paulus ereignete. Ein junger Mann von dreißig Jahren, schön und überaus gut gekleidet, so daß alle, die ihn persönlich sahen, auch seine Kleidung bewunderten, trat über die Brücke und durch die Weserpforte ein. Er hatte eine Silberpfeife von seltsamer Art und begann zu pfeifen durch die ganze Stadt. Und alle Knaben, die diese Pfeife hörten, etwa 130 an der Zahl, folgten ihm aus dem Ostertor hinaus gleichsam zum Calvarien- oder Hinrichtungsplatz, zogen fort und verschwanden, so daß niemand erfahren konnte, wo auch nur einer von ihnen geblieben war. Die Mütter der Knaben aber liefen von Stadt zu Stadt und fanden überhaupt nichts.

Von einem Rattenfang ist hier noch nicht die Rede. Was der junge Mann mit der Flöte beabsichtigte, bleibt unklar. Man weiß bis heute nicht, was damals eigentlich geschah. War es ein plötzliches Kindersterben, das zur Sage geführt hat, sind Kinder zu einem Kinderkreuzzug aufgebrochen? Am wahrscheinlichsten ist nach heutigem Forschungsstand die Annahme, daß der pfeifende Jüngling ein Werber gewesen ist, der junge Leu-

<sup>49</sup> nach Dobbertin, Hans: Quellensammlung zur Hamelner Rattenfängersage. Göttingen 1970, S. 15f (von mir aus dem Lateinischen übersetzt)

te für die Auswanderung in die deutschen Ostkolonien anwarb. Die Wegziehenden werden im lateinischen Text „pueri“ genannt, was übersetzt sowohl Kinder als auch Knaben oder Jünglinge heißen kann. Das Alter der Ausziehenden bleibt in dieser wie in anderen frühen Quellen zum Stoff also unbestimmt. Im Unterricht wird man den Schülern anhand des Vergleichs der beiden zeitlich auseinanderliegenden Texte zeigen, wie ein unerklärliches überliefertes Geschehen durch zusätzliche Stoffelemente angereichert und so zu einer unwahrscheinlichen Sage wird, in der sich aber immer noch ein historischer Kern verbirgt.

Der klassisch gewordene Sagenstoff des Rattenfängers hat auch seine Nachgeschichte. Viele jüngere Autoren haben sich mit ihm beschäftigt. Besonders bekannt geworden ist das Lied von Hannes Wader, der den Stoff sozialistisch antiautoritär umgedichtet hat: Die Kinder werden vom Rattenfänger nicht verführt, vielmehr solidarisieren sie sich mit ihm gegen die ungerechten Erwachsenen<sup>50</sup>.

### *Der Rattenfänger*

Fast jeder weiß, was in Hameln geschah,  
vor tausend und einem Jahr.

Wie die Ratten dort hausten, die alles fraßen,  
was nicht aus Eisen war.

Zu dieser Zeit kam ich nach langer Fahrt  
als Spielmann in diese Stadt.

Und ich hörte als erstes den Herold schrein,  
als ich dort den Markt betrat.

Wer mit Gottes Hilfe oder allein  
die Stadt von den Ratten befreit,  
für den lägen ab nun beim Magistrat  
hundert Taler in Gold bereit.

---

<sup>50</sup> nach Wader, Hannes: Der Rattenfänger. Schallplatte Philips 6305 207 D

Ich packte mein Bündel, die Flöte und Leier  
und klopfte ans Rathaustor.  
Kaum sah man mich, schlug man die Tür wieder zu  
und legte den Riegel vor.  
Und ich hörte, wie man den Herren sagte,  
es stünde ein Mann vor dem Tor,  
zerrissen und stinkend, in bunten Lumpen  
mit einem Ring im Ohr.  
Dieser Mann nun ließe den Herren sagen,  
er käm' von weit, weit her,  
und er böte der Stadt seine Hilfe, weil  
er ein Rattenfänger wär.

Ich wartete lange, dann rief eine Stimme  
durch die geschlossene Tür:  
Vernichte die Ratten, und Du bekommst  
die versprochenen Taler dafür.  
Und ich ging und blies in der Nacht die Flöte,  
immer nur einen einzigen Ton,  
der so hoch war, daß nur die Ratten ihn hörten,  
und keine kam davon.  
Bis hinein in die Weser folgte mir bald  
die ganze quiekende Brut,  
und am Morgen trieben an hunderttausend  
Kadaver in der Flut.

Als die Hamelner Bürgen hörten, was alles  
geschehen war in der Nacht,  
tanzten sie auf den Straßen, nur  
an mich hat keiner gedacht.  
Und als ich dann wieder vorm Rathaus stand  
und forderte meinen Lohn,  
schlug man auch diesmal die Tür vor mir zu  
und erklärte mir voller Hohn,  
nur der Teufel könne bei meiner Arbeit  
im Spiel gewesen sein,  
deshalb sei es gerecht, ich triebe bei ihm  
meine hundert Taler ein.

Doch ich blieb und wartete Stunde um Stunde  
bis zum Abend vor jenem Haus,  
aber die Ratsherrn, die drinnen saßen,  
trauten sich nicht heraus.

Als es Nacht war, kamen bewaffnete Kerle,  
ein Dutzend oder mehr,  
die schlugen mir ihre Spieße ins Kreuz  
und stießen mich vor sich her.

Vor der Stadt hetzten sie ihre Hunde auf mich,  
und die Bestien schonten mich nicht.  
Sie rissen mich um und pißten mir noch  
ins blutende Gesicht.

Als der Mond schien, flickte ich meine Lumpen,  
wusch meine Wunden im Fluß  
und weinte dabei vor Schwäche und Wut,  
bis der Schlaf mir die Augen schloß.

Doch noch einmal ging ich zurück in die Stadt  
und hatte dabei einen Plan,  
denn es war Sonntag, die Bürger traten  
eben zum Kirchgang an.

Nur die Kinder und die Alten blieben  
an diesem Morgen allein,  
und ich hoffte, die Kinder würden gerechter  
als ihre Väter sein.

Ich hatte vorher mein zerfleischtes Gesicht  
mit bunten Farben bedeckt  
und mein Wams, damit man die Löcher nicht sah,  
mit Hahnenfedern besteckt.

Und ich spielte und sang, bald kamen die Kinder  
zu mir von überall her,  
hörten, was ich sang mit Empörung und  
vergaßen es nie mehr.

Und die Kinder beschlossen, mir zu helfen  
und nicht mehr zuzusehn,  
wo Unrecht geschieht, sondern immer gemeinsam  
dagegen anzugehn.

Und die Hamelner Kinder hielten ihr Wort  
und bildeten ein Gericht,  
zerrten die Bosheit und die Lügen  
ihrer Väter ans Licht.  
Und weckten damit in ihren Eltern  
Betroffenheit und Scham,  
und weil er sich schämte, schlug manch ein Vater  
sein Kind fast krumm und lahm.  
Doch mit jeder Mißhandlung wuchs der Mut  
der Kinder dieser Stadt,  
und die hilflosen Bürger brachten die Sache  
vor den hohen Rat.

Es geschah, was heute noch immer geschieht,  
wo Ruhe mehr gilt als Recht,  
denn wo die Herrschenden Ruhe woll'n  
geht's den Beherrschten schlecht.  
So beschloß man die Vertreibung  
einer ganzen Generation.  
In der Nacht desselben Tages begann  
die schmutzige Aktion.  
Gefesselt und geknebelt,  
von den eigenen Vätern bewacht,  
hat man die Kinder von Hameln ganz heimlich  
aus der Stadt gebracht.

Nun war wieder Ruhe in der Stadt Hameln,  
fast wie in einem Grab.  
Doch die Niedertracht blühte, die Ratsherren faßten  
eilig ein Schreiben ab.  
Das wurde der Stadtchronik beigefügt  
mit dem Stempel des Landesherrn  
und besagt, daß die Kinder vom Rattenfänger  
ermordet worden wär'n.  
Doch die Hamelner Kinder sind nicht tot,  
zerstreut in alle Welt,  
haben auch sie wieder Kinder gezeugt,  
ihnen diese Geschichte erzählt.

Denn auch heute noch setzen sich Menschen  
für die Rechte Schwächerer ein,  
diese Menschen könnten wohl die Erben  
der Hamelner Kinder sein.  
Doch noch immer herrscht die Lüge  
über die Wahrheit in der Welt,  
und solange die Gewalt und Angst  
die Macht in Händen hält,  
solange kann ich nicht sterben,  
nicht ausruhn und nicht fliehn,  
sondern muß als Spielmann und Rattenfänger  
immer weiterzieh'n.  
Denn noch nehmen Menschen Unrecht  
als Naturgewalt in Kauf,  
und ich hetze noch heute die Kinder dagegen  
immer wieder auf.

Hinweis zum Autor: Hannes Wader, 1942 in Bielefeld geboren, gehörte vor allem in den 70er Jahren zu den bekanntesten deutschen Liedersängern.

Wenn die Schüler die Veränderungen, die Wader vorgenommen hat, herausgearbeitet haben, kann ein Hinweis auf die antiautoritäre Bewegung um 1970 für die historische Einordnung erhellend sein.

### 3.2.2 Ich!

#### *Didaktische Bedeutung des Themas*

Im Pubertätsalter beschäftigen sich die Heranwachsenden verstärkt mit sich selbst und ihrer Beziehung zu anderen Menschen. Ihr Verhältnis zu den Erwachsenen gestaltet sich oft krisenhaft – trotzig Selbstbehauptung, Rückzug in die eigene Innerlichkeit, mürrische Verschlossenheit und zugleich erste Partnerbeziehungen sind Ausdruck veränderten Sozialverhaltens. Im Literaturunterricht können die damit aufbrechenden Probleme angesprochen werden, denn insbesondere lyrische Texte zielen immer wieder auf die Bewußtwerdung der eige-

nen Subjektivität und die Identitätsfindung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Sie halten den Leser an, in einem dialektischen Prozeß dem eigenen Ich gegenüberzutreten, sich mit ihm auseinanderzusetzen und so zu sich selbst zu finden. Für das Unterrichtsgespräch besteht die besondere Chance darin, daß Gedichte zwar zur Identifikation einladen, die Schüler aber im Reden über den Text sich selbst nicht ausdrücklich zum Thema zu machen brauchen. Ihre Identitätsprobleme werden so indirekt angesprochen.

Mit den folgenden Gedichten sollen die Schüler also in ihrem Prozeß der Selbstfindung ermutigt und im Nachdenken über ihre Beziehungen zu anderen Menschen bestärkt werden. Nicht Selbstbespiegelung soll betrieben, sondern Identität als Prozeß der Abgrenzung gegenüber anderen und als Selbstdarstellung im Umgang mit anderen verdeutlicht werden. Anregungen, selbst über sich zu schreiben eröffnen in dieser Einheit darüber hinaus die Möglichkeit, sich im Geschriebenen Ausdruck zu geben und seiner selbst bewußt zu werden.

### *Textvorschläge*

Das erste Gedicht (von Ernst Jandl) gibt einen schematischen biographischen Abriß, geordnet nach jeweils verdoppeltem Lebensalter (6 Monate, 1 Jahr, 2 Jahre, 4 Jahre usw.); zugleich verdeutlicht es eine Grundfrage jeden Ich-Bewußtseins: Wir sind und wir werden. Identität finden wir vor, und zugleich wandeln wir uns, bewegen uns auf ein neues Ich-Sein zu<sup>51</sup>:

---

<sup>51</sup> aus: Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.): Der fliegende Robert. Weinheim 1977, S. 190

*doppelt so weit*

ich bin neu auf der welt  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
ich bin sechs monate  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
ich bin ein jahr alt  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
wie ich zwei Jahre bin  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
das ist mein vierter geburtstag  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
als ein schulkind von acht jahren  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
und ich erkenne mich mit sechzehn kaum wieder  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
der zweiunddreißigste ist ein schöner geburtstag  
und ich geh von mir weg  
und ich geh zu mir hin  
ich mit vierundsechzig  
geh nicht mehr doppelt so weit

Hinweis zum Autor: Ernst Jandl ist 1925 in Wien geboren; er ist ein Hauptvertreter der konkreten Poesie.

Die Erfahrung „und ich geh von mir weg/und ich geh zu mir hin“ trifft auch die krisenhafte Identitätsauseinandersetzung des Jugendalters. Die fast monotone Aneinanderreihung schafft einen Raum für eigene Assoziationen. Man könnte das Gedicht entsprechend ergänzen und jeweils nach den beiden genannten Versen eine zusätzliche Zeile einfügen, z. B.:

ich bin sechs monate  
und ich geh von mir weg  
*weg vom Liegen und Saugen*  
und ich geh zu mir hin  
*hin zum Sitzen und Greifen*

Eine solche Ergänzung kann man in Gruppenarbeit vornehmen, da man gemeinsam eher auf entsprechende Einfälle kommen dürfte. Anschließend kann man in einem Gespräch erörtern, ob das „von mir weg“ und „zu mir hin“ nachvollziehbar ist. – Reizvoll ist bei diesem Gedicht auch das antizipierende Verfahren. Es wird zunächst nur der Doppelvers „und ich geh von mir weg/und ich geh zu mir hin“ an die Tafel geschrieben; die Schüler stellen Überlegungen an, was mit diesen beiden Versen gemeint sein könnte und lernen erst dann den Text von Jandl kennen.

Das zweite Gedicht thematisiert nicht die Veränderung der Identität, sondern die Berufung auf sich selbst in Abgrenzung gegen die Vorgaben der Umwelt. Es stammt von einer Schülerin (Henriette Fentner), die beim Workshop Schreiben in Berlin, einer Initiative des Pädagogischen Zentrums Berlin, mitgearbeitet hatte<sup>52</sup>.

*Anders*

Ich will nicht  
eingeordnet werden  
in die Fächer eines  
Setzkastens, beschriftet  
und vakuumverpackt  
in Verkaufsregalen stehen  
hoffnungslos eingeschlossen  
in die träge Endgültigkeit.

---

<sup>52</sup> aus Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.): Autorenlesung des Workshop-Schreiben. Berlin 1978

Ich will nicht  
gemalt werden, auf zwei  
Dimensionen reduziert,  
oder als Zickzacklinie  
im Koordinatenkreuz  
festgehalten, dazu verdammt,  
so zu sein, wie ich von Weitem  
aussehe,

Ich will nicht  
in Kataloge eingetragen  
werden, oder mit beliebig  
austauschbaren Definitionen  
beschrieben werden,  
versteckt hinter Formeln  
und zum gewöhnlichen Leben  
nach einer Norm  
bestimmt.

Ich will nicht  
in der Masse untergehen  
oder in ein Schema  
gepreßt werden, angepaßt  
und am wirklichen Leben  
stumpfsinnig vorbeivegetierend.

Ich will  
das sein was ich  
sein will und  
nicht übersehen,  
daß ich nur eins bin:  
ich selbst.

Die Abwehr einer Einordnung in vorgeprägte Schablonen kennzeichnet das Lebensgefühl vieler Jugendlicher. Die Be-  
teuerung „Ich will . . . nicht übersehen, daß ich nur eins bin: ich  
selbst“ bleibt freilich recht leerformelhaft. Man ist (darauf hat  
die neuere soziologische Identitätstheorie mit Nachdruck hin-

gewiesen) in seiner Identität immer auch abhängig vom Bezug zu anderen Menschen. Ein Gespräch über die Frage, was das denn heiÙe: ich bin nur „ich selbst“, mag im Unterricht zu einer entsprechenden Problematisierung führen.

Interessant sind die bildhaften Wendungen im Text; neben der metaphorischen bleibt jeweils auch die wörtliche Bedeutung sinntragend: Es wird z. B. in unserer Gesellschaft im wörtlichen und im übertragenen Sinn viel katalogisiert (vgl. Strophe 3). Eigene Schreibversuche können am Aufbauschema des Gedichts orientiert sein: 3 Strophen mit „Ich will nicht“, eine mit „Ich will“ beginnend.

Das Problem des Bestimmtwerdens durch die Umwelt wird im folgenden Gedicht noch weitergetrieben. In der menschlichen Gesellschaft, zumal wenn sie immer anonym wird, erscheint der einzelne weniger als ein besonderes Individuum denn als Rollenträger. Für den Autofahrer bin ich Fußgänger, für den Verkäufer Kunde, für den Förster Spaziergänger, für den Arzt Patient usw. Ich bin, so könnte man sagen, oft im Verlauf eines einzigen Tages alles mögliche; Peter Handke macht dies in den „Veränderungen im Lauf des Tages“ deutlich<sup>53</sup>:

*Veränderungen im Lauf des Tages*

Solange ich noch allein bin, bin ich noch ich allein.

Solange ich noch unter Bekannten bin, bin ich noch ein  
Bekannter.

Sobald ich aber unter Unbekannte komme –

Sobald ich auf die Straße trete – tritt ein Fußgänger auf  
die Straße.

Sobald ich in die Straßenbahn einsteige – steigt ein  
Fahrgast in die Straßenbahn.

Sobald ich das Juweliergeschäft betrete – betritt ein  
Herr das Juweliergeschäft.

<sup>53</sup> aus Handke, Peter: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Frankfurt a.M. 1969, S. 49-52

Sobald ich den Einkaufswagen durch den Selbstbedienungsladen schiebe – schiebt ein Kunde den Einkaufswagen durch den Selbstbedienungsladen.

Sobald ich das Warenhaus betrete – betritt ein Kauflustiger das Warenhaus.

Dann gehe ich an Kindern vorbei – und die Kinder sehen einen Erwachsenen, der an ihnen vorbeigeht.

Dann betrete ich die Sperrzone – und die Wächter sehen einen Unbefugten, der die Sperrzone betritt.

Dann sehe ich in der Sperrzone die Kinder vor mir davonlaufen – und ich werde ein Wächter, vor dem die Kinder davonlaufen, weil sie in der Sperrzone Unbefugte sind.

Dann sitze ich in den Vorzimmern als Antragsteller.

Dann schreibe ich meinen Namen auf die Rückseite des Briefes als Absender.

Dann fülle ich den Gutschein aus als ein vom Glück Begünstigter.

Sobald ich dann nach dem „Schwarzen Weg“ gefragt werde – werde ich ein Ortskundiger.

Sobald ich dann das Unglaubliche sehe – werde ich ein Zeuge.

Sobald ich dann die Kirche betrete – werde ich ein Laie.

Sobald ich dann bei dem Unfall nicht weitergehe – werde ich ein Neugieriger.

Sobald ich dann den „Schwarzen Weg“ nicht kenne – bin ich wieder einer, der den „Schwarzen Weg“ nicht kennt.

Kaum nehme ich dann die Mahlzeit ein – schon kann ich sagen: Wir Verbraucher!

Kaum wird mir dann etwas gestohlen – schon kann ich sagen: Wir Eigentümer!

Kaum gebe ich dann die Todesanzeige auf – schon kann ich sagen: Wir Leidtragenden!

Kaum betrachte ich dann das Weltall – schon kann ich sagen: Wir Menschen!

- Ich lese den Roman in der Illustrierten – und werde Einer unter Millionen.
- Ich erfülle die Pflichten der Obrigkeit gegenüber nicht – und schon bin ich ein Staatsbürger.
- Ich laufe bei dem Auflauf nicht davon – und schon bin ich ein Aufrührer.
- Ich schaue von dem Roman auf und betrachte die Schönheit mir gegenüber – und wir werden Zwei unter Millionen.
- Dann steigt jemand aus dem fahrenden Zug nicht aus – jemand? – Ein Reisender.
- Dann spricht jemand ohne Akzent – jemand? – Ein Inländer.
- Dann hat jemand ein Gegenüber – und wird ein Gegenüber.
- Dann spielt jemand nicht mehr nur mit sich selber – und wird ein Gegner.
- Dann wird jemand in einer Stube der Stubenälteste.
- Dann kriecht jemand aus einem Gebüsch im Park und wird ein verdächtiges Subjekt.
- Dann wird aus jemandem, über den gesprochen wird, ein Gesprächsgegenstand.
- Dann wird jemand auf einem Foto erkannt – und wird ein X.
- Dann ergeht sich jemand auf dem freien Land – jemand? Ein Wanderer.
- Als dann plötzlich vor mir ein Auto bremst – bin ich ein Hindernis.
- Dann werde ich im Dunkeln von einer Gestalt gesehen – und werde eine Gestalt im Dunkeln.
- Als ich dann durch den Feldstecher beobachtet werde – bin ich ein Objekt.
- Dann stolpert man über mich – und ich werde ein Körper.

Als man dann auf mich tritt – bin ich etwas Weiches.  
Dann werde ich in etwas eingehüllt – und werde ein Inhalt.  
Dann erkennt man, daß hier ein Barfüßiger über den Feldweg gelaufen ist und daß ein Rechtshänder den Schuß abgefeuert haben muß und daß einer mit der Blutgruppe 0 hier gelegen hat und daß ich, nach der Schäßigkeit des Aussehens zu schließen, ein Ausländer sein muß.  
Sobald man mich dann anruft – bleibt der Angerufene auf Anruf nicht stehen.  
Sobald ich dann weit genug weg von den Beobachtern bin – ist das Objekt nur noch ein Punkt.  
Sobald dann ich als Beobachter einen anrufe – bin ich für den Angerufenen ein ganz schöner Schrecken.  
Dann, endlich, treffe ich einen Bekannten – und zwei Bekannte treffen einander.  
Dann, endlich, werde ich alleingelassen – und einer bleibt allein zurück.  
Dann, endlich, bin ich allein – und einer ist mit sich allein.  
Dann, schließlich, setze ich mich zu einem ins Gras – und bin endlich ein anderer.

Hinweis zum Autor: Peter Handke, einer der wichtigsten deutschen Autoren der Gegenwart, ist 1942 in Kärnten geboren. Er hat u. a. in Graz, Salzburg, Berlin gelebt; jetzt wohnt er in der Nähe von Paris. Er verfaßt Texte aller Gattungen und besitzt ein enges Verhältnis zum Film.

Der Text ist nicht leicht zu verstehen. Es gilt zunächst, falsche Erwartungen abzubauen: Handke will nicht eine Geschichte erzählen und nicht eine geschlossene Situation beschreiben. Mit seinem Text – man weiß nicht einmal recht, ob man ihn noch ein Gedicht nennen kann – will Handke (ähnlich wie Jandl im oben zitierten Gedicht) modellhaft etwas vorführen, nämlich die (oft willkürlich aufgezwängte) Rollenhaftigkeit unserer gesellschaftlichen Existenz. Der Sachverhalt ist mit

verschieden variierten Formulierungen sprachlich verdeutlicht. Es wäre zu mühsam, jede Aussage mit Schülern analysieren zu wollen. Es genügt, sich auf einzelne Passagen zu beschränken. Anfang und Ende sind insofern interessant, als sie zeigen, daß das „Ich bin ich“ nur gilt, wenn das Ich mit sich allein ist. Für jeden anderen bin ich nicht ein Ich, sondern eben ein Fußgänger, ein Fahrgast usw. Diese anonyme Rollenhaftigkeit tritt allerdings in ihrer reinen Form erst unter Unbekannten ein: Für einen Bekannten bin ich nicht bloß ein Fußgänger, sondern in erster Linie der Herr Soundso. Die Individualisierung, die Aufsplitterung in bloß noch rollenhafte Existenz erfolgt am stärksten in der Massengesellschaft.

Auch hier wird es für die Schüler nicht schwer sein, nach Handkes Modell weitere Sätze zu bilden. Sie können sich einen Absatz (eine Strophe) herausgreifen und Sätze bilden, die auf ihre Erfahrungswelt passen („Sobald ich in die Schule komme – bin ich ein Schüler“, „Kaum besteige ich dann mein Fahrrad – schon kann ich sagen: Wir Verkehrsteilnehmer“ usw.).

Handkes Text endet mit dem Satz „Dann, schließlich, setze ich mich zu einem ins Gras – und bin endlich ein anderer“. Im Zusammensein mit einem anderen bin ich nicht nur ein Ich, aber auch nicht nur ein anonymen Rollenträger. Wesentlich für unsere Selbstfindung ist diese Erfahrung, daß wir nicht nur auf uns selbst geworfen sind und auch nicht nur eine Nummer in der Massengesellschaft, sondern daß wir von anderen wahrgenommen werden und wir uns in der Begegnung mit anderen als Individuen erfahren.

Davon, daß auch wohlwollende Zuwendung eines anderen den Bedürfnissen des Ich zuwiderlaufen kann, handelt das letzte Gedicht der Sequenz<sup>54</sup>:

---

<sup>54</sup> aus: Chiellino, Gino: Sehnsucht nach Sprache. Kiel 1987, S. 82

*Dem Helfer*

Du willst mir  
helfen, helfen  
ist gut  
aber  
sollte ich nicht  
vielleicht dir zuerst  
sagen, wie du mir  
nicht helfen sollst?

Hinweis zum Autor: Carmine Luigi (Gino) Chiellino ist 1946 in Kalabrien (Italien) geboren. 1970 kam er nach Deutschland. Er schreibt auf deutsch, also in seiner zweiten Sprache. In seinen Gedichten reflektiert er immer wieder die Situation des Ausländerseins in Deutschland. Er lebt heute in Augsburg, wo er als Lektor und Privatdozent tätig ist.

Das Gedicht eignet sich für einen operativen Zugang, z. B. zur Herstellung der Versordnung; im Original ist u. a. die Stellung des „aber“ reizvoll: Deutlich ist der Bruch markiert, aber die Teile würden auch zusammenpassen, wenn man sie aneinanderschieben würde (auch inhaltlich deutet das Gedicht ja eine Lösung an).- Eine andere operative Möglichkeit besteht im „Weiterschreiben“ nach „aber“ ohne Kenntnis des originalen Schlusses.

Zur veranschaulichenden Vergegenwärtigung des Inhalts sollen die Schüler zuerst eigene Erfahrungen aktivieren. Wenn dann darüber informiert wird, daß Chiellino ein in Deutschland lebender Italiener ist, kann überlegt werden, welche Bedeutung der Text für einen Ausländer haben könnte. Das setzt auch ein Nachdenken über unser Verhalten den ausländischen Mitbürgern gegenüber in Gang.

### 3.2.3 Reisen

*Didaktische Bedeutung des Themas*

Die Entwicklung zur Erlebnisgesellschaft mit ihrem Recht auf Freizeit hat das Reisen für breiteste Bevölkerungsschichten

der Bundesrepublik Deutschland zu einem bevorzugten Freizeitvergnügen werden lassen. Mit Reisewerbung werden die Schüler überall konfrontiert, und fast alle von ihnen haben eigene Reiseerfahrungen gesammelt. Auch in der Literatur, und hier wiederum insbesondere in der Lyrik, ist das Reisen häufiges Thema. Die Tradition reicht weit zurück; viele Jugendliche kennen Reise- und Wanderlieder, die zum Teil ein, zwei Jahrhunderte alt sind. Es ist die deutsche Klassik und Romantik, die durch literarische Gestaltung dem Reisen einen emotionalen Wert zugeordnet hat, der bis heute – z. B. in der Reisewerbung – einflußreich ist. Reisen erscheint dabei als Ausdruck einer Sehnsucht nach Erlebnisqualitäten, die das Arbeitsleben mit seinen Einschränkungen versagt. Es ist dies die Uminterpretation einer noch älteren Tradition von Reisegedichten und -liedern, die von auferzungenem Reisen handeln, von den Handwerksgesellen, die aus der Vaterstadt fortziehen mußten, von den Soldaten, die in der Ferne Krieg führten. Da dominierte das Thema der Trennung, des Abschieds. In der Klassik und Romantik wurde diese Tradition zwar aufgegriffen (man denke an die vielen wandernden Gesellen in romantischen Gedichten), zugleich aber umgepolt, so daß die Fremde zum Ort verheißener Glückserfüllung wurde und das Schema entstand, das heute noch die Reiseerwartungen vieler bestimmt: Lebensintensität durch Abenteuer, leichteres, fröhlicheres Leben in sonnigen Ländern, Erwartung von erotischen Erlebnissen – aber natürlich auch bereichernde Begegnung mit alten und fremden Kulturen. Die Arbeit mit lyrischen Texten ermöglicht eine Besinnung auf diese oft sehr diffusen Gefühlsqualitäten, Erwartungen, Vorstellungen, die mit dem Reisen verbunden sind.

### *Textvorschläge*

Die hier vorgeschlagene Textsequenz führt von zwei typisch romantischen Reisegedichten über ein satirisches Gedicht von Kästner zu zwei Gegenwartstexten.

Für den Einstieg eignet sich das folgende Gedicht von Tieck, das (in unterschiedlichen Textvarianten) als Volkslied bekannt geworden ist. Es mag die Schüler anregen, weitere ihnen bekannte Reiselieder in den Unterricht einzubringen<sup>55</sup>:

Wohlauf! es ruft der Sonnenschein  
 Hinaus in Gottes freie Welt!  
 Geht munter in das Land hinein  
 Und wandelt über Berg und Feld!  
 Es bleibt der Strom nicht ruhig stehn,  
 Gar lustig rauscht er fort;  
 Hörst du des Windes muntres Wehn?  
 Er braust von Ort zu Ort.  
 Es reist der Mond wohl hin und her,  
 Die Sonne ab und auf,  
 Guckt überm Berg und geht ins Meer,  
 Nie matt in ihrem Lauf.  
 Und, Mensch, du sitztest stets daheim,  
 Und sehnst dich nach der Fern:  
 Sei frisch und wandle durch den Hain,  
 Und sieh die Fremde gern.  
 Wer weiß, wo dir dein Glücke blüht,  
 So geh und such es nur,  
 Der Abend kommt, der Morgen flieht,  
 Betrete bald die Spur.  
 Laß Sorgen sein und Bangigkeit,  
 Ist doch der Himmel blau,  
 Es wechselt Freude stets mit Leid,  
 Dem Glücke nur vertrau.  
 So weit dich schließt der Himmel ein,  
 Gerät der Liebe Frucht,  
 Und jedes Herz wird glücklich sein,  
 Und finden was es sucht.

<sup>55</sup> das Gedicht entstammt Tiecks frühem Roman „Franz Sternbalds Wanderungen“ (2. Buch, 5. Kapitel)

Hinweis zum Autor: Ludwig Tieck, geboren 1773 in Berlin, gestorben 1853 ebenda, gehört zu den Begründern der deutschen Romantik. Er hat kaum eigenständige Lyrik verfaßt, wohl aber viele Gedichte in seine Romane, Novellen und Theaterstücke eingeflochten. Auf die anderen Romantiker hat er einen nachhaltigen Einfluß ausgeübt.

Die fünfte Strophe zeigt deutlich die Verbindung von Reisen und Suche nach dem Glück. Es fällt nicht schwer, die Linie von diesem romantischen Text bis zum modernen Schlager und zur Reisewerbung zu ziehen. Die Schüler können entsprechende Texte suchen und mit dem Gedicht vergleichen. Eine genauere Untersuchung der Gegensätze im Gedicht zeigt, wie dem „sitzenden“ Menschen mit seinen „Sorgen“ Bewegung, Freiheit, Sorglosigkeit gegenübergestellt sind. Strom, Wind, Sonne, Mond sind in auffälliger Weise mit Wörtern der Bewegung verbunden. Man könnte im übrigen das Gedicht fast als eine Quintessenz des (später entstandenen) „Taugenichts“ von Eichendorff ansehen.

Etwas anspruchsvoller ist Eichendorffs bekanntes Gedicht „Sehnsucht“. In ihm kommt stärker die Irrealität romantischer Reisevorstellung zum Ausdruck: Das sprechende Ich wandert nicht selbst im Gedicht, sondern steht am Fenster und hört vorüberziehende Gesellen. Sie singen von der Ferne und geben damit dem Ich den Stoff zur Sehnsucht. Die Ferne erscheint nur als poetisches Bild der Lieder, als Gebirgsszenerie und italianisierte Landschaft, jenen beiden Hauptmotiven des Fernwehs, die schon in Goethes Mignon-Lied („Kennst du das Land ...“) vorgeprägt sind, dem Lied, ohne das die Entwicklung der romantischen Reiselyrik kaum denkbar ist.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> aus Eichendorff a.a.O. (Anm. 31), S. 66

*Sehnsucht*

Es schienen so golden die Sterne,  
Am Fenster ich einsam stand  
Und hörte aus weiter Ferne  
Ein Posthorn im stillen Land.  
Das Herz mir im Leib entbrennte,  
Da hab ich mir heimlich gedacht:  
Ach, wer da mitreisen könnte  
In der prächtigen Sommernacht!  
Zwei junge Gesellen gingen  
Vorüber am Bergeshang,  
Ich hörte im Wandern sie singen  
Die stille Gegend entlang:  
Von schwindelnden Felsenschlүften,  
Wo die Wälder rauschen so sacht,  
Von Ouellen, die von den Klүften  
Sich stürzen in die Waldesnacht.  
Sie sangen von Marmorbildern,  
Von Gärten, die überm Gestein  
In dämmernden Lauben verwildern,  
Palästen im Mondenschein,  
Wo die Mädchen am Fenster lauschen,  
Wann der Lauten Klang erwacht  
Und die Brunnen verschlafen rauschen  
In der prächtigen Sommernacht. -

Hinweis zum Autor: Joseph Freiherr von Eichendorff, 1788-1857, ist nicht zuletzt mit seinen Wanderliedern zum bekanntesten deutschen Romantiker geworden.

Im Vergleich mit dem Gedicht von Tieck dürften Schüler selbst erkennen, wie das Reisen bei Eichendorff als unerfüllte und traumhafte Sehnsucht nach Ferne erscheint. Ein Hinweis auf die Biographie Eichendorffs mag ihnen verdeutlichen, wie hier das Reisen Gegenbild zu den erlittenen Einschränkungen des bürgerlichen Daseins ist. Reizvoll ist der Vergleich auch in

metrisch-rhythmischer Hinsicht, da beide Gedichte durch ihre Bewegtheit eine starke Wirkung auszuüben vermögen. Tieck verwendet ein jambisches Versmaß (◡ –), das er sehr prägnant durchführt. Das steigende Metrum (unbetont – betont) unterstützt die zum Ausdruck gebrachte Ermunterung – das „Wohlauf“ am Anfang kann inhaltlich und rhythmisch sozusagen als Quintessenz des Gedichts gelten. Eichendorff folgt einem daktylischen Metrum (– ◡ ◡), das er frei handhabt (die Senkung ist z. T. nur einsilbig). Dadurch entsteht ein schwebender Eindruck, der der ins Träumerische sich verflüchtigen „Sehnsucht“ durchaus entspricht.

Als Gegensatz zu den romantischen Gedichten sollen die folgenden modernen Texte Aufmerksamkeit auf das Reisen heute lenken. Die Motorisierung hat es mit sich gebracht, daß schon Sonntagsausflüge kleine Reisen werden können und als Gegenwelt zum grauen Arbeitsalltag ein Versprechen von Glück und Freiheit erhalten. Kästner hat den Sonntagsausflug satirisch beleuchtet<sup>57</sup>:

*Im Auto über Land*

An besonders schönen Tagen  
ist der Himmel sozusagen  
wie aus blauem Porzellan.  
Und die Federwolken gleichen  
weißen, zart getuschten Zeichen,  
wie wir sie auf Schalen sahn.  
Alle Welt fühlt sich gehoben,  
blinzelt glücklich schräg nach oben  
und bewundert die Natur.  
Vater ruft, direkt verwegen:  
„n' Wetter, glatt zum Eierlegen!“  
(Na, er renommiert wohl nur.)

---

<sup>57</sup> aus Kästner, Erich: Gesammelte Schriften für Erwachsene. Band 1. München 1969

Und er steuert ohne Fehler  
über Hügel und durch Täler.  
Tante Paula wird es schlecht.  
Doch die übrige Verwandtschaft  
blickt begeistert in die Landschaft.  
Und der Landschaft ist es recht.  
Um den Kopf weht eine Brise  
von besonner Luft und Wiese,  
dividiert durch viel Benzin,  
Onkel Theobald berichtet,  
was er alles sieht und sichtet.  
Doch man sieht's auch ohne ihn.  
Den Gesang nach Kräften pflegend  
und sich rhythmisch fortbewegend  
strömt die Menschheit durchs Revier.  
Immer rascher jagt der Wagen.  
Und wir hören Vatern sagen:  
„Dauernd Wald, und nirgends Bier.“  
Aber schließlich hilft sein Suchen.  
Er kriegt Bier, wir kriegen Kuchen.  
Und das Auto ruht sich aus.  
Tante schimpft auf die Gehälter.  
Und allmählich wird es kälter.  
Und dann fahren wir nach Haus.

Hinweis zum Autor: Erich Kästner, der humorvolle Jugendbuchautor und satirische Lyriker, wurde 1899 in Dresden geboren und starb 1974 in München. Von den Nationalsozialisten wurden seine Bücher verbrannt.

„Geht munter in das Land hinein und wandelt über Berg und Feld!“: Dieser Aufforderung des Tieckschen Gedichts wird bei Kästner mit dem Auto Folge geleistet: „... steuert ohne Fehler über Hügel und durch Täler“. Ob dabei jedes Herz findet, was es sucht (um wiederum mit Tieck zu sprechen), steht auf einem anderen Blatt. Schüler können ihre eigenen Erfahrungen ins Gespräch einbringen – wobei natürlich Sonntagsausflüge auch positiver gesehen werden dürfen als bei Käst-

ner. Im Vergleich mit dem Gedicht von Eichendorff kann man noch grundsätzlicher auf die poetischen Verfahrensweisen eingehen: Eichendorff weckt mit seinen sehr allgemeinen, Gefühle ansprechenden Landschaftsbildern (Wälder, Quellen usw., jeweils im Plural) Assoziationen von erträumtem Glück, während Kästner die gewohnten Ausdrucksweisen von Landschaftsschilderungen verfremdet („dividiert durch viel Benzin“).

Die ironisch-satirische Redeweise in Kästners Gedicht ist eine Vorbereitung auf das Gedicht „Gran Canaria“ von Ralf Thenior, der mit etwas anderen sprachlichen Mitteln arbeitet als Kästner<sup>58</sup>:

*Gran Canaria*

Nein ganz herrlich ganz  
wunderbar also jeden Tag  
Sonne und baden natürlich  
auch jeden Tag schon also  
fast jeden Tag und ganz  
sauber alles die Leute sind  
ja so arm da sie machen  
sich keinen Begriff in dem  
Dorf gibts kein fließend  
Wasser keine Elektrizität  
nichts und die Frauen waschen  
noch am Bach aufm Stein aber  
sehr sauber alles und zehn  
Kilometer weiter fangen die  
Bungalows und die Hotel-  
hochhäuser an aber wenn sie  
fahren auf jeden Fall drei  
Wochen zwei Wochen lohnt sich  
nicht eine Woche braucht man  
um sich einzugewöhnen die  
erste Woche da wollten wir  
am liebsten wieder nach Haus

---

<sup>58</sup> aus Thenior, Ralf: *Traurige Hurras. Gedichte und Kurzprosa*. München 1977, S. 33

Hinweis zum Autor: Ralf Thenior, 1945 in Schlesien geboren, lebt im Münsterland. Er ist durch Lyrik und Kurzprosa hervorgetreten.

Dieses reimlose Gedicht wirkt wie die Aufzeichnung eines Alltagsgesprächs, das sich selbst entlarvt – ein kabarettistischer Vortrag durch die Schüler bietet sich an.

Wenn man zusammenstellt, was nach Aussage des Gedichts am Urlaub besonders wichtig ist, erhält man weit verbreitete Klischees von Erwartungen an Ferienorte: Sonne, baden und vor allem – zweimal genannt – „sauber alles“. Dem Leser bleibt es überlassen, über den Kontrast zwischen der Armut der Bevölkerung und dem Ferienbetrieb der bundesrepublikanischen Wohlstandsbürger nachzudenken. Herauszuarbeiten wäre die (ironisierte) einseitige Perspektive, in der die Reisenden hier das fremde Land sehen; wenn die Schüler versuchen, aus der Sicht von Inselbewohnern die Urlauber zu beschreiben, wird dieser Aspekt der perspektivischen Sehweise verdeutlicht. Diese Produktionsaufgabe ließ sich auch so gestalten, daß mit Denkblasen zu einzelnen Aussagen des Gedichts mögliche Kommentare eines Einheimischen notiert werden.

Eine ganz andere Reiseerfahrung bringt das zweite hier ausgewählte Gedicht des gleichen Autors zum Ausdruck<sup>59</sup>:

*Tramper*

Plötzlich zählt das alles nicht mehr;  
 die endlose Reihe vorbeifahrender Wagen,  
 die selbstgerechten, hochmütigen, satten Gesichter,  
 stumpfsinnig wiederholte Reklametexte ...  
 Mit einem Fußtritt bringt er den Laster  
 zum vibrierenden Halt,  
 ich finde mich im Führerhaus,  
 Flasche Milch auf dem Knie,  
 walisische Klänge im Motorengeräusch.  
 Unter tiefhängenden Wolken  
 rattert der Milchwagen nach Westen.

<sup>59</sup> aus Fuhrmann, Joachim (Hrsg.): Tagtäglich. Gedichte. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 116

---

Nicht die Sonne der Kanaren, sondern die Regenwolken Großbritanniens (vgl. die „walisischen Klänge“) sind hier der Rahmen; nicht Klischees sind aneinandergereiht, sondern ein einmaliger Moment ist genannt, die Erfahrung, nach langem Warten von einem Fahrer aufgenommen zu sein und das fremde Land hautnah zu er„fahren“. Das scheint ein Glücksmoment zu sein, obgleich eine Empfindung nicht ausdrücklich genannt ist. Der Text kann als Anregung dienen, daß die Schüler auch solche intensiven, unverhofften Reise- oder Ausflugs-erlebnisse benennen. Bei der Gefahr heute, daß die Erfahrungsmöglichkeiten des Reisens durch Werbung zerredet und vorprogrammiert werden, ist der Versuch, dem authentischen, einmaligen Erlebnis sein Recht zu geben, ein wesentlicher Beitrag zur bewußteren, selbständigeren Verarbeitung der Lebensumwelt.

### 3.3. Sequenzen für das 9. /10. Schuljahr

#### 3.3.1 Freiheit

##### *Didaktische Bedeutung des Themas*

Politische Lyrik ist vor allem in den 70er Jahren verstärkt in den Blickpunkt der Deutschlehrer gerückt; am häufigsten wird das Thema Krieg (bzw. Frieden) behandelt. Dabei ergibt sich allerdings die Schwierigkeit, daß für unsere Schüler die Realität des Krieges schwer vorstellbar ist und das Gespräch über einschlägige lyrische Texte leerformelhaft zu bleiben droht; es scheint mir deshalb angebracht, im Literaturunterricht das Thema Krieg/ Frieden in Verbindung mit einem Erzähltext zu behandeln, der durch den größeren Stoffreichtum und das Handlungsgeschehen die Schrecken von Kriegen nachvollziehbarer macht.

Für eine Lyrikeinheit schlage ich hier das Thema Freiheit vor. Obschon es eine Auseinandersetzung mit politischer Ge-

---

schichte nötig macht, bietet es doch die Möglichkeit, daß Schüler an eigene Empfindungsbedürfnisse anknüpfen: Erfahrung von Unfreiheit und Wunsch nach Freiheit sind Pubertierenden meist, wenn auch mehr im individualistischen Sinne, durchaus vertraut. Ein Gespräch über den Begriff Freiheit, die Vorstellungen und Assoziationen, die Schüler damit verbinden, könnte den Einstieg in die Einheit bilden; als erster Text wird deshalb auch ein Gedicht einer Schülerin vorgeschlagen; die Sequenz weitet den Horizont dann ins Historische und Politische aus, zumal das Freiheitsthema wie kaum ein anderes erlaubt, sich über die außerliterarische Funktion und Wirkung von lyrischen Texten Gedanken zu machen. Insbesondere Lieder haben in den verschiedensten historischen Kontexten immer wieder eine große Rolle gespielt. Auf Liedtexten liegt im folgenden denn auch der Schwerpunkt. Die historischen Rückgriffe mögen den Schülern verdeutlichen, daß Unfreiheiten und Freiheiten, wie wir sie in der Gegenwart kennen, über Jahrhunderte hin geworden und nicht selbstverständlich gegeben sind. Eine solche Einsicht bewahrt vor privatistischem Rückzug, wie er heute allzuoft festzustellen ist. In der Unterrichtsarbeit wird es unumgänglich sein, daß über Lehrer oder – besser noch – Schülerreferate Informationen über die geschichtlichen Hintergründe vermittelt werden. Für die Textinterpretation bietet sich eine besondere Beachtung des Wirkungsaspektes an: Kaum eine Untergattung der Lyrik hat so starken Appellcharakter wie die Freiheitslieder und arbeitet so deutlich mit verschiedensten rhetorischen Mitteln. Exemplarisch läßt sich an Freiheitsliedern auch zeigen, daß ein literarischer Text, selbst wenn er auf eine bestimmte Situation Bezug nimmt, in anderen geschichtlichen Konstellationen neu wirksam werden kann. Er ist durch den ursprünglichen historischen Bezug nicht endgültig determiniert, sondern gewinnt durch Neuinterpretation und Anwendung auf veränderte Kontexte seine Aktualität immer wieder neu.

*Textvorschläge*

Der erste Text stammt von einer 16jährigen Schülerin; er spricht von der Sehnsucht nach Freiheit, wobei der Begriff vage und offen bleibt. So endet das Gedicht denn auch mit der Frage, was Freiheit sei, und regt somit ein Gespräch über dieses Thema als Einstieg in die Unterrichtseinheit an.<sup>60</sup>

*Fliegender Vogel*

Fliegender Vogel im grauen Himmel,  
ich sehe dich  
durch das Fenster.

Du bist frei,  
du fliegst weit fort  
den Wolken zu,  
durch die Wolken  
bis zur Sonne.

Ich möchte ein Vogel sein  
und mit dir fliegen,  
der Sonne entgegen,  
dem Frieden.

Fliegender Vogel,  
komm zu mir und sage mir:  
Was ist Freiheit,  
was ist Friede,  
fliegender Vogel?

Vor oder nach dem Klassengespräch kann man die Schüler auch eine Antwort des Vogels verfassen lassen. Auch der Einstieg mit Assoziationen zu einem Vogelbild (z. B. der Friedenstaube Picassos oder einem Gemälde von Magritte) wäre reizvoll.

Die folgenden Texte führen in die Geschichte zurück und fül-

---

<sup>60</sup> aus Kappeler, Ernst: Es schreit in mir. Briefdokumente junger Menschen. München 1980, S. 244

len den Freiheitsbegriff mit einem konkreten politischen Inhalt. Zugleich dokumentieren sie verschiedenartige Gestaltungsprinzipien, so daß ein Vergleich der Ausdrucksmittel zu interessanten Beobachtungen führen kann.

Das erste Beispiel ist ein anonymes Bauernlied aus dem späten 18. Jahrhundert. Die Bauern waren zu jener Zeit zum größten Teil noch Untertanen ihrer feudalen Herren; ihre Befreiung zog sich in Deutschland bis zur 48er Revolution des vergangenen Jahrhunderts hin. Ende des 18. Jahrhunderts, unter anderem im Gefolge der französischen Revolution, gab es an verschiedenen Orten Bauernbewegungen, die sich zum Teil zu richtigen Aufständen auswuchsen. Eine Hauptquelle für den Zorn der Bauern war die Wildplage: Die Adligen hatten das alleinige Recht zur Jagd und deshalb ein Interesse an einem hohen Wildbestand. Die Bauern aber hatten das Nachsehen, weil das Wild die Felder verwüstete. Das folgende anonyme Lied stammt aus den sächsischen Bauernunruhen von 1790<sup>61</sup>:

*Gott schuf den Menschen völlig frei*

Ihr Bauern hier im Sachsenland

Erlegt das Wild mit eigner Hand,

Ihr tötet Hirsche, Reh' und Schweine,

Ein jeder spricht: Die Jagd ist meine,

5 Ihr waget Leben, Gut und Blut.

Woher nehmt Ihr doch solchen Mut? -

Ihr sagt: Man hört nicht unsre Klagen,

Wenn wir es gleich dem Fürsten sagen,

Das Wild verwüstet Feld und Saat,

<sup>61</sup> nach Steinitz, Wolfgang: Deutsche Volkslieder demokratischen Charakters aus sechs Jahrhunderten. Sonderausgabe für Zweitausendeins. Frankfurt a.M. 1979, Band I, S. 99f. (Orthographie von mir modernisiert)

- 10 Wenn wir gleich wachen früh und spat.  
Viel Steuern haben wir zu geben,  
Kind und Gesinde wollen leben,  
Drum machen wir uns selber Jagd,  
Es wird niemand darum gefragt.
- 15 Gott, der des Menschen Würde kennt,  
Bei Adam dort uns alle nennt:  
Herrscht über Vieh in Feld und Wald!  
Ich schuf's zu euerm Unterhalt,  
Ihr mögt die Tiere schlachten und essen,
- 20 nur sollt ihr meiner nicht vergessen!  
Hier liest man nicht von Sklaverei,  
Gott schuf den Menschen völlig frei.  
Freiheit ist ihm von Gott gegeben,  
Darüber läßt er Leib und Leben;
- 25 Wir schreiben uns von Adam her,  
Wer ist, der nicht von Adam wär?  
Kommt her, ihr stolzen Edelleute!  
Wir haben Gottes Wort zur Seite.

Die Berufung auf Adam, der laut 1. Moses 1, 26 „über die Fische im Meer und die Vögel des Himmels, über das Vieh und alles Wild des Feldes und über alles Kriechende, das auf der Erde sich regt“, herrschen soll, findet sich immer wieder in den Liedern der Bauernbefreiung. Da alle Menschen von Abraham abstammen, sind sie auch von der Herkunft her gleich. Die altertümliche Sprache des Liedes erschwert z. T. das Verständnis: Mißverständlich könnte für den heutigen Leser insbesondere die „wenn . . . gleich“-Formulierung im 8. und 10. Vers sein („Wenn wir es gleich dem Fürsten sagen“ und „Wenn wir gleich wachen früh und spät“): Sie hat die Bedeutung von „obgleich“. Etwas verwirrend ist auch der Wechsel der Sprecherrollen: der Anfang ist an die sächsischen Bauern gerichtet, gesprochen – so könnte man sich vorstellen – von Bauern aus einer anderen Gegend. Ab Vers 7 wird wiedergegeben,

was die sächsischen Bauern sagen. Innerhalb dieser Rede wird von Vers 17 bis 20 eine Aufforderung von Gott zitiert. Durch Vorlesen mit verteilten Rollen kann man diesen Aufbau verdeutlichen; die beiden letzten Verse legen ein Sprechen durch mehrere nahe.

Das Lied kann mit dem etwas früher entstandenen Bauerngedicht von Gottfried August Bürger verglichen werden, das inhaltlich sehr ähnlich, in der sprachlichen Gestaltung aber recht anders ist (Erstfassung 1773, Endfassung 1789)<sup>62</sup>:

*Der Bauer*

*An seinen durchlauchtigen Tyrannen*

Wer bist du, Fürst, daß ohne Scheu  
Zerrollen mich dein Wagenrad,  
Zerschlagen darf dein Roß?

Wer bist du, Fürst, daß in mein Fleisch  
Dein Freund, dein Jagdhund, ungebleut  
Darf Klau und Rachen haun?

Wer bist du, daß durch Saat und Forst  
Das Hurra deiner Jagd mich treibt,  
Entatmet, wie das Wild? –

Die Saat, so deine Jagd zertritt,  
Was Roß und Hund und du verschlingst,  
Das Brot, du Fürst, ist mein.

Du Fürst hast nicht bei Egg und Pflug,  
Hast nicht den Erntetag durchschwitzt.  
Mein, mein ist Fleiß und Brot! –

Ha! du wärst Obrigkeit von Gott?  
Gott spendet Segen aus; du raubst!  
Du nicht von Gott, Tyrann!

Hinweis zum Autor: Gottfried August Bürger, 1747-1794, ist heute vor allem als Balladendichter und Bearbeiter der Münchhausen-Erzählungen be-

<sup>62</sup> nach Bürger, Gottfried August: Gedichte. Berlin o.J. (Deutsche National-Literatur Band 78), S. 184 ff.

kannt. Er hat aber auch leidenschaftliche politische Gedichte mit antifeudaler Tendenz geschrieben.

An die Stelle des kollektiven „Ihr“ und „Wir“ und der Wechselrede mit Frage und rechtfertigender Antwort tritt bei Bürger eine Personalisierung; er legt einem einzelnen Bauern eine direkte Anrede an den Fürsten in den Mund. Mit den Schülern kann erörtert werden, welches der beiden Gedichte sie für wirkungsvoller halten; wenn sie dann versuchen, ihre Meinung zu begründen, dürfte das Gespräch von alleine Fragen der sprachlichen Gestaltung berühren; bei Bürger sind z. B. zu beobachten:

- Wiederholungen, und zwar vor allem Anaphern („Wer bist du“ u. a.), aber auch die Wiederholung von „Fürst“, die am Schluß in „Tyranne“ umschlägt;
- Einführung von Antithesen („mich dein“, „mein Fleisch dein Freund“ u. a.)
- syntaktische Inversionen.

Das letztgenannte Stilmerkmal wird besonders bewußt, wenn man die 2. Strophe zunächst in Prosafassung und in Normalwortstellung ausgibt und die Schüler selbst eine syntaktische Umstellung und Gliederung in Verse versuchen läßt:

Wer bist du, Fürst, daß dein Freund, dein Jagdhund,  
Klau und Rachen ungebleut in mein Fleisch haun darf?

Wer bist du, daß das Hurra deiner Jagd mich entatmet,  
wie das Wild, durch Saat und Forst treibt?

Bei der Umformung wird das Augenmerk auch auf die rhythmische Gestaltung gelenkt, z. B. auf die kraftvolle Wirkung, die vom betonten Versende ausgeht.

Als weiterer Text sei ein (wiederum anonymes) Lied der 48er Revolution vorgeschlagen. Es ist im Zusammenhang mit der Schleswig-Holsteinischen Frage entstanden: Im Frühjahr 1848 verkündigte der dänische König die Einverleibung Schlesiens in Dänemark, was zu teilweise kriegerischen Auseinandersetzungen führte. Die Freiheit Schlesiens wurde, wie

Strophe 4 zeigt, in Verbindung zu den revolutionären, national orientierten Bewegungen in anderen Ländern und zugleich als Symbol für Deutschlands nationale Einheit und demokratische Umgestaltung gesehen (in der ursprünglichen Fassung des Liedes hieß es in Strophe 4 noch „Schleswig-Holstein“ statt „Unser Deutschland“)<sup>63</sup>:

*Brüder, laßt uns fechten, streiten*  
Nun wohlauf zum frohen Singen,  
Denn vergangen ist die Nacht;  
Überall ist frohes Klingen  
Und die Morgenröte tagt.  
Denn ein Frühling ist entstanden,  
Wie die Welt noch keinen sah;  
Sieh, es tönt aus allen Landen,  
Und die Freiheit, sie ist da!  
Und das Schwert hüpf't in der Scheide  
Und die Kugel rollt im Lauf,  
Selber schärft sich Spitz und Schneide  
Und die Lanze hebt sich auf.  
Und es richtet sich die Sense  
Und von selber sie sich schärft,  
Und es tönt aus allem Lande:  
Sieh, die Freiheit, sie ist da!  
Brüder, laßt uns fechten, streiten  
Mit den Waffen in der Hand,  
Uns die Siegesbahn bereiten,  
Frieden unserm deutschen Land.  
Schleswig-Holsteins Feinde fanden  
Tapfern deutschen Heldenmut,  
So tön' es aus allen Landen:  
Freiheit sei das höchste Gut!

---

<sup>63</sup> aus Steinitz a.a.O., S. 242f.

Noch ist Polen nicht verloren  
Und Italien erwacht;  
Unser Deutschland, neugeboren,  
Wird zu Ruh und Glück gebracht.  
Denn ein Frühling ist entstanden,  
Wie die Welt noch keinen sah;  
Sieh, es tönt aus allen Landen,  
Und die Freiheit, sie ist da!

Die Anspielung auf Italien bezieht sich auf die dortigen Kämpfe gegen die österreichische Vorherrschaft, „Noch ist Polen nicht verloren“ auf den Kampf der Polen gegen die Russen. Der Vers ist der 1797 verfaßten polnischen Nationalhymne entnommen, er ist zugleich der Anfang eines seit 1830 in Deutschland häufig gesungenen Polenliedes. Die Russifizierung Polens nach der gescheiterten polnischen Revolution 1830/31 hatte in Deutschland zu einer Polenbegeisterung geführt. Im Gegensatz zu den Bauernliedern handelt es sich bei „Brüder, laßt uns fechten, streiten“ um ein auf nationale Unabhängigkeit gerichtetes Lied. Die Freiheit, um die es hier geht, ist also eine andere, ebenso wie auch die Mittel zur Wirkung andere sind: Nicht Rechtfertigungsbemühung des Bauernliedes von 1790, nicht Personalisierung wie bei Bürger, sondern Aufruf und emphatische Vergewisserung, daß der Tag der Freiheit angebrochen sei.

Ein anderes, berühmtes Lied, das ganz vom Aufruf lebt, ist die „Internationale“, das Lied, das der Pariser Commune von 1871 entsprungen und in der Folgezeit zum Lied der internationalen Arbeiterbewegung geworden ist<sup>64</sup>:

---

<sup>64</sup> 1871 entstanden, die deutsche Übersetzung von Luckhardt ist erstmals 1910 nachweisbar, vgl. Moßmann, Walter und Schleuning, Peter: Alte und neue politische Lieder. Entstehung und Gebrauch, Texte und Noten. Reinbek bei Hamburg 1978, S. 174 ff.

Wacht auf, Verdammte dieser Erde,  
die stets man noch zum Hungern zwingt!  
Das Recht wie Glut im Kraterherde  
nun mit Macht zum Durchbruch dringt.  
Reinen Tisch macht mit dem Bedränger!  
Heer der Sklaven, wache auf!  
Ein Nichts zu sein, tragt es nicht länger,  
alles zu werden, strömt zuhauf!  
Völker, hört die Signale!  
Auf, zum letzten Gefecht!  
Die Internationale  
erkämpft das Menschenrecht!

Es rettet uns kein höh'eres Wesen,  
kein Gott, kein Kaiser, noch Tribun.  
Uns aus dem Elend zu erlösen,  
können wir nur selber tun!  
Leeres Wort: des Armen Rechte!  
Leeres Wort: des Reichen Pflicht!  
Unmündig nennt man uns und Knechte,  
duldet die Schmach nun länger nicht!  
Völker, hört die Signale!  
Auf, zum letzten Gefecht!  
Die Internationale  
erkämpft das Menschenrecht!

In Stadt und Land, ihr Arbeitsleute,  
wir sind die stärkste der Parteien.  
Die Müßiggänger schiebt beiseite!  
Diese Welt muß unser sein;  
unser Blut sei nicht mehr der Raben  
und der nächt'gen Geier Fraß!  
Erst wenn wir sie vertrieben haben,  
dann scheint die Sonn' ohn Unterlaß!  
Völker, hört die Signale!  
Auf, zum letzten Gefecht!  
Die Internationale  
erkämpft das Menschenrecht!

Verfasser des ursprünglichen französischen Textes ist Eugène Pottier der auch viele weitere Arbeiterlieder verfaßte. Die Übersetzung, um 1910 entstanden, stammt von einem weiter nicht bekannten Emil Luckhardt.

Während das 48er Lied die Einigkeit durch die Vergewisserung „die Freiheit, sie ist da“ zu schaffen versucht, spricht die Internationale von den Signalen zum Befreiungskampf, sie ist Aufruf, das „Menschenrecht“ zu erringen, weil die Zeit dafür reif sei. Freiheit ist dabei nicht mehr national verstanden, vielmehr geht es um eine internationale Bewegung der Arbeiter, um die Auflösung des Gegensatzes von arm und reich, des Klassegegensatzes.

Sowohl bei „Brüder, laßt uns fechten, streiten“ als auch bei der Internationalen ist eine Untersuchung der Metaphorik interessant. Insbesondere die Lichtmetaphorik spielt in beiden Liedern eine wichtige Rolle („Nacht“, „mächtig“ / „Morgenröte“, „Sonne“). Anlaß zur Diskussion kann die Frage sein, ob und ggf. unter welchen Bedingungen Gewalt gerechtfertigt werden kann. Sowohl das 48er Lied als auch die Internationale sind ausgesprochen kämpferische Texte.

Als Gegensatz zu den ans Gefühl appellierenden Lieder sei zum Abschluß ein Gedicht vorgeschlagen, das ganz auf Reflexion zielt, ein Gedicht von Erich Fried<sup>65</sup>:

*In der Hauptstadt*

„Wer herrscht hier?“

fragte ich

Sie sagten:

„Das Volk natürlich“

Ich sagte:

„Natürlich das Volk

aber wer

herrscht wirklich?“

<sup>65</sup> aus Fried, Erich: Unter Nebenfeinden. Berlin 1970, S. 50

Hinweis zum Autor: Erich Fried, geboren 1921 in Wien, lebte seit 1938 als jüdischer Emigrant in London; er starb 1988. Fried war ein führender Vertreter der politischen Lyrik seiner Zeit.

Fried verweist auf eine heute typische Problematik; Der Gedanke der Demokratie ist so allgemein anerkannt, daß sich fast jedes politische System als Herrschaft des Volkes legitimiert. Für Fried galt das – zur Zeit der Spaltung in Ost und West – sowohl für die kommunistischen wie für die kapitalistischen Staaten.

Wie bei vielen Beispielen der Reflexionslyrik bietet sich hier an, das Gedicht zunächst ohne Schluß (bis „aber“) auszulegen und die Schüler eigene Vorschläge machen zu lassen.

### 3.3.2 Liebe

#### *Didaktische Bedeutung des Themas*

Für viele Jugendliche der 9./10. Klasse stehen Auseinandersetzung mit der Erotik und erste Partnerbeziehungen im Mittelpunkt ihres Lebens. Zur Sprache kommt dieses Problemfeld im Unterricht allerdings nicht oft – gerade wegen der persönlichen Betroffenheit der Schüler ist es schwierig anzugehen. Dennoch müßte sich auch die Schule der Aufgabe stellen, den Jugendlichen Möglichkeiten zur Verarbeitung dieses Lebensbereichs zu geben. Die Lyrik, deren Hauptthema über die Jahrhunderte hin immer wieder die Liebe gewesen ist, kann dafür willkommene Grundlage sein. Zu berücksichtigen ist bei einer Unterrichtseinheit zum Thema Liebe allerdings, daß je nach persönlichem Erfahrungshintergrund die einzelnen Schüler sehr unterschiedlich auf die vorgelegten Texte reagieren können: Wer z. B. das Zerbrechen einer Partnerbeziehung bereits durchlebt hat, wird ein Gedicht, das ein entsprechendes Geschehen zum Inhalt hat, besser verstehen als derjenige, der keine solche Erfahrung gemacht hat. Mehr noch als bei anderen Themen ist Voraussetzung, daß die Schüler den Gedichtunterricht nicht als Pflichtprogramm der bloßen Text-

analyse, sondern als Auseinandersetzung mit Fragen, die sie betreffen, kennengelernt haben. Sonst blockiert der Widerspruch zwischen lebensweltlicher Relevanz des Themas und unterrichtlicher Lebensferne ein fruchtbares Arbeiten.

### *Textvorschläge*

Für das Vorgehen im Unterricht schlage ich hier fünf neuere Gedichte vor, die den Schülern gleichzeitig vorgelegt werden können mit der Aufforderung, dasjenige Gedicht auszuwählen, das ihnen am meisten sagt.

Das erste Gedicht stammt von Rose Ausländer und zeichnet ein fast verklärendes Bild von der Liebe<sup>66</sup>:

#### *Das Schönste*

Ich flüchte  
in dein Zaubertzelt  
Liebe  
im atmenden Wald  
wo Grasspitzen  
sich verneigen  
weil  
es nichts Schöneres gibt

Hinweis zur Autorin: Rose Ausländer ist 1901 als deutschsprachige Jüdin in Cernowitz (damals österreichisch-ungarisch, heute Rumänien) geboren. Sie lebte viele Jahre in USA, seit 1965 in Düsseldorf. Sie starb 1988. Rose Ausländer ist als Lyrikerin bekannt, vor allem durch die seit 1957 entstandenen Gedichte. Einflußreich war für sie die Begegnung mit dem ebenfalls aus Cernowitz stammenden Paul Celan.

Das Gedicht spricht nicht konkret von einer Partnerbeziehung, sondern allgemein von der Liebe, die in einem Naturbild vergegenwärtigt wird. In Anbetracht der konzentrierten Sprache bietet es sich an, Assoziationen und Gedanken zu ein-

---

<sup>66</sup> aus Ausländer, Rose: Gesammelte Werke in 7 Bänden. Hrsg. v. H. Braun. 5. Band. Frankfurt a.M. 1984, S. 21

zelen Ausdrücken zu entwickeln. Warum mag das Ich von „flüchten“ sprechen? Was fällt mir zu „atmend“ ein – in bezug den Wald und die Liebe? Warum spricht das Ich von „Grasspitzen“, die „sich verneigen“? Die Schüler können das Gedicht mitten auf ein leeres Blatt schreiben und ihre Assoziationen und Überlegungen in Denkblasen darum herum gruppieren. – Ein anderes Verfahren (für die Einzelbesprechung geeignet) besteht darin, das Gedicht zunächst ohne das Wort „Liebe“, nur mit Pünktchen an der entsprechenden Stelle auszugeben. Anhand verschiedener Vorschläge der Schüler („Wer oder was könnte angesprochen sein? Setzt das Wort ein!“) kann überlegt werden, wie je nach eingesetztem Wort das Gedicht und seine Bilder eine verschiedene Bedeutung bekommen. Wenn z. B. – was naheliegt – „Natur“ eingesetzt wird, ist das Gedicht sehr viel weniger metaphorisch. – Interessant ist sicher auch die Information, daß Rose Ausländer das Gedicht mit über 70 Jahren geschrieben hat.

Während das Gedicht von Rose Ausländer in der Tradition der stark metaphorischen Lyrik der 50er und 60er Jahre steht, zeigt sich im folgenden Gedicht von Manfred Sestendrup der Einfluß der Alltagslyrik der 70er Jahre (es ist um 1990 entstanden)<sup>67</sup>:

*von der liebe zwischen den zeilen*

endlich hat sie geschrieben  
 sie formuliert nur fragen  
 an mich  
     wie es mir gehe  
     ob ich mich einsam fühle  
     wie ich den tag verbringe  
 sie schreibt nichts von sich  
 damit weiß ich alles über sie  
 über uns

<sup>67</sup> aus Sestendrup, Manfred: Die Mühe zum Guten. Gedichte 1977 – 1991. Lippstadt 1991, S. 79

---

Hinweis zum Autor: Manfred Sestendrup, geboren 1952 in Altenberge, lebt als Lehrer in Dülmen. Er hat Gedichte veröffentlicht.

Was der Leser des Briefes zwischen den Zeilen liest, ist nur indirekt gesagt; man wird im Unterricht darüber reden. Lohend sind auch Beobachtungen zur Versgliederung (indirekte Rede eingerückt, „an mich“ und „über uns“ jeweils alleine auf einer Zeile, „von sich“ am Ende der 1. Strophe).

Die nächsten drei Gedichte bringen Liebesglück und Konflikt in ihrer Spannung zum Ausdruck – ein typisches Thema gerade zeitgenössischer Lyrik, die immer wieder von ambivalenten Empfindungen handelt. Sie hält in besonderem Maße dazu an, auch eigene Erfahrungen zu reflektieren.

Das folgende Gedicht (Seite 154) von Regina Weitz zeigt den Wechsel in der Beziehung zwischen sich liebenden Menschen<sup>68</sup>.

Hinweis zur Autorin: Regina Weitz, geboren 1932, lebt in Köln. Sie hat vor allem kürzere Texte in Zeitungen, Zeitschriften und Anthologien veröffentlicht.

Wenn man nicht, wie oben vorgeschlagen, mit einer Wahl aus fünf vorgelegten Gedichten beginnen will, sondern einen operationalen Zugang zu diesem Gedicht sucht, bietet es sich an, ab Zeile 4 die nicht-reflexiven Verben („betrachten“, „gefallen“ usw.) herauszunehmen und in alphabetischer Reihenfolge aufzulisten. Die Schüler sollen sie dann selbst an ihnen passend scheinender Stelle einsetzen. Im Gespräch über die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten wird dann auf die Bedeutung im Gedichtzusammenhang eingegangen.

---

<sup>68</sup> aus Hans, Jan (Hrsg.): Aber besoffen bin ich von dir. Liebesgedichte. Reinbek bei Hamburg 1979, S. 58

*Zwei Menschen*

die sich sehnen

suchen

die sich sehen

betrachten

die sich berühren

gefallen

die sich bedenken

begreifen

die sich verstehen

fühlen

die sich küssen

lieben

die sich hingeben

hinnehmen

die sich kennen

weh tun

die sich angreifen

verwunden

die sich abwenden

zweifeln

die sich quälen

leiden

die sich brauchen

erkennen

die sich widersuchen

neuzubeginnen

die sich sehnen

Im nächsten Gedicht (von Martina Bick) ist von der Verunsicherung oder gar Enttäuschung die Rede, die die Einordnung der Liebe in den geregelten Tageslauf beim geliebten Partner auslösen kann<sup>69</sup>:

<sup>69</sup> aus Hans, Jan a. a. O., S. 35

Unter B in deinem Notizbuch  
auf einen Zettel geschrieben  
Martina anrufen  
zwischen lauter anderen lieben Pflichten  
ein fester Platz in deinem Leben  
fest eingeordnet  
fest eingegrenzt  
festgelegt  
festgeliebt

Hinweis zur Autorin: Martina Bick, geboren 1956 in Bremen, hat an verstreuten Orten einige Texte publiziert.

Liebesbeziehung als liebe Pflicht: das stellt das Gedicht in Frage. Sozusagen aus entgegengesetzter Perspektive spricht Wolf Wondratschek im folgenden Gedicht. Er vergegenwärtigt die Angst, die der Anspruch auf Liebe auslösen kann<sup>70</sup>:

*Gedicht*

Ich liebe  
und habe eine Freude  
und eine Angst,  
daß du Liebe  
verlangst.

Hinweis zum Autor: Wolf Wondratschek, 1943 in Rudolstadt/Thüringen geboren, aufgewachsen in Karlsruhe, lebt in München und Hamburg. Er ist vor allem als Lyriker bekannt geworden.

Die vorgeschlagenen fünf Gedichte halten durch ihre prägnante Kürze den Leser zum Nachdenken an. Es sind typische Beispiele moderner Lyrik, reimlos, in freiem Rhythmus.

Ergänzend sei ein älteres Gedicht mit gebundener Form vorgeschlagen. Im Gedicht „Neue Liebe, neues Leben“ von Goethe geht es um das Erfülltsein von Liebe und gleichzeitige Abwehr – in der Ambivalenz der Gefühle ist das Gedicht dem von Wondratschek durchaus nahe<sup>71</sup>:

<sup>70</sup> aus Wondratschek, Wolf: Männer und Frauen. Gedichte/Lieder III. Frankfurt a.M. 1978, S. 87

<sup>71</sup> Anfang 1775 entstanden. Erstdruck im selben Jahr. Aus Goethe, Johann Wolfgang: dtv-Gesamtausgabe. Band 1. München 1961, S. 43 f.

*Neue Liebe neues Leben*

Herz, mein Herz, was soll das geben?

Was bedrängest dich so sehr?

Welch ein fremdes, neues Leben!

Ich erkenne dich nicht mehr.

Weg ist alles, was du liebtest,

Weg, warum du dich betrübtest,

Weg dein Fleiß und deine Ruh -

Ach, wie kamst du nur dazu!

Fesselt dich die Jugendblüte,

Diese liebliche Gestalt,

Dieser Blick voll Treu und Güte

Mit unendlicher Gewalt?

Will ich rasch mich ihr entziehen,

Mich ermannen, ihr entfliehen,

Führet mich im Augenblick,

Ach, mein Weg zu ihr zurück.

Und an diesem Zauberfädchen,

Das sich nicht zerreißen läßt,

Hält das liebe, lose Mädchen

Mich so wider Willen fest;

Muß in ihrem Zauberkreise

Leben nun auf ihre Weise.

Die Veränderung, ach, wie groß!

Liebe! Liebe! laß mich los!

Hinweis zum Autor: Johann Wolfgang von Goethe, geboren 1749 in Frankfurt a.M., gestorben 1832 in Weimar, hat in seiner Lyrik immer wieder das Thema Liebe umkreist. Das zitierte Gedicht ist kurz vor seiner Übersiedlung nach Weimar und damit kurz vor Beginn der klassischen Literaturperiode entstanden.

Das Gedicht entsprang Goethes Neigung zu Lili Schönemann; es nimmt die Verlobung und die bald darauf folgende Trennung gleichsam vorweg.

Da Unterrichtsgespräche über das Thema Liebe leicht durch Gehemtheit oder Feixen der Schüler beeinträchtigt werden,

sind schriftliche Arbeitsphasen, z.B. in Form literarischer Rollenspiele, bei dieser Einheit besonders zu empfehlen: Man könnte z. B. in bezug auf die Gedichte von Sestendrup, Bick, Wondratschek und Goethe sich einen Brief des Ichs an seine(n) Geliebte(n) ausdenken; wenn jeder Schüler einen Brief schreibt, können auch noch Antwortbriefe verfaßt werden. – Wie z. T. schon erwähnt, bieten sich auch operationale Verfahren an, z. B. das eigene Verfassen eines Schlusses bei Sestendrup. Schließlich ließe sich zu einzelnen Gedichten auch eine Liebesgeschichte als Vorgeschichte zu der mit dem Gedicht beleuchteten Situation ausdenken.

### 3.3.3 Tod

#### *Didaktische Bedeutung des Themas*

In unserer Gesellschaft, die das Sterben in die Kliniken abdrängt und psychisch verdrängt, kennen viele Jugendliche den Tod nur als Angelegenheit zahlenmäßiger Angaben: So viele Tote im Pfingstverkehr, so viele Verluste beim Bürgerkrieg usw. Dennoch beschäftigen sich Heranwachsende oft stark mit dem Tod: An ihm machen sich die Zweifel am Leben fest, er erscheint als Ausweg, wenn die Konflikte mit der Umwelt nicht mehr lösbar scheinen. In Tagebüchern, Briefen, Gedichten von Jugendlichen ist der Tod immer wieder genannt – oft genug als (einziger) „Freund“. Ein unterrichtliches Gespräch über den Tod soll dazu beitragen, daß das Bedrohliche und das Verführerische der Vorstellung vom Tod weder ignoriert noch phantastisch überhöht, sondern als ein Lebensproblem erfahrbar werden, dem jeder Mensch ausgesetzt ist und das daher intersubjektiver Verständigung zugänglich ist.

#### *Textvorschläge*

Die hier folgenden 5 Gedichte stellen den Tod je ganz unterschiedlich dar. Hauptaufgabe soll im Unterricht sein, die Unterschiede herauszuarbeiten. Die persönliche Auseinander-

setzung dürfte in die Gespräche so am ungehindertsten einfließen. Sinnvoll ist es, vor dem Lesen der Texte ein Brainstorming zum Thema zu machen (was fällt euch zum Begriff Tod ein?), von einem Bild über den Tod auszugehen oder eine Auswahl von Todesanzeigen als Ausgangspunkt zu nehmen. Der erste Text ist ein Lied von 1747, aus der Zeit des Rokoko, der junge Lessing hat es als achtzehnjähriger Student geschrieben<sup>72</sup>:

*Der Tod*

Gestern, Brüder, könnt ihr glauben?

Gestern bei dem Saft der Trauben,

(Bildet euch mein Schrecken ein!)

Kam der Tod zu mir herein.

Drohend schwang er seine Hippe,

Drohend sprach das Furchtgerippe:

Fort, du teurer Bacchusknecht!

Fort, du hast genug gezecht!

Lieber Tod, sprach ich mit Tränen,

Solltest du nach mir dich sehnen?

Sieh, da stehet Wein für dich!

Lieber Tod, verschone mich!

Lächelnd greift er nach dem Glase;

Lächelnd macht ers auf der Base,

Auf der Pest Gesundheit leer;

Lächelnd setzt ers wieder her.

Fröhlich glaub' ich mich befreiet,

Als er schnell sein Drohn erneuet,

Narre, für dein Gläschen Wein

Denkst du, spricht er, los zu sein?

<sup>72</sup> nach Lessing, Gotthold Ephraim: Sämtliche Schriften. Hrsg. v. K. Lachmann: 1. Band. Berlin 1838, S. 64f (Orthographie von mir modernisiert)

Tod, bat ich, ich möcht' auf Erden  
Gern ein Mediziner werden.  
Laß mich: ich verspreche dir  
Meine Kranken halb dafür.  
Gut, wenn das ist, magst du leben:  
Ruft er. Nur sei mir ergeben,  
Lebe bis du satt geküßt,  
Und des Trinkens müde bist.  
Oh! wie schön klingt dies den Ohren!  
Tod, du hast mich neu geboren.  
Dieses Glas voll Rebensaft,  
Tod, auf gute Brüderschaft!  
Ewig muß ich also leben,  
Ewig! denn beim Gott der Reben!  
Ewig soll mich Lieb' und Wein,  
Ewig Wein und Lieb' erfreun!

Hinweis zum Autor: Gotthold Ephraim Lessing, geboren 1729 in Kamenz/Oberlausitz, gestorben 1781 in Braunschweig, ist der bedeutendste dramatische Schriftsteller der deutschen Aufklärung. Seine Lyrik, dem Frühwerk zugehörig, ist allerdings eher belanglos.

Das Gedicht hat geselligen Charakter, verherrlicht Wein, Weib und Gesang; der Gedanke an den Tod ist Rechtfertigung des Lebensgenusses – eine Argumentation, die von der Antike bis in die Moderne (vgl. Brecht „Laßt euch nicht betrügen! / Das Leben wenig ist. / Schlürft es in vollen Zügen!“<sup>73</sup>) reicht und vor allem aus dem Barockzeitalter bekannt ist. Die Argumentation verbleibt bei Lessing allerdings im Spielerischen, und so wird man auch das Versprechen des Zechers, als späterer Mediziner dem Tod die Hälfte der Kranken zu geben, nicht als ernsthaftes Problem (etwa im Sinne eines faustischen Pakts) thematisieren müssen.

---

<sup>73</sup> 2. Strophe des Gedichts „Gegen Verführung“

Ganz anders erscheint der Tod im folgenden Gedicht von Mascha Kaléko (aus dem „Lyrischen Stenogrammheft“ von 1933)<sup>74</sup>:

*Ein kleiner Mann stirbt*

Wenn einer stirbt, dann weinen die Verwandten;  
 Der Chef schickt einen Ehrenkranz ins Haus,  
 Und voller Lob sind die, die ihn verkannten.  
 ... Wenn einer tot ist, macht er sich nichts draus  
 Wenn einer stirbt – und er ist kein Minister -  
 Schreibt das Vereinsorgan kurz: ‘Er verblich ...’  
 Im Standesamt, Ressort: Geburtsregister  
 Macht ein Beamter einen dicken Strich.  
 Ein Kleiderhändler fragt nach alten Hüten,  
 Offerten schickt ein Trauermagazin.  
 Am Fenster steht: ‘Ein Zimmer zu vermieten ...’  
 Und auf dem Tisch die letzte Medizin.  
 Wenn einer stirbt, scheint denen, die ihn lieben,  
 Es könne nichts so einfach weitergehn.  
 Doch sie sind auch nur ‘trauernd hinterblieben’,  
 Und alles läuft, wie es ihm vorgeschrieben.  
 – Und nicht einmal die Uhren bleiben stehn ...

Hinweis zur Autorin: Mascha Kaléko wurde 1912 in Polen geboren, lebte lange in Berlin, wo sie einen kurzen literarischen Ruhm erlebte, emigrierte 1938 nach New York, siedelte 1966 nach Israel über und starb 1975 in Zürich. Sie gehörte als Schriftstellerin zum Kreis von Tucholsky, Ringelnatz, Kästner, Walter Mehring.

Kaléko spricht von den alltäglichen Begleitumständen bei einem Todesfall. Die Normalität des gesellschaftlichen Ablaufs kontrastiert mit dem Gefühl der Betroffenen, „es könne nichts so einfach weitergehn“. Das Unwiderrufbare des Todes verschwindet hinter den Konventionen.

<sup>74</sup> aus Kaléko, Mascha: Das lyrische Stenogrammheft. Hamburg 1956, S. 19

Noch dringender bringt Günter Kunert im folgenden Gedicht die Unfaßbarkeit des Todes zur Sprache<sup>75</sup>:

*Kleines Gewöhnungsgedicht*

Der Tod der Tod der Tod:  
Dreimal gesagt und es gilt nichts.  
Tausendmal gesagt ist keinmal erlebt.  
Aber tausendmal vernommen stumpft es  
Da drinnen das gefangene  
Da hinter dem Rippengitter das  
Vielnamige Ding ab  
Daß es doch  
Und doch  
Einmal geschieht.  
Plötzlich unter fröhlichen Häkeldeckchen.  
Vielleicht auf brachem Beton. Auf der  
Unsichtbar strahlenden Asche  
Vorausvergänger  
Vielleicht.

Hinweis zum Autor: Günter Kunert, 1929 in Berlin geboren, siedelte 1979 aus der DDR in die Bundesrepublik über; gehört zu den wichtigen deutschen Lyrikern der Gegenwart. Das aufgeführte Gedicht stammt aus Kunerts DDR-Zeit.

Das Gedicht ist eine Kritik an der Sprache, die das Erleben nie einholen kann und sich doch an dessen Stelle zu setzen droht. Wir hören vom Tod und werden dadurch immer abgestumpfter, und die Sprache versagt auch, wenn genannt werden soll, was in uns abgestumpft wird bzw. sensibel bleiben sollte: Das Herz, die Seele . . . ? Auch diese Worte sind zu abgegriffen, als daß Kunert sie noch verwenden könnte.

Kunerts Gedicht spricht nicht von einem konkreten Todesfall, sondern sagt nur „Daß es doch/Und doch/Einmal geschieht“.

---

<sup>75</sup> aus Kunert, Günter: Verkündigung des Wetters. München 1966, S. 44

Wie das unfassbare Ereignis plötzlich eintreten kann und dabei das Gefühl zunächst wie blockiert erscheint, zeigt das folgende Gedicht von Rudolf Langer<sup>76</sup>:

*Junges Paar*

Freitagnachmittag zwischen vier und fünf.  
 Ich sehe sie noch  
 auf der Rolltreppe hochkommen,  
 einen Fuß nach vorn gestellt,  
 ihre lockeren Körper ins Sonnenlicht  
 eintauchen, an mir vorbei  
 um die Ecke biegen, über den  
 Zebrastreifen auf die Fahrbahn gehen –  
 wo sie beide hinfielen,  
 ein Auto scharf bremste.  
 Als ich hinkam,  
 erhob sich der junge Mann  
 und nahm den toten Kopf des Mädchens  
 in seine Hände  
 und weinte noch nicht,  
 verschwieg es der bleiernen Wolke.

Hinweis zum Autor: Rudolf Langer ist 1923 in Neisse/Schlesien geboren, lebt seit 1945 in Ingolstadt. Er schreibt – nach ersten, nicht fortgeführten Versuchen in den 40er Jahren – seit 1972 Gedichte.

Zum Abschluß sei ein Gedicht von Rolf Haufs vorgeschlagen, das in etwas anspruchsvollerer Weise vom allmählichen Absterben während des Lebens spricht, und zwar vom Sterben des einzelnen wie vom Sterben der Umwelt<sup>77</sup>:

<sup>76</sup> aus Hartung, Harald (Hrsg.): *Deutsch in der Sekundarstufe I. Literatur – Realität – Erfahrung*. Stuttgart 1977, S. 134

<sup>77</sup> aus Haufs, Rolf: *Größer werdende Entfernung*. Reinbek bei Hamburg 1979, S. 121

*Was schnell nun naht*

Die Bäume zählt, sagt unser Freund  
 Sie sterben sterben Gift die Pest das Blech  
 Wir ein bißchen mit schon mehr und mehr.

Mehr und mehr fällt uns ein Zahn  
 Ein Nagel wächst uns ein. Das Auge  
 Sieht nicht weit genug nicht nah. Das Haar  
 Ach laß das Haar.

Sieh hin, sieh nach ob noch im Mai  
 Die Kerzen leuchten der Kastanien. Und ob  
 Du selber noch am Leben bist, ich  
 Mein: ob du noch träumst  
 Von Sternen, Nachtluft, schwarzer Seife.

Denn mehr und mehr, sagt unser Freund  
 Stirbt unser Kopf, verbrennen Hände Füße.  
 Ja, wir halten uns. Doch  
 Hören wir auf jeden Schritt  
 Und nehmen ängstlich wahr  
 Was schnell nun naht Entfernung.

Hinweis zum Autor: Rolf Haufs ist 1935 in Düsseldorf geboren, lebt in Berlin. Er hat vor allem Gedichte, aber auch Prosa, Hörspiele und Kinderbücher veröffentlicht.

Dieses Gedicht läßt sich kaum bis in jedes Detail deuten. Wichtig ist, daß hier der Tod nicht als plötzliches Ereignis, sondern als allmählicher Prozeß thematisiert wird. Schwierig ist die zweite Zeile; mit „Gift“, „Pest“ und „Blech“ sind offenbar Ursachen für das Absterben genannt – bei „Blech“ darf man wohl an die Autos denken. Die zweite Strophe handelt von den äußeren Erscheinungen des Älterwerdens, die dritte Strophe spricht von der Innenwelt, den Träumen, mit der letzten Zeile der Strophe wird eine nächtliche Szenerie entworfen. Die letzte Strophe endet mit dem Oxymoron „naht Entfernung“. Die „Entfernung“ dürfte sich auch in der Tatsache spiegeln, daß jede Strophe um eine Zeile länger ist als die vorhergehende.

Die unterschiedliche Aussage der Gedichte ist eng mit ihrer jeweiligen formalen Gestalt verbunden. Es ist eine dankbare Aufgabe, wenn anhand der Gedichte zugleich analysiert wird, wie durch sprachliche Gestaltung eine Aussage veranschaulicht wird. Lessings Gedicht wirkt spielerisch, es ist formal nach Regeln durchgearbeitet mit festem Strophenschema und reich gespickt mit Anaphern. Bei Kaléko kann man im eingängigen Rhythmus, dem Reim und der regelmäßigen Gliederung die funktionierende Alltäglichkeit ausgedrückt finden, die das unfaßbare Ereignis überdeckt. Ganz anders Kunerts Gedicht: Jede Strophe ist verschieden gestaltet. Die erste mit der dreimaligen Wiederholung des Wortes „Tod“, der Wiederholung von „gesagt“, der Reihung „dreimal . . . tausendmal . . . keinmal“ zeigt, wie das Wort Tod eine leere Hülse ohne Ausdruckskraft ist. Die zweite Strophe kennt im Gegensatz zur Satz-Vers-Kongruenz der ersten Strophe fast nur Zeilensprünge; die Satzperiode zielt hin zum letzten Wort, dem „geschieht“. Wenn alles andere kaum ausdrückbar erscheint, dieses eine kann mit Gewißheit gesagt werden: daß es einmal „geschieht“. Die letzte Strophe fügt kein Verb mehr hinzu – das „geschieht“ ist ja das endgültige Geschehen; es folgen nur Vermutungen, wie dieses Geschehen eintreten könnte; sie bleiben selbst etwas rätselhaft; das zweimalige „vielleicht“ ist das Kennzeichen der Strophe. – Beim Gedicht von Langer fällt der alltägliche, umgangssprachliche Ton auf; Das Gedicht zeigt, wie in unserer alltäglichen Umwelt, völlig unerwartet, der Tod plötzlich Ereignis werden kann. Nur der letzte Begriff, die „bleierne Wolke“, geht über diesen Sprachgestus hinaus, gewinnt metaphorische Bedeutung und regt damit das Nachdenken des Lesers an. Das Gedicht von Haufs schließlich lebt von einem fortdrängenden Rhythmus. Die Syntax ist gebrochen, die Semantik zum Teil rätselhaft: Die Brüchigkeit und die Rätselhaftigkeit unseres fortdrängenden und schwindenden Daseins kommt darin zum Ausdruck.

#### 4. Literatur zur Lyrik in der Sekundarstufe I

Aufgeführt sind Veröffentlichungen seit 1970 (auch in diesem Zeitraum neu aufgelegte Bücher); nicht aufgenommen sind Einzelaufsätze, Anthologien und reine Interpretationssammlungen.

- Austermühl, Elke: Lyrik in der Sekundarstufe 1. Hannover 1982
- Bauer, Johann u. a. (Hrsg.): Lyrik interpretiert. Lernzielplanung und Unterrichtsmodelle für das 7.–10. Schuljahr. Hannover 1972
- Baumgärtner, Alfred Clemens: Literaturunterricht mit dem Lesebuch. 30 didaktische Modelle. Bochum 1974, S. 41–112
- Baumgärtner, Alfred Clemens: Ballade und Erzählgedicht im Unterricht. Zum Umgang mit Texten in der Schule. München <sup>3</sup>1979
- Behrendt, Martin und Foldenauer, Karl: Werkbuch Lyrik. Braunschweig 1979
- Behrendt, Martin: Lyrik im Unterricht. Textanalysen für den Lehrer. München 1981
- Beinlich, Alexander: Das Gedicht in der heutigen Unterrichtspraxis. In: B., A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. 2. Band. Emsdetten/Westf. 1970. S. 1363–1451
- Berger, Norbert: Motivgleiche Gedichte im Unterricht. München 1988
- Berger, Norbert: Stundenblätter Balladen. Unterrichtsmodelle für die Klassen 5–11. Stuttgart 1991
- Berthold, Siegwart: Gedichte sprechen und interpretieren. Konzepte und Beispiele für den Deutschunterricht ab 5. Schuljahr. Bonn 1985
- Birner, Heinz: Kreative Gestaltungsübungen im Deutschunterricht der Mittelstufe (Lyrik – Hörspiel). München 1978
- Bohusch, Otmar: Das Gedicht in der Sekundarstufe 1. Texte, Interpretationen, Motivationen, Metrik, Biographien. München 1979
- Bräutigam, Kurt: Die deutsche Ballade. Wege zu ihrer Deutung auf der Mittelstufe. Frankfurt a.M. <sup>5</sup>1971
- Bräutigam, Kurt: Zugänge zum sozialkritischen und politischen Gedicht. Eine didaktische Einführung mit Modellinterpretationen für die Sekundarstufe. Freiburg i.B. 1977
- Bullerdiek, Bodo: Einmischungen. Anregungen zu einem produktiven Umgang mit Lyrik und Prosa. Stuttgart 1987, S. 5–36
- Freund, Winfried: Die deutsche Ballade. Theorie, Analysen, Didaktik. Paderborn 1978
- Garbe, Burckhard: Experimentelle Texte im Sprachunterricht. Düsseldorf 1976

- Garbe, Burckhard (Hrsg.): Konkrete Poesie, Linguistik und Sprachunterricht. Hildesheim 1987
- Gatti, Hans: Schüler machen Gedichte. Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen. Freiburg i.B. 1979
- Giehrl, Hans E. und Müller, Erhard Peter: Gedichte, Balladen, Songs in der Hauptschule. Interpretationen und Analysen. <sup>2</sup>1978
- Greil, Josef und Kreuz, Anton: Umgang mit Texten in Grund- und Hauptschule. Donauwörth 31978
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover 1984, S. 18–83
- Hassenstein, Friedrich: Gedichte im Unterricht. In: Lange, Günter u. a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 2. Band. <sup>4</sup>1986, S. 608–632
- Helmers, Hermann (Hrsg.): Moderne Dichtung im Unterricht. Braunschweig <sup>2</sup>1972, S. 17–87
- Helmers, Hermann (Hrsg.): Lyrischer Humor. Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteratur. Stuttgart <sup>2</sup>1978
- Informationen zur Deutschdidaktik 17. Jg., H. 4 (1993) (Titel des Heftes: Lyrik)
- Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt a.M. 1991
- Jahn, Günter: Moderne Lyrik im 5. bis 10. Schuljahr. Lehrerheft. Karlsruhe 1970 (Sprachhorizonte 3)
- Jahn, Günter: Geschichten und Gedichte. Ergänzungsheft. Dortmund 1978 (Sprachhorizonte 35)
- Jordan, Lothar u. a.: Zeitgenössische Lyrik in der Schule. 2. und 3. Lyrikertreffen in Münster. Beiträge für den Unterricht. Münster 1984
- Köpf, Gerhard: Die Ballade: Probleme in Forschung und Didaktik. Kronberg/Ts. 1976
- Köpf, Gerhard (Hrsg.): Neun Kapitel Lyrik. Paderborn 1984
- Kriege, Angelika: Balladen – hören, spielen, verstehen. Stuttgart 1989
- Langheinrich, Claus: Konkrete Poesie, visuelle Texte. Beispiele für die Grund- und Hauptschule. München 1979
- Lecke, Bodo (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 8. Politische Lyrik. Stuttgart 1974
- Lehnen, A.: Stundenvorbereitung. Deutsch für die Hauptschule. Dornburg 1972, S. 37–46
- Lindemann, Klaus (Hrsg.): europaLyrik 1775 – heute. Gedichte und Interpretationen. Paderborn 1982

- Menzel, Wolfgang und Binneberg, Karl: Modelle für den Literaturunterricht. Entwurf einer Elementarlehre Lyrik. Braunschweig <sup>2</sup>1972
- Neumann, Hans-Joachim: Spiel mit der Sprache. Begleitheft. Dortmund 1973 (Sprachhorizonte 15)
- Nündel, Ernst u. a.: Sozialintegrative Aspekte des Deutschunterrichts. Donauwörth 1979, S. 79–95
- Payrhuber, Franz-Josef: Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxisbericht mit vielen Anregungen für das 5. bis 10. Schuljahr. München 1993
- Pielow, Winfried: Das Gedicht im Unterricht. Wirkungen, Chancen, Zugänge. Baltmannsweiler <sup>5</sup>1978
- Poppe, Reiner und Marx, Günther: Ballade/Modernes Erzählgedicht. Chanson/Politische Lyrik. Thema- und Motivverwandtschaft. Hollfeld 1983
- Praxis Deutsch Sonderheft 1981 (Thema des Heftes: Arbeitsbuch Lyrik)
- Praxis Deutsch 11 (1975) (Thema des Heftes: Lyrische Texte)
- Praxis Deutsch 35 (1979) (Thema des Heftes: Ballade)
- Praxis Deutsch 46 (1981) (Thema des Heftes: Lyrik der Gegenwart)
- Praxis Deutsch 81 (1987) (Thema des Heftes: Interpretieren)
- Praxis Deutsch 97 (1989) (Thema des Heftes: Herbst)
- Praxis Deutsch 105 (1991) (Thema des Heftes: Gedicht-Vergleich)
- Praxis Deutsch 107 (1991) (Thema des Heftes: Technik in der Literatur)
- Riedler, Rudolf: Kinder, Dichter, Interpreten: Zehn Minuten Lyrik. München 1979
- Riemenschneider, Hartmut: Lyrische Texte. In: Boueke, Dietrich (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Band 2. Paderborn 21979, S. 166–196
- Riemenschneider, Hartmut: Moderne Lyrik. In: Boueke, Dietrich: Deutschunterricht in der Diskussion. Paderborn 1974, S. 291–309
- Rückert, Gerhard und Schuler, Reinhard: Konkrete Poesie im 5. bis 10. Schuljahr. Begleitheft. Dortmund 1974 (Sprachhorizonte 21)
- Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren im Unterricht. Stuttgart 1991
- Schmieder, Doris und Rückert, Gerhard: Kreativer Umgang mit Konkreter Poesie. Freiburg i. B. 1977
- Seifert, Walter: Literaturdidaktische Analyse einer Kontrastreihe. In: Weber, Albrecht und Seifert, Walter (Hrsg.): Literaturdidaktische Analysen. Freiburg i. B. 1980, S. 32–57
- Spinner, Kaspar H.: Lyrik der Gegenwart im Unterricht. Hannover 1992

- 
- Steffens, Wilhelm: Spielen mit Sprache. Aspekte eines kreativen Sprach- und Literaturunterrichts im 1. bis 6. Schuljahr. Frankfurt a.M. 1981
- Stocker, Karl: Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik. Sekundarbereich. Baltmannsweiler 1993
- Stövhase, Dieter u. a.: Lyrische Texte im Unterricht der Orientierungsstufe. Spiel mit der Sprache. Schwerpunkt Metaphorik; kritische Lyrik. Hamburg 1974
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 1. Unterstufe. Stuttgart <sup>8</sup>1978, S. 62–94
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 2. Mittelstufe I. Stuttgart <sup>11</sup>1980, S. 210–238
- Urlinger, Josef: Stundenblätter. Einführung in Lyrik für die Sekundarstufe I. Stuttgart 1980
- Vögeli, Viktor: Anregungen für die Gedichtstunde, Band 1. Zürich <sup>2</sup>1978
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler <sup>3</sup>1994
- Weber, Albrecht: Lyrik im Unterricht. In: Sowinski, Bernhard (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln 1975, S. 319–327
- Weinzierl, Klaus: Vorurteil: Gedicht. Didaktik und Methodik der Benutzung moderner Gedichte im Unterricht (4.–7. Schuljahr). München 1971