„Klassische“ Lyrik im Deutschunterricht der Grundschule

Von Karoline Sprenger

1. Lyrik und heterogene Schülerschaft – ein Widerspruch?

Heterogenität im Literaturunterricht – darf das in letzter Konsequenz dazu führen, dass im Deutschunterricht keine komplexeren Gedichte, die in der Tradition der Literaturgeschichte ihren festen Platz haben, mehr behandelt werden können? Gelten diese Gedichte nur noch als „elitärer Tand“, überflüssig, gestrig, nicht mehr zielführend auf dem Weg zur – durchaus im Sinne Kants verstandenen – mündigen Persönlichkeit? Ist die vor 50 Jahren so genannte „höhere Leselehre“ heute vollkommen obsolet?[1]

Die Zuspitzung dieser Fragen hat ihren guten Grund. Denn obwohl der neue LehrplanPLUS für Bayerische Grundschulen in den „Leitlinien für die Erziehung und Bildung“ ausdrücklich jene Kompetenzen fordert, die über die Auseinandersetzung mit Gedichten vermittelt werden können, verschwinden klassische, anspruchsvollere Gedichte mehr und mehr aus dem Unterrichtsgeschehen. Dies ist auch als eine von vielen fatalen Folgen der Ergebnisse der PISA-Studie zu betrachten, die dazu führten, dass die Förderung einer allgemeinen Lesekompetenz zu Ungunsten des Literaturunterrichts in den Vordergrund rückte,[2] bzw. „höhere Literatur“ allzu schnell über Bord geworfen wurde; eine Tendenz, die ihre Anfänge schon in den siebziger Jahren genommen hatte.[3]

Zweifellos stellt die zunehmende kulturelle, soziale und sprachliche Heterogenität im deutschen Bildungssystem alle Beteiligten gerade im Literaturunterricht vor große Herausforderungen. Die Schüler unterscheiden sich in vielerlei Aspekten, sei es hinsichtlich ihrer Stärken und Interessen, ihres Lern- und Entwicklungstempos, ihres spezifischen Lern- und Unterstützungsbedarfs sowie ihres kulturellen oder sozioökonomischen Hintergrunds.[4] Da wirkt die schwierige, oft altertümlich und sperrig erscheinende Sprache klassischer Gedichte auf den ersten Blick als für den Unterricht

1 Vgl. hierzu Gert Kleinschmidt, 1971, Theorie und Praxis des Lesens in der Grund- und Hauptschule, 2. erw. Aufl., Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 65-92.

2 Vgl. Johannes Odendahl, 2013, Was ist literarisch am literarischen Verstehen?, in: Poesie verstehen – Literatur unterrichten, hrsg. von Carola Rieckmann und Jessica Gahn, Baltmannsweiler: Schneider, S. 67-82, hier S. 67f.

3 Vgl. Karin Richter, 2007, Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle, Baltmannsweiler: Schneider, S. 3.

4 Vgl. LehrplanPLUS Grundschule in Bayern (2014), 2. Aufl., München, S. 7 (https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.667124.pdf).

in der Grundschule zu schwierig, zu alltagsfern, und die Gedichte selbst – wenn sie nicht lustig sind oder ausgesprochen deutlichen Bezug zu Kindern haben – letztlich uninteressant. Außerdem vermittelt sich nicht zuletzt im Hinblick auf die heterogene Schülerschaft der Eindruck, es gebe „Wichtigeres“ zu lernen als den Umgang mit Gedichten. Das früher oft obligatorische Auswendiglernen der Gedichte empfinden viele Kinder als unnötig und quälend, so dass allein die Aussicht darauf schon die Freude am Lesen beeinträchtigt, dem vom Lehrplan geforderten „Aufbau einer nachhaltigen Lesemotivation“[5] also vermeintlich diametral entgegensteht. Ebenso spielt eine Rolle, dass auch die Lehrer sich unterschiedlich gerne und intensiv mit Literatur auseinandersetzen wollen und können. So scheint es auf den ersten Blick so, als sei die Beschäftigung mit klassischen Gedichten nur noch eine „Dreingabe“, ein „Extra“, für das Lehrern wie Schülern im Schulalltag Zeit und Nerven fehlen. Die Ressourcen reichen angesichts auch minder begabter, aufmerksamkeitsschwacher oder nicht muttersprachlicher Kinder kaum mehr aus, um gute Schreib- und Lesefertigkeiten zu vermitteln, gerade dann, wenn man sich auch all den neuen Aufgaben widmet, wie etwa der Medienerziehung. Entsprechend wirkt der Anteil im Fachprofil Deutsch, der von Gedichten handelt, verschwindend gering neben all den Kompetenzen, die die Kinder im Lauf der relativ kurzen Zeit erwerben sollen.

Immerhin im Zusammenhang mit „kreativer Sprachgestaltung“ werden im LehrplanPlus Gedichte noch ausdrücklich erwähnt; im Bereich des „sinnerfassenden und motivierten Lesens“ erscheinen sie nur noch versteckt als eine mögliche „Art“ der „unterschiedlichen Arten von Texten“, die behandelt und reflektiert werden sollen. Ausdrücklich hervorgehoben werden stattdessen immer wieder die neuen Bestandteile des Lehrplans, z.B. im Bereich „Lesen“ der Umgang mit unterschiedlichen Arten von Print-, Hör-, audiovisuellen oder digitalen Texten, also etwa ein gemeinsamer Kinobesuch oder das Betrachten und Untersuchen von Videoclips oder Kurzfilmen[6] oder auch das Lesen von „Texten wie Tabellen (Stundenpläne, Fahrpläne etc.) oder Diagrammen (z. B. Wetterkarten)“[7] – Beschäftigungen freilich, die zusätzlich Zeit in Anspruch nehmen.

Doch so unabdingbar die grundlegenden Techniken des Lesens und Schreibens sind, um sich in der modernen Gesellschaft zurechtzufinden – gerade für Menschen, die über keine optimalen Startvoraussetzungen verfügen, um nach Beendigung ihrer Ausbildung ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen: Diese Fertigkeiten allein würden den Deutschunterricht fast ausschließlich auf rein instrumentelle Kompetenzen reduzieren. Deshalb sollte eine gesamtgesellschaftliche Übereinkunft bestehen, dass es ein „Darüber hinaus“ gebe, das nicht nur kultur- und gemeinschafts-, sondern in höchstem Maße sinnstiftend ist. Etwas unvermittelt verwendet der LehrplanPLUS in diesem Zusammenhang den schillernden Begriff „Literacy“

5 Ebd., S. 30.

6 Ebd., S. 31.

7 Ebd., S. 30.

und spricht diesen Bildungsbereich „zentrale Bedeutung" u.a. für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu.[8] Auf die Folgen der Vernachlässigung dieser überaus wichtigen Dimension wurde auf philosophischer und soziologischer Ebene immer wieder hingewiesen.

Als ein sehr bekanntes und für sich höchste Autorität beanspruchendes Beispiel sei hier nur auf die erstmals 1944 erschienene *Dialektik der Aufklärung* hingewiesen: Max Horkheimer und Theodor W. Adorno sehen als eine Ursache für die Degenerierung der Kultur zur „Kulturindustrie", die wiederum kennzeichnend sei für einen Umschwung ins Barbarische, für eben jene „Dialektik der Aufklärung", die vermeintlich fortschrittliche Reduktion der Sprache aufs rein Instrumentelle. So werde das „Rationalisierte zur Zwangsjacke".[9] Und: „Die Entmythologisierung der Sprache schlägt, als Element des gesamten Aufklärungsprozesses, in Magie zurück"[10]; ins Vorzivilisatorische somit. Dies betrifft auch den Verzicht auf „Hochkultur" wie Malerei, Musik und Literatur. Denn er „leitet die Massen nicht in die Bereiche, die man ihr ehedem vorenthielt, sondern dient, unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen, gerade zum Verfall der Bildung, dem Fortschritt der barbarischen Beziehungslosigkeit".[11]

Unterschiedlicher Bildungserfolg resultiert nicht in erster Linie aus der Heterogenität der Schülerschaft per se. Vielmehr wird er beeinflusst durch die Art und Weise, in der die beteiligten Personen mit den vielen verschiedenen und besonderen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler umgehen. Der Lehrerpersönlichkeit als professioneller Instanz kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu. Ihr möglichst hochqualifiziertes Handeln kann entscheidende Lernfortschritte in jedem Schüler bewirken. Bislang jedoch zeigen noch viele Lehrkräfte Schwierigkeiten im Umgang mit der Heterogenität in den verschiedenen Ausprägungen. Deshalb hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" das Forschungsprojekt *Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität* (LeHet) angestoßen, das mittlerweile an verschiedenen Universitäten umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer heute – angesichts der heterogenen Schülerschaft – mit klassischer Literatur im Unterricht umgehen sollten, um wirklich allen Schülern gerecht zu werden, neu und besonders dringlich.

Literaturunterricht sei hier als ein weit über das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben hinausgehendes Verfahren verstanden, das trotz und gerade wegen der Heterogenität richtig angewandt in großem Maße gemeinschafts-, aber auch identitätskonstituierend sein kann. Dies trifft nicht nur, aber in ganz besonderem Ma-

8 Ebd., S. 6.

9 Vgl. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 1969, Die Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 173.

10 Ebd.

11 Ebd., S. 169.

ße zu für die Behandlung lyrischer Texte im Deutschunterricht. Ich möchte diese Zusammenhänge im Folgenden erläutern.

2. Spracherwerb und Freude an lyrischen Texten

Macht man sich die pädagogische Prämisse zu eigen, dass jedes Kind dort abzuholen sei, wo es sich vor dem Hintergrund der je eigenen Sozialisation befindet, so ist hier wie in keiner anderen literarischen Gattung an genuine protoliterarische Erfahrungen anzuschließen, was besonders am Beispiel heterogener Sozialisationen verifizierbar ist.[12] Denn trotz der enormen Bandbreite der Schülerschaft ist doch allen Kindern der vorangegangene Spracherwerb gemeinsam (sofern sie nicht vom Elternhaus völlig vernachlässigt wurden oder Traumatisierungen vorliegen; diese Sonderfälle seien hier bewusst ausgeklammert): Sie alle wurden schon als Kleinkinder zu Versen und Liedern gewippt und geschaukelt und sind dadurch nicht nur längst mit Rhythmen und Reimen vertraut – egal welcher Sprache, welchen Inhalts, welcher Kultur, welchen Bildungsstands[13] – sondern haben, nicht zuletzt über die Bezugsperson, auch eine positive, freudvolle Einstellung Gedichten gegenüber. Nur auf diese familiäre Prägung aufbauend kann schulische literarische Bildung überhaupt erreicht werden.[14]

Der schwierige und komplexe Vorgang des Sprechenlernens ist für die Kinder nichts anderes als ein Spiel, ja es ist – dem Dichter Jean Paul zufolge, der seine pädagogischen Ideen in eine bis heute nicht genügend beachtete „Erziehlehre“ fasste – sogar das „schönste und reichste Spiel“[15], womit wiederum der Bezug zum Lehrplan hergestellt ist, der darauf hinweist, dass das Spiel als „elementare Form des Lernens“ sich zunehmend zum systematischen Lernen entwickeln soll.[16]

Dabei geht es hier nicht nur um das Nahebringen der je eigenen kulturellen Identität, sondern diese frühkindlichen Erfahrungen markieren vielfach eine bis heute nicht genug beachtete Schnittstelle zwischen dem frühen freudig-lustvollen Umgang

---

12 Vgl. Gerhard Härle, 2012, Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens, in: Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe, hrsg. von Anja Pompe, Baltmannsweiler: Schneider, S. 9-25, hier S. 11.

13 Dass diese höchst bedeutsame literarisch-ästhetische Dimension der Persönlichkeitsbildung von Schülern, und seien deren Voraussetzungen auch noch so heterogen, im von Petra Wagner herausgegebenen Handbuch für Inklusion bei den Prämissen einer „vorurteilsbewussten Bildung“ und der „Entwicklung und Förderung moralischen Denkens und moralischen Gefühls“ völlig ausgeblendet wird, ist nur einer der gravierenden Mängel dieses vermeintlichen (selbst so definierten) „Standardwerks“. Vgl. Petra Wagner (Hg.), 2013, Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, 3. Aufl., Freiburg, Basel, Wien: Herder, vor allem S. 66-86.

14 Vgl. LehrplanPLUS [Anm. 4], S. 5f.

15 Jean Paul, 1973, Werke, Bd. 5, hrsg. von Norbert Miller, Darmstadt: WBG, S. 612.

16 Vgl. LehrplanPLUS [Anm. 4], S. 6.

mit Sprache und dem späteren Lyrikunterricht. Die Kinder erfahren den Sprachlernprozess keineswegs als ermüdenden und belastenden Vorgang, sondern als einen innerlich befriedigenden. Wie selbstverständlich prägt sich ein solches „Verhaltensmuster“ positiv ein. Es geht aber auch um einen konkreten Gebrauchswert von Lyrik – etwa wenn durch das metrisierte Vorlesen und „Einwiegen“ das Kind zum Einschlafen gebracht oder Schmerzen gelindert oder vergessen gemacht werden oder einfach die Zeit angenehm vertrieben werden soll. Die Bedeutung dieser Erfahrungen für die spätere Auseinandersetzung mit Lyrik ist lange bekannt und in Studien untersucht.[17]

> Durch die Rolle, die bei Gedichten der Klang, der Rhythmus, die optische Gestaltung, sprachliche Verdichtung und Metaphorik spielen, kann die Lyrik als die am stärksten ästhetisch geformte Gattung gelten. An ihr können Kinder deshalb besonders deutlich Aspekte von Literarizität erfahren.[18]

Hinzu kommt bei den Kindern eine noch ungezügelte Sprachphantasie. Unermüdlich vermehren sie ihren Wörter-Schatz und gehen dabei noch ganz naiv und schöpferisch mit der Sprache um – den Autoren lyrischer Dichtung darin oft nicht unähnlich. Auch das Argument, klassische Gedichte seien für moderne Kinder kaum verständlich, lässt sich aus dem Sprachlernprozess heraus entkräften. Denn schon dort sollten die erwachsenen Bezugspersonen keine „Unverständlichkeiten“ fürchten. Galt es auch lange Zeit als sinnvoll, sich im Umgang mit Kindern einer einfachen, klaren Sprache zu befleißigen,[19] so soll doch hier die Meinung vertreten werden, dass nicht die ausgebildete, differenzierte Sprache der Lehrer auf das Niveau der Kinder „heruntergebrochen“ werden sollte,[20] sondern umgekehrt die Kinder nach und nach die Sprache der Erwachsenen nachahmen sollten. Tatsächlich verstehen die Kinder ihre Lehrer auch ohne eine solche scheinbar auf die Bedürfnisse des Kindes eingehende Sprache;

---

17 Anja Pompe, Kaspar H. Spinner und Jakob Ossner, 2016, Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung, Berlin: Schmidt, S. 170.

18 Ebd., S. 178f.

19 Zum Beispiel schon Johann Bernhard Basedow, 1972, Elementarwerk, Bd. 1, Hildesheim: Olms, S. 9: „In der Lehrzeit sprecht ganz langsam und deutlich, und dieses bleibe beständige Gewohnheit. Befördert die Deutlichkeit durch alle euch dienlichen Gebärden.“

20 Ein unerfreuliches Beispiel dafür ist Klaus Metzgers Beitrag „Und wann machen wir Brecht?“, dessen Sprache eben genau die eines Lehrers ist, der sich herablassend an kleine Kindern wendet, selbst wenn der Beitrag ja eigentlich für Lehrer geschrieben ist. Dazu gehört auch, dass Metzger seine „Lehrerpersönlichkeit“ immer wieder in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt: „meiner Erfahrung nach “ (S. 23), „Wie würde ich sie ‚in die Klasse bringen‘?“ (ebd.), „Gegenfragend antwortete ich mir“ (ebd.), „Ich habe mich dafür entschieden“ (ebd.), „Ich halte es für wichtig“ (S. 24), „Ich will die Kinder nicht mit Fakten überhäufen“ (ebd.). Die Kartei, die Metzger dann vorstellt, ist so uninspiriert wie unspezifisch. Klaus Metzger, 1998, „Und wann machen wir Brecht?“. Eine Arbeitskartei für die Grundschule, in: Praxis Deutsch 148: Brecht ’98, S. 23-34.

Miene, Betonung und Zusammenhang sowie der „ahnende Drang, zu verstehen, hellet die eine Hälfte, und mit dieser und der Zeit die andere auf.“[21]

3. Vorzüge klassischer Lyrik

Die aufgeschlossene Haltung gegenüber Sprache, Sprachspielen und Versen, mit der Kinder in die Schule kommen, bietet zahlreiche Möglichkeiten, um im Lyrikunterricht an die vorhandenen Kompetenzen anzuknüpfen. Über den gemeinsamen Schatz an Gedichten wird im Lauf der Zeit in jeder noch so heterogenen Gemeinschaft eine Übereinstimmung geschaffen, die später als gemeinsames Kulturgut weitere Bildung grundlegt.

Zudem fördert Lyrik über das Hören und Lesen die Fähigkeit zur Imagination, denn beim wiederholten Lesen, das lyrische Texte im Gegensatz etwa zu belletristischer Literatur einfordern, entstehen Stimmungen und Bilder, die phantasie- und damit kreativitätsfördernd wirken.[22] Das kann gehen bis zur szenischen Interpretation bzw. zum sinnbetonten Vortrag von Gedichten.[23] Besondere Bedeutung kommt der Metaphorik lyrischer Texte zu, die das Abstraktionsvermögen der Schüler fördert bzw. erweckt;[24] vor allem dann, wenn die Kinder aufgefordert werden, die Metaphern eigenständig zu erklären,[25] evtl. sogar schriftlich, und so nicht nur das eigene Sprachverständnis erweitern, sondern letztlich über das Metaphernverständnis selbst zu kreativem Schreiben gelangen können.[26]

Dabei geht es bei der Auseinandersetzung mit klassischen Gedichten keineswegs nur darum, zu einer Textinterpretation zu kommen, sondern die zu erwerbende literarische Kompetenz impliziert auch Techniken, die, so Kaspar Spinner, „dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“.[27] Der unmittelbare Rezeptionsprozess von Literatur wird so nicht nur verlassen,[28] sondern es wird,

---

21 Jean Paul, Werke [Anm. 15], S. 829.

22 Vgl. ebd. S. 179.

23 Vgl. hierzu Franz-Josef Payrhuber, 2015, Gedichte entdecken. Wege zu Gedichten in der ersten bis sechsten Klasse, Baltmannsweiler: Schneider, S. 189-208.

24 Vgl. Irene Pieper, 2013, Metaphern im Literaturerwerb, in: Poesie verstehen – Literatur unterrichten [Anm. 2], S. 125-142, hier S. 128f.

25 Vgl. Julia Knopf, 2009, Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium, München: iudicum, S. 60.

26 Vgl. Kathrin Waldt, 2003, Literarisches lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur, Baltmannsweiler: Schneider, S. 85.

27 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch (Sonderheft Lesen nach Pisa), S. 4-14, hier. S. 5.

28 So Carola Rieckmann und Jessica Gahn, 2013, Die kulturelle Bedeutsamkeit des Ästhetischen zwischen Kompetenzen und Standards, in: Poesie verstehen – Literatur unterrichten [Anm. 2], S. 7-13, hier S. 7.

ausgehend vom Ästhetischen, eine wertvolle Transferkompetenz erworben, und dies gerade in Zusammenhang mit der Erfahrung, was Fiktionalität, als konstituierendes Merkmal von Literatur, überhaupt ist. Dieses Wissen bringt der Schüler ja nicht mit. Im Grundschulalter ein Fiktionsverständnis zu entwickeln, verstärkt die Kompetenz, „Dichtung und Wahrheit", literarisches Spiel und Realität besser auseinanderhalten zu können.[29]

Aber auch die Fähigkeit, ein Werk, fokussiert in der Kurzform der Lyrik, zu analysieren, kann bereits im Grundschulalter in ihren Grundzügen ausgebildet werden und sich dann im Lauf der Zeit – durchaus anhand immer wieder derselben Gedichte – weiterentwickeln. Viel wichtiger aber erscheint gerade in diesem Zusammenhang die Fähigkeit des Transfers: Was kann ich an Einsichten, die mir ein „klassisches Gedicht" vermittelt, für mich heute in meiner jetzigen Situation und Zeit gewinnen, obwohl es doch eine gänzlich andere Wirklichkeit zu spiegeln scheint? Dieser Aspekt ist besonders bedeutsam vor dem Hintergrund, dass sich ja Rezeptionsgewohnheiten und -voraussetzungen auch im Lauf des eigenen Lebens nun einmal permanent ändern. Franz-Josef Payrhuber drückt dies konkreter aus: „Jedes Werk kann praktisch immer neu und anders gelesen werden, sowohl im Leben eines Menschen, je nach der Stufe seiner Erfahrungen, als auch von Generationen."[30] Das allerdings funktioniert mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit nur bei klassischer, „bewährter" Literatur, die bereits über Generationen hinweg zu wirken und faszinieren vermochte und so zu einer Art von – positiv verstandener – „Kanonisierung" gelangen konnte.

Damit soll keineswegs der Einsatz zeitgenössischer Literatur im Deutschunterricht grundsätzlich infrage gestellt werden. Allerdings sollte deren Charakter des eventuell nur Zeitgebundenen, Vorläufigen, in seiner künstlerischen Validität möglicherweise schnell Vergänglichen bedacht sein. Und wäre es nicht gerade und zuallererst im Literaturunterricht der Grundschule angemessen, sich zunächst an Bewährtes zu halten, um ein Bewusstsein für eine Art von übergreifender Werthaftigkeit bzw. sogar ansatzweise Allgemeingültigkeit zu entwickeln? Anders ausgedrückt: Autoren „kommen und gehen"; die weitaus meisten „gehen", bzw. geraten nach kurzer Zeit wieder in Vergessenheit.[31] Auch dies ist ein Phänomen von Literatur und deren Produktion, so interessant wie diskussionswürdig. Im Literaturunterricht jedoch kann man sich dieser Fragestellung, der Entstehung von Kunst und den damit verbundenen Marktmechanismen im Allgemeinen, allenfalls in der Oberstufe angemessen widmen;

---

29 Vgl. hierzu ausführlich: Knopf, Literaturbegegnung in der Schule [Anm. 25], S. 54f.

30 Vgl. hierzu: Franz-Josef Payrhuber, 1993, Gedichte im Unterricht – einmal anders, München: Oldenbourg, S. 10.

31 Das ist leicht zu verifizieren: Von der Vielzahl an Autoren, die Petra Selnar 1998 nennt und zu denen sie Interpretationen und didaktische Anleitungen präsentiert, ist heute weit über die Hälfte unbekannt; vgl. Petra Selnar, 1998, Kinder begegnen Gedichten. Gedichtewerkstatt, Karteikarten für die Freiarbeit, Anregungen für Siele und Projekte. München: Oldenbourg, S. 4-7.

dies nämlich entspricht bereits einer Metaebene, während in der Grundschule – schwierig genug – erst einmal zu hochwertiger Lyrik hingeführt werden soll.

Ganz nebenbei werden die Kinder über lyrische Texte vertraut mit „ästhetischen Prinzipien und Wirkungen“, womit im Lehrplan wohl in erster Linie Reime, Lautmalereien u. ä. gemeint sind, aber auch mit der sprachlichen Mehrdeutigkeit, die sich wie kaum in einer anderen Gattung in Lyrik manifestiert,[32] was aber nur ein Bruchteil dessen ist, was die Gedichte in den Kindern darüber hinaus noch an ästhetischem Empfinden grundlegen. Selbstverständlich verbessern die Kinder beim Umgang mit Gedichten ihre eigene Sprachbildung. Unabhängig von den „unterschiedlich ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen“ gelingt es jedem Kind, ausgewählte Gedichte auswendig zu lernen und dabei die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten sogar besonders schnell zu erweitern. Längerfristiges Ziel sollte sein, dass die Kinder auch am „kulturellen Leben“ teilhaben können, wobei – ohne einer engen Kanonisierung das Wort sprechen zu wollen – der Einblick in das Kulturgut, gar ein gewisser Schatz an tatsächlich „guter“ Literatur, die teilweise bereits über Jahrhunderte besteht, dieses Ziel sicherlich weit mehr unterstützt als der vorgeschlagene Kinobesuch. (Auch wenn Medienbildung als Kulturtechnik heute selbstverständlich ebenso zum Bildungsauftrag der Schule gehört wie die Grundtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen).

4. Zwei Unterrichtsbeispiele

Ein unüberschaubar großer Vorrat an Materialien, um lyrische Texte im Literaturunterricht auf kindgerechte und abwechslungsreiche Art und Weise zu behandeln, liegt bereits vor.

Viele Unterrichtsvorschläge zur Behandlung von Gedichten bleiben allerdings sehr allgemein, beispielsweise die Idee, das Gedicht in Strophen zu zerlegen und wieder neu zusammenzusetzen, es aus der Perspektive einzelner Figuren neu zu schreiben, Bilder zu jeder Strophe zu malen oder die einzelnen Szenen nachspielen zu lassen. Diese Vorgehensweisen haben den Vorteil, dass sie auf nahezu jedes Gedicht übertragbar sind und den Kindern meist auch Spaß machen. Letztlich jedoch berauben sie die Gedichte ihrer Einzigartigkeit und bergen somit die Gefahr, sie alle in gewisser Weise „gleich“ zu machen und dadurch auszuhöhlen.

Ein Beispiel hierfür seien die Unterrichtsentwürfe von Gerd Cichlinski, dessen Vorschläge, sich mit einem Gedicht auseinanderzusetzen, eher darauf abzielen, auf Basis eines Gedichts lustige Bastelideen oder Anregungen für den Kunstunterricht zu kreieren, sicherlich mit dem Ergebnis, dass die Kinder den Gedichtunterricht in nicht allzu schlechter Erinnerung behalten, denn mit dem Gedicht selbst mussten sie sich ja kaum auseinandersetzen, stattdessen durften sie etwa zu *Ulm 1592* ein Bild vom Schneider basteln, bei dem eine Papierfigur an einer Schnur entlang in den Fluss glei-

32 Vgl. hierzu: Kaspar H. Spinner, 1984, Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler: Schneider, S. 9f.

tet.[33] Das führte übrigens im Falle des Autors Cichlinski dazu, dass er, einmal zu solcher Schablonisierung gelangt, gleich zu mehreren Dichtern Bücher mit sehr ähnlichen Unterrichtsentwürfen vorgelegt hat.[34]

All die verschiedenen Arten, mit Gedichten umzugehen, haben ihre Berechtigung und sollten keineswegs in Vergessenheit geraten. Angesichts der oben angerissenen neuen Herausforderungen soll aber dafür plädiert werden, einerseits die Lehrkräfte bei der Behandlung von Gedichten in gewisser Weise zu entlasten, indem nicht mehr beliebige Gedichte in jeweils anderer Art und Weise behandelt werden sollten, sondern in erster Linie ganz bestimmte, ausgewählte Gedichte. Für diese wiederum sollten – entsprechend ihres ganz speziellen Gehalts – besondere Unterrichtsentwürfe entwickelt werden, die in gewisser Weise aufeinander aufbauen, so dass die Schüler Kompetenzen, die sie bei der Auseinandersetzung mit dem einen Gedicht erworben haben, bei der Behandlung des nächsten Gedichts wieder anwenden und ausbauen können. Jedes einzelne Kind profitiert auf seine individuelle Weise von den Gedichten. Schwächere Kinder profitieren von der klaren Struktur und Regelmäßigkeit, alle Kinder können sich entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen auf den Gehalt der Gedichte einlassen. Eine Verknüpfung der Gedichte mit anderen Inhalten durch fächerübergreifenden Unterricht oder in Form von Projekten (etwa zu bestimmten Epochen) wäre natürlich wünschenswert, ist aber nicht unbedingt notwendig. In jedem Fall sollen die Kinder nach und nach ein Verständnis sowohl für den Dichter, seine Biografie und seine Zeit als auch für die Aussage der jeweiligen Gedichte entwickeln. So wird ein Fundus hochwertiger Literatur geschaffen, den die Kinder nicht nur kennen, sondern nach und nach auch in seinen verschiedenen Facetten verstehen, um dann, auf dieser sicheren Basis, auch kreativ damit umgehen können.

Die Vorbereitung des Lehrers besteht somit weniger in der Beschaffung von Material, das von der Beschäftigung mit dem Gedicht eher ablenkt, sondern eher in gründlicher Auseinandersetzung mit den Texten. Bis heute findet die Literaturwissenschaft immer neue, verblüffende und nicht selten kontrovers diskutierte Facetten von Künstler und Werk bis hin zur völligen Neubewertung seiner politischen Interessen. Brecht etwa wird immer weiter aus dem obsoleten Bild des moralisierenden Kommunisten herausgelöst, und stattdessen gewinnt die außerordentliche ästhetische Qualität seines Werkes an Bedeutung.

Sicherlich überfordert es manche Lehrkraft, in Bezug auf die deutsche Literaturwissenschaft „Experte“ zu sein. Doch ohne weiteres ist es möglich, wie der Lehrplan fordert,[35] Experte für einige wenige, ausgewählte Gedichte zu werden.

Die folgenden Vorschläge für die Behandlung zweier Gedichte sollen exemplarisch einen solchen Umgang mit Lyrik in heterogenen Klassen veranschaulichen und

33 Gerd Cichlinski, 2007, Bertolt Brecht. Kreative Unterrichtsideen zu Leben und Werk für Kinder ab 9 Jahren, Donauwörth: Auer, S. 55f.

34 Vgl. Gerd Cichlinski, 2004, Goethe für Kinder! Unterrichtsideen für Kinder ab 9 Jahren, Donauwörth: Auer.

35 LehrplanPLUS [Anm. 4], S. 17.

zeigen, wie Grundschüler im Unterricht sowohl mit dem Leben des Dichters als auch mit seinem Werk vertraut gemacht werden können und somit ein grundlegendes Verständnis für Literatur erwerben können. Bei den beiden Gedichten handelt es sich um repräsentative Gipfelpunkte der Literaturgeschichte von der Klassik bis zur klassischen Moderne, nämlich um Goethes *Ein großer Teich war zugefroren* und Brechts *Ulm 1592*. Beiden gemeinsam ist, dass sich über ihren Inhalt auf Leben und Empfinden der Dichter zu einer Zeit, als sie selbst noch etwa im Alter der Schüler waren, schließen lässt. Die Schüler lernen also, dass die Gedichte, die vordergründig von Fröschen bzw. einem armen Schneider handeln, auch noch andere Inhalte transportieren, die sich erst bei genauerer Betrachtung erschließen und sogar vielen Erwachsenen verborgen bleiben. Die Identifikation mit den Dichtern schafft als affektive Komponente einen idealen Ausgangspunkt für die Behandlung der Gedichte mit einer heterogenen Schülerschaft, da soweit jedes Kind mitgehen und verstehen kann.

Es muss allerdings grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass, trotz vielfacher Bedeutsamkeit des autobiografischen Hintergrunds von Dichtung, das lyrische Ich oder die auktoriale Instanz eines Gedichts niemals mit dem Autor gleichzusetzen bzw. zu verwechseln ist (was natürlich auch für die Prosa gilt). Autobiografisches Material bzw. Anregungen aus dem Leben des Schriftstellers sind, einmal in Lyrik transformiert, immer poetisch überhöht, fiktionalisiert, verfremdet, die Gedichte sind nicht selten – im Falle Bertolt Brechts beinahe ausschließlich – Rollengedichte. Dies ist eine grundlegende Einsicht, zu der spätestens im weiterführenden Literaturunterricht zu gelangen ist, und jeder neue Text ist auch stets aufs Neue hinsichtlich des Autor-Text-Verhältnisses zu befragen.

4.1 Johann Wolfgang von Goethe: *Ein großer Teich war zugefroren*

Ein großer Teich war zugefroren

Ein großer Teich war zugefroren;
Die Fröschlein, in der Tiefe verloren,
Durften nicht ferner quaken noch springen,
Versprachen sich aber im halben Traum:
Fänden sie nur da oben Raum,
Wie Nachtigallen wollten sie singen.

Der Tauwind kam, das Eis zerschmolz.
Nun ruderten sie und landeten stolz.
Und saßen am Ufer weit und breit.
Und sangen wie vor alter Zeit.

Erfahrungsgemäß antworten Grundschüler auf die Frage nach berühmten deutschen Dichtern mit „Mozart“ oder „Guggenmos“. Ein kindgerechter Zugang zu diesem Gedicht liegt also in der Biografie des Dichters selbst, der den Kindern als der berühmteste Dichter Deutschlands, ja der Welt vorgestellt werden kann. Anlass genug, zu erzählen, dass er nicht nur Schriftsteller, sondern sehr vielseitig interessiert war. Er arbeitete auch als Politiker, hat eine „Farbenlehre“ entworfen und beschäftigte sich

naturwissenschaftlich, hat einen (allerdings kleinen) Heißluftballon gebaut und im Garten steigen lassen, bei anatomischen Studien den menschlichen Zwischenkieferknochen entdeckt und war schon zu Lebzeiten so berühmt wie heute mancher Popstar.[36] Wegen des großen Erfolgs seiner Gedichte wurde er gar als „Dichterfürst“ bezeichnet und später mit dem Namenszusatz „von“ geehrt. Zu seiner Zeit trugen die Männer Perücken und die Frauen Kleider, die in der Taille so eng geschnürt waren, dass sie oft kaum genug Luft bekamen, weshalb sie leicht in Ohnmacht fielen – übrigens auch beim Erscheinen Goethes. Im Sinne Jean Pauls kommt es bei dieser Lehrererzählung weniger darauf an, Fakten zu vermitteln, wenn auch Geburts- und Todesjahr Goethes durchaus gelernt werden sollten, als vielmehr darauf, Interesse zu wecken und mit möglichst einprägsamen Details die Phantasie der Kinder zu beflügeln.[37] Die Lehrhaftigkeit der Erzählung steht deshalb zunächst nicht im Vordergrund. Letztlich birgt die Dichtung, zu der hingeführt wird, genug und vielschichtige Lehren und Erkenntnisse.

Zur Illustration ihrer Erzählung könnte die Lehrkraft mit ein paar Strichen ein Kindergesicht an die Tafel zeichnen und dazu erklären, dass Goethe als Kind einer sehr strengen Ausbildung unterworfen war. Sein Vater achtete pedantisch auf seine Erziehung, noch mehr aber auf einen soliden Unterricht in unterschiedlichsten Fächern. Er selbst und verschiedene Hauslehrer unterwiesen den Jungen u. a. im Fechten, Reiten, Tanzen, Klavier- und Cellospielen, in Religion, Zeichnen und in sechs verschiedenen Sprachen: Griechisch, Latein, Französisch, Italienisch, Hebräisch und Englisch, außerdem in Rechtswissenschaften, Geografie und Mathematik. Der kleine Johann fühlte sich in sein „Studierzimmer“ eingesperrt und unglücklich, während er neidisch hören musste, wie seine jüngere Schwester zwar ebenfalls unterrichtet wurde – was für die damalige Zeit sehr fortschrittlich war –, der aber doch mehr Freizeit zugestanden wurde und die oft zusammen mit der Mutter, einer „Frohnatur“, in der Küche scherzte und lachte. Lieber wäre er zu dieser Zeit nicht er selbst gewesen, sondern hätte mit der eineinhalb Jahre jüngeren Schwester getauscht.

Dies zu veranschaulichen kann der Lehrer dem kleinen Jungen an der Tafel in eine Denkblase das Gesicht der kleinen Cornelia zeichnen. Im Unterrichtsgespräch entwickelt der Lehrer die Unterschiede der damaligen Mädchenbildung. Cornelia wurde nicht so streng erzogen, musste weit weniger lernen. Sie stand nicht unter der strengen Kuratel des Vaters, sondern wurde von der sehr jungen und natürlichen Mutter als Nesthäkchen verwöhnt – eine Situation, die mancher Schüler aus der eigenen Familie kennt, wo jüngere Geschwister vermeintlich mehr verwöhnt werden. Auch den Wunsch, jemand anderes sein zu wollen, kennen die meisten Kinder oder können ihn zumindest sehr gut nachvollziehen und begründen.

---

36 Vgl. Astrid Hoffart, 2008, Gedichte von Goethe bis Gernhardt für Kinder. Mit Materialien und Kopiervorlagen für die 3./4. Klasse, Donauwörth: Auer, S. 16.

37 Vorbildlich gelingt dies Franz-Josef Payrhuber in seiner biografischen Hinführung zu Goethe, die leicht als Lehrerzählung Verwendung finden könnte; vgl. Payrhuber, Gedichte entdecken [Anm. 23], S. 293f.

Der Hinweis, dass Goethe später ein Gedicht geschrieben hat, das von jemandem handelt, der ebenfalls mit seiner Situation unzufrieden ist, leitet zu den Fröschen im zugefrorenen See über, die der Lehrer neben dem kleinen Goethe mit wenigen Strichen an der Tafel skizzieren kann. Auch sie haben eine Denkblase. Nun trägt der Lehrer das Gedicht bis zur 6. Zeile vor, und die Schüler erkennen, dass in die Denkblase der Frösche eine Nachtigall einzuzeichnen ist, da sie nicht länger im See eingesperrt sein wollen, sondern stattdessen gerne Nachtigallen wären. Beide, Goethe und Frösche, teilen also den Wunsch, etwas zu sein, was sie nicht sein können. Als Goethe eines Tages realisierte, dass er niemals seine Schwester sein könne, soll er so wütend geworden sein, dass er – wie er später in seinen Erinnerungen mitteilt – zur hämischen Freude der Nachbarschaft Porzellan aus dem Fenster geworfen hat.

Wie es den Fröschen im Gedicht ergangen ist, können die Schüler nun selbst lesen. Zum Schluss sollte der Text mit den Kindern dahingehend besprochen werden, dass zwar die Frösche trotz aller Hoffnungen Frösche blieben, sie darüber aber nicht traurig waren, sondern „stolz“. Ähnlich verspürte auch der erwachsene Goethe nicht mehr den Wunsch, mit seiner Schwester zu tauschen – im Gegenteil: Er profitierte von seinem Wissen und führte ein bewegtes, durchaus auch luxuriöses Leben und genoss seinen Ruhm. Seine Schwester hingegen war abhängig von ihrem Ehemann und starb noch sehr jung bei der Geburt ihres zweiten Kindes.

Ganz nebenbei lernen die Schüler, dass ein Gedicht, das vordergründig nur von Fröschen handelt, auch völlig andere Inhalte transportieren kann. Viele der gewonnenen Erkenntnisse könnten später etwa bei der Behandlung von Goethes *Heideröslein*, das nur vordergründig von einer Rose, tatsächlich aber von einer Liebesaffäre handelt, oder dem Gedicht *Gefunden*, in dem zwar ein Veilchen ausgegraben wird, tatsächlich aber eine Ehefrau heimgeführt wird, vertieft werden. Zudem eignet sich *Ein großer Teich war zugefroren* zum Anreiz der Transferbildung, die über das Literarische in die reale Lebenswelt hinausgeht, auch wenn dies nun doch ein wenig „lehrhaft“ erscheinen mag. Denn die Frösche, obwohl sie immer Frösche bleiben, werden im Frühjahr ihre Identität finden, sie selbst sein, ohne überhaupt noch den Wunsch zu hegen, wie eine Nachtigall singen zu können. Das kann für jeden Menschen, gleich welcher Herkunft, welchen Bildungsstands, welcher Begabung, also trotz aller Heterogenität gelten: Er ist, wenn „der Teich getaut“ ist, angehalten, zu seinem je Eigenen zu gelangen, das ihn wertvoll macht. Dann muss und will er nicht mehr neidisch auf andere blicken, auf Glanz und Glamour, auf „die Nachtigall mit ihrem Gesang“.

Selbstverständlich gilt es, das ausführlich besprochene Gedicht auswendig zu lernen. Mit dieser Aufgabe sollten die Kinder nicht allein gelassen werden. Schon im Plenum sollte der Text immer wieder gelesen und durchdrungen werden, bis er jedem Kind vertraut ist und zumindest einzelne Verse bereits auswendig beherrscht werden, ehe die Kinder nach Anleitung beginnen, das Gedicht in Einzelarbeit zu lernen. Wenn sie es schließlich können, dürfen sie es vor der Klasse oder Kleingruppe vortragen, wobei es natürlich für das Gelingen des Vortrags völlig unerheblich ist, wie lange das Kind zum Lernen gebraucht hat. Mag das Auswendiglernen als eine einsame Tätig-

keit auch zunächst den geforderten „kooperativen und kommunikativen Lesesituationen“ entgegenlaufen, so gestaltet sich der spätere Gedichtvortrag durchaus wieder kooperativ und kommunikativ, nicht zuletzt dann, wenn die Schülerinnen und Schüler lehrplangemäß „die Erfolge ihres eigenen Übens selbst erkennen und auch wertschätzend zurückgemeldet bekommen“. Letztlich sind die Kinder sehr stolz auf ihr Wissen und immer wieder gerne bereit, das Gedicht auch vor anderem Publikum, etwa im Familienkreis oder Kinderhort aufzusagen und sich gebührend bewundern zu lassen. Es entwickelt sich ein positives Selbstbild, das wiederum entscheidend für den Bildungserfolg ist.

4.2 Bertolt Brecht: *Ulm 1592*

Ulm 1592

„Bischof, ich kann fliegen“,
Sagte der Schneider zum Bischof.
„Pass auf, wie ich's mach!“
Und er stieg mit so 'nen Dingen,
die aussahn wie Schwingen
auf das große, große Kirchendach.
  Der Bischof ging weiter.
  „Das sind lauter so Lügen.
  Der Mensch ist kein Vogel.
  Es wird nie ein Mensch fliegen“,
  sagte der Bischof zum Schneider.

„Der Schneider ist verschieden“,
sagten die Leute dem Bischof.
„Es war eine Hatz.
Seine Flügel ist sind zerspellet
und er liegt zerschellet
auf dem harten, harten Kirchenplatz.“
  „Die Glocken sollen läuten.
  Es waren nichts als Lügen.
  Der Mensch ist kein Vogel.
  Es wird nie ein Mensch fliegen“,
  sagte der Bischof den Leuten.

(GBA 12, S. 19f.)

Ulm 1592 ist eines der bekanntesten von Brechts Kinderliedern aus der Zeit des dänischen Exils. Er hatte es zusammen mit vielen anderen Kinderliedern seiner Frau Helene Weigel zum Geburtstag geschenkt, wesentlich später integrierte er es in den Gattungstypus „Kalendergeschichten“. Kaum ein anderes Gedicht Brechts fand in den schulischen Lesebüchern eine ähnlich große Beachtung. Bis 1989 war es fester Bestandteil des Lehrplans der DDR für die 6. Klasse, Brecht selbst empfahl es – in der ihm eigenen Bescheidenheit – im November 1951 anlässlich der Debatten um die

Lehrpläne an den Schulen ausdrücklich für den Literaturunterricht in den unteren Klassen.

In der Tradition aufklärerischer Kinderlyrik bahnt der „Schneider von Ulm“ eine kritische Sicht auf die Geschichte an, indem es einen historischen Vorfall als lehrreiches Beispiel präsentiert, angepasst an die Auffassungsgabe jüngerer Kinder, jedoch ohne darum anbiedernd oder unpolitisch zu werden.

Mit der Sehnsucht nach dem Fliegen oder – weiter gefasst – der Begeisterung für Erfindungen und neue technische Errungenschaften erregt das Thema des Gedichts zweifellos das Interesse von Kindern. Es greift einen Vorfall auf, der sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Ulm zugetragen hat.

Der Schneidermeister Albrecht Ludwig Berblinger (1770-1829) hatte versucht, mit einem selbstgebauten Fluggerät von der Adlerbastei aus im Gleitflug das andere Donauufer zu erreichen. Als er vor dem Start aus Furcht zögerte, versetzte ihm ein Polizeidiener einen Stoß, woraufhin der Schneider – unter dem Gejohle der Menge – in die Donau stürzte. Unverletzt, aber schwer gekränkt, wurde er aus dem Wasser gerettet und unterließ von da an weitere Flugversuche. Ähnliche Vorfälle sind auch aus anderen Städten bezeugt, etwa aus Brechts Heimatstadt Augsburg.

Brecht verfährt mit dem historischen Stoff sehr frei und datiert das Ereignis mehr als zwei Jahrhunderte zurück in die Zeit, in der Galileo Galilei wegen seiner bahnbrechenden naturwissenschaftlichen Erkenntnisse von der katholischen Kirche verfolgt wurde. Zugleich verweist das Jahr 1592 auf die Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus genau 100 Jahre vorher. So wie Galileo u.a. bis dato unbekannte Himmelskörper erforschte und Kolumbus einen neuen Kontinent entdeckte, wagt auch der Schneider ein kühnes Unterfangen, einen Aufbruch zu neuen Ufern im wahrsten Sinne des Wortes, wenn er auch misslang.

Galilei riskierte wegen seiner Studien eine Hinrichtung auf dem Scheiterhaufen, Kolumbus war auf hoher See seines Lebens ohnehin niemals sicher. Brecht verlagert nun das Ende des Flugversuchs von der Wasserlandung im Fluss auf den Kirchplatz, weshalb sein Pionier seinen Wagemut tatsächlich mit dem Leben bezahlen muss. Außerdem kämpft auch er mit der katholischen Kirche, da Brecht ihm einen Bischof gegenüberstellt, der sein Unterfangen als lächerlich und unmöglich abtut, und den es eigentlich in der seit 1530 protestantischen Stadt nicht gab. So spitzt Brecht den Konflikt zwischen dem (verkannten) Genie und dem Zweifler, der das Bewährte, Althergebrachte repräsentiert, noch weiter zu: Vor den Augen der Kinder wird der Schneider trotz seines Scheiterns zum Wegbereiter der Zukunft, während der tatenlose Bischof, der vermeintlich unumstößliche Wahrheiten verkündet, als Lügner entlarvt wird. Denn wenn man das Gedicht weiterdenkt, vorbei am vermeintlich letzten Wort des Bischofs, der in den letzten Zeilen seine Litanei von der Unverrückbarkeit der göttlichen Schöpfung noch einmal wiederholt, wird deutlich: Die Zeitgeschichte straft ihn Lügen. Dank der Erfindungen solcher Entdecker wie dem „Schneider von Ulm“ sind die Menschen heute längst in der Lage, zu fliegen. Doch diese Wende, das Wesentliche, spart das Gedicht gekonnt aus. Die Leser müssen ihr eigenes Wissen auf

das Gedicht übertragen und so seine Pointe verstehen. Der didaktische Kunstgriff Brechts besteht also darin, dass er dieses Weiterdenken dem Leser selbst überlässt und daher – ganz im Gegensatz zum Bischof – auf Belehrungen verzichten kann. Stattdessen ermöglicht er dem Leser ein „Heureka“-Erlebnis, das im Idealfall zeitlebens im Gedächtnis haften bleibt.[38]

Das Gedicht lässt sich ganz ähnlich behandeln wie das eben vorgestellte Goethe-Gedicht. Wieder bietet sich eine Verquickung von Dichterbiografie und Werk an, wieder dient der Dichter im Grundschulalter als Identifikationsfigur. Denn der kleine, etwas großmäulige Brecht wurde mit seinem „Traum vom Dichten“ ähnlich wenig ernst genommen wie der Schneider mit seinen selbstgebauten „Schwingen“ auf dem Kirchturmdach.

Brecht fühlte sich in der Schule nicht wohl, wenn er auch keine größeren Schwierigkeiten hatte. Es ist es gut möglich, dass er sich zumindest von einigen Lehrern in seiner Begabung nicht wirklich erkannt und verstanden fühlte, gerade der Wunsch zu dichten ist ja auch kein alltäglicher und die Situation, dass Kinder sich selbst häufig – ob zu Recht oder nicht sei dahingestellt – viel mehr zutrauen als die Erwachsenen, kennt sicherlich jeder Schüler. Gut erhaltene Schwarz-Weiß-Fotos zeigen den kleinen Brecht mit seiner Büchertasche auf dem Rücken und bieten schon aufgrund der Kleidung reichlich Gesprächsanlass. Es könnte vergrößert an die Tafel gehängt werden. Eine Sprechblase mit den Worten „Lehrer, ich kann dichten, pass auf, wie ich's mach!“ ließe sich ergänzen und die Situation des Jungen durch eine Lehrererzählung lebendig werden: Natürlich haben Mitschüler und Lehrer den Jungen ausgelacht. Sie antworteten: „Das sind lauter so Lügen! Lern du erstmal lesen, du wirst niemals dichten!“ Wieder könnte ein Bild mit entsprechender Sprechblase an die Tafel gehängt werden und der Dialog mehrfach gelesen werden, wodurch sich bereits Inhalt und Rhythmus gut einprägen. Den Ausgang der Geschichte kann der Lehrer vorwegnehmen, es ist ein guter, denn aus dem angeberischen Kind wurde tatsächlich ein großer Dichter. Zugleich leitet diese Erkenntnis zu dem Gedicht über, das Brecht dann später, längst auf dem Gipfel seines Ruhmes angelangt, geschrieben hat. Um die Spannung aufrechtzuerhalten, könnte zunächst lediglich bis zu der Zeile: „Pass auf, wie ich's mach!“ gelesen werden.

Ausgehend vom befriedigenden Ausgang des Brecht'schen Lebenslaufs könnten die Schüler vermuten, dass auch der Flug des Schneiders von Erfolg gekrönt sein würde. Ein Schüler darf sich nun als Schneider aufs Kirchendach (= Stuhl oder Lehrerpult) stellen, in seinen Armen ein großes Tuch, das die Lehrkraft den Schülern als „Schwingen“, also Flügel, vorstellt und damit den Begriff klärt. Seinen Text („Bischof, ich kann fliegen! Pass auf, wie ich's mach!“) darf er ablesen. Ein anderer Schüler darf den Bischof spielen, der würdevoll und unbeeindruckt vorbeischreitet und auf die begeisterten Ausrufe des Schneiders immer wieder mit derselben Litanei

38 Vgl. Heinrich Kaulen, 2001, Ulm 1592, in: Brecht-Handbuch, Bd. 2: Gedichte, hrsg. von Jan Knopf, Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 261-264.

antwortet: „Das sind lauter so Lügen. Der Mensch ist kein Vogel. Es wird nie ein Mensch fliegen.“

Beim anschließenden Lesen müssen schwierige Begriffe geklärt werden, wobei die Lehrkraft hier noch viel mehr als beim Goethe-Gedicht darauf hinweisen muss, dass die poetische Sprache sich von der Alltagssprache unterscheidet (etwa „verschieden“ statt „gestorben“ oder „zerspellet“ statt „zertrümmert“).

Mag Brecht in seinen literarischen Höhenflügen ähnlich dem Schneider auch immer wieder gescheitert sein – letztlich gelang ihm als Dichter der Durchbruch. Heute zählt er zu den Klassikern, genau wie er das schon in jungen Jahren gewünscht hatte.

In einer abschließenden Diskussion sollte nun die Frage geklärt werden, ob der Bischof mit seiner Meinung tatsächlich Recht behielt. Eventuell kann die Lehrkraft auch nach ähnlichen Geschichten oder Ereignissen fragen oder direkt auf Christoph Kolumbus' Suche nach einem neuen Seeweg nach Indien verweisen.

Noch ein letzter Bezugspunkt zwischen Goethes *Ein großer Teich war zugefroren* und Brechts *Ulm 1592*: Die Frösche, so die „Moral von der Geschicht“, sollen ihr Selbst erkennen, es schätzen und lieben lernen, auch wenn es nicht das der „Nachtigall und ihres Gesangs“ ist. Das jedoch darf nicht bedeuten, Fähigkeiten brachliegen zu lassen, sich nicht zu erproben innerhalb aller Verschiedenheit der eigenen Voraussetzungen und Begabungen, aber auch der Anforderungen, die die Pluralität in der Schule und im Leben mit sich bringt und unweigerlich stellt. Kreative Beharrlichkeit ist angesagt in der Ausbildung des Individuellen, das wiederum die Voraussetzung ist, im Heterogenen Platz und Heimat zu finden.

Dies sind nur singuläre Eindrücke, die das Problembewusstsein schärfen sollen und nochmals bestätigen, wie wichtig es ist, in der Lehrerbildung besonderes Gewicht darauf zu legen, die zukünftigen Lehrer auf die Heterogenität der Schülerschaft vorzubereiten. Die klassische Literatur und deren ästhetischer Anspruch in der individuellen Begegnung des Schülers mit einem Text[39] sind dabei kein Hindernis, sondern bieten ein ausgesprochen großes Potential an Möglichkeiten, das fruchtbar zu machen ist.

39 Vgl. Markus Schwahl, 2015, Konstruktivismus im Literaturunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II, Frankfurt a.M.: Lang, S. 18.