
Beiträge: Unverlangte Beiträge erbitten wir an Herausgeber oder Verlag (s. a. Hinweise S. 102).

Anschriften der Herausgeber: Dr. Wilhelm Dehn, Rarsrott 10, 2300 Kiel 14 · Professor Dr. Hartmut Eggert, Vopeliuspfad 6, 1000 Berlin 37 · Professor Dr. Franz Hebel, Mörfelder Landstr. 242, 6000 Frankfurt/M. 70 · Professor Dr. Ernst Nündel, Kalfstr. 4, 5106 Roetgen/Eifel · Professor Dr. Heinz-Dieter Weber, Raiffeisenstr. 12, 7750 Konstanz 16

Erscheinungsweise: Jährlich erscheinen 6 Hefte (zweimonatlich).

Bezugsbedingungen: Der Deutschunterricht kann durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden. Jahresbezugspreis DM 41,- (ÖS 348,-), Vorzugspreis für in Ausbildung stehende Lehrkräfte und Studenten DM 31,- (ÖS 263,-) jeweils zuzüglich Zustellgebühr.

Nachbezug: Alle bisher erschienenen Hefte der Jahrgänge 1-34 sind lieferbar. Abonnenten erhalten bei Bestellung von mindestens fünf verschiedenen Heften 25 % (Abonnenten mit Vorzugspreisen 45 %) Nachlaß auf den Einzelpreis.

Adressenänderungen: Bezieher, die die Schriftenreihe nicht über eine Buchhandlung, sondern unmittelbar vom Verlag erhalten, bitten wir, uns die neue zusammen mit der alten Anschrift rechtzeitig mitzuteilen.

Anzeigen: Zur Zeit ist Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1. 1. 1981 gültig. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Jürgen Meissner, Anzeigenverwaltung Ernst Klett Verlag: Gisela Lutz, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1, Telefon: 07 11/66 72-6 47 od. 6 62

Verlag: Ernst Klett, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1. Printed in Germany

Fotosatz und Druck: Ernst Klett, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1

ISSN 0340-2258
ISBN 3-12-961701-9

Poetisches Schreiben und Entwicklungsprozeß

Ausgehend von Tendenzen der gegenwärtigen Schreibdidaktik, die den ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten einen neuen Stellenwert zuerkennen, werden im folgenden Beitrag Gedichte von Schülern unterschiedlichen Alters als Verarbeitung von Alltagserfahrungen, als Artikulation eigener Bedürfnisse und als Medium der Selbstfindung in entwicklungsbezogener Sicht interpretiert. Anhand der zentralen Themenfelder von Schülergedichten (Welt der alltäglichen Dinge, Natur, Wunschwelten, Beziehungen zu anderen Menschen, Selbstreflexion) wird der Weg nachgezeichnet, den Heranwachsende in ihrer kognitiven und affektiven Entwicklung abschreiten und der Leitlinie für ästhetische Schreibenanregungen in der Schule sein kann.

I. Problemstellung

1. Das neue Interesse für Texte von Kindern und Jugendlichen

Pädagogen, Wissenschaftler, Verleger und Redakteure entdecken zur Zeit wieder die literarische Produktivität von Kindern und Jugendlichen. Es werden Wettbewerbe veranstaltet, zu denen Heranwachsende Texte einschicken können, pädagogische Initiativen ermöglichen den literarischen Austausch unter den schreibenden Jugendlichen (der Berliner „Workshop Schreiben“ ist dafür das bekannteste Beispiel), Kinder- und Jugendbuchherausgeber publizieren Texte ihrer Leser, selbst in Zeitungen und Zeitschriften findet man Gedichte und Geschichten von Kindern und Jugendlichen, und im Schulunterricht wird die Behandlung von Literatur immer häufiger mit Schreibversuchen der Schüler verbunden. Die neuesten Publikationen zur Aufsatzdidaktik weisen in die gleiche Richtung: Dem literarischen, ästhetischen, kreativen oder einfach 'freien' Schreiben wird ein neuer Stellenwert eingeräumt (Publikationen von Birner, Boehncke/Humburg, Gatti, Gössmann, Fritzsche, Mattenklott, Sennlaub u. a. sind hier zu nennen¹). Die Neuentdeckung des freien, schöpferischen

(1) Birner, Heinz: Kreative Gestaltungsübungen im Deutschunterricht (Lyrik – Hörspiel). Reihe: Analysen zur Sprache und Literatur. R. Oldenbourg Verlag, München 1978. Boehncke, Heiner/Humburg, Jürgen: Schreiben kann jeder. Handbuch zur Schreibpraxis für Vorschule, Schule, Universität, Beruf und Freizeit. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1980. Gatti, Hans: Schüler machen Gedichte. Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen. Verlag Herder, Freiburg i. Br. 1979. Gössmann, Wilhelm: Sätze statt Aufsätze. Schriftliches Arbeiten auf der Primarstufe. Reihe: Fach: Deutsch. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1979. Gössmann, Wilhelm: Schülermanuskripte. Schriftliches Arbeiten auf der Sekundarstufe I. Reihe: Fach: Deutsch. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf

Schreibens und das in Deutschland plötzlich erwachte Interesse für die Frenet-Pädagogik sowie der Rückgriff auf die Reformpädagogik hängen zusammen.

Die auffälligste Veränderung im Rahmen dieser Tendenzen betrifft die neue Einstellung zum Schreiben von Gedichten. Was lange Zeit als Angelegenheit dichterisch Begabter galt und höchstens als lustiges Reimen Popularität erlangte, wird heute als Ausdrucksmöglichkeit für jedermann gesehen: Gedichte werden als eine Möglichkeit verstanden, Wahrnehmungen, Gefühle, Erfahrungen ohne Zwang zur Argumentation, wie sie Prosa nahelegt, in Sprache zu fassen. Solche Gedichttexte sind, durchaus in Entsprechung zu den neuesten Entwicklungen in der professionellen Lyrik, nicht mehr esoterisch verschlüsselte oder streng nach Regeln komponierte Sprachgebilde, sondern greifen in Inhalt und Sprache Alltäglichkeit auf.²

2. Gedichte verfassen in der Schule?

Immer häufiger wird denn auch in neueren didaktischen Publikationen das Schreiben von Gedichten für den Deutschunterricht vorgeschlagen. Das mag insofern verwundern, als das Verfassen von Lyrik kaum zu den Qualifikationen gehört, die von einem Mitglied unserer Gesellschaft erwartet werden. Die didaktische Legitimation ist jedoch nicht in einem Verwendungszweck von Gedichten zu suchen, sondern in der Möglichkeit, anhand der lyrischen Ausdrucksweise intensiver über sich selbst und seine Umwelterfahrungen nachzudenken. Das Gedicht ist – um eine Unterscheidung Joachim Fritzsches zu verwenden – nicht so sehr ein Lerngegenstand als vielmehr ein Lernmedium, das der bewußteren Orientierung in der Umwelt und der Auseinandersetzung des Schreibenden mit sich selbst dient. Eine solche Begründung unterscheidet sich von den Zielen, die früher beim Verfassen von Gedichttexten (sofern so etwas im Unterricht überhaupt gemacht wurde) im Vordergrund standen. Ich gehe kurz auf die zwei wichtigsten älteren Positionen ein:

Lange Zeit wurde das Anfertigen von Gedichten in erster Linie als Beitrag zur formalen Erschließung von Lyrik verstanden. Exemplarisch dafür sind die Vorschläge Ulshöfers, wie sie in seiner ‚Methodik des Deutschunterrichts‘ zu finden sind.³ Schon der Titel des entsprechenden Unterkapitels im Unterstufenband (ich zitiere nach der 4. Auflage) ist aufschlußreich: „Das Verfertigen von Gedichten nach Vorlage. Einführung in die lyrische Elementarlehre.“ Es geht Ulshöfer um eine „elementare Handwerkslehre“ (S. 67), um das Einüben von Metren, Rhythmen und Reimschemata.

Seit Ende der sechziger Jahre sind dann, angeregt durch die Kreativitätsdiskussion, spielerische Schreibaktivitäten in den Deutschunterricht eingedrungen. Die Sprache wird als ein Material gesehen, mit dem man selbsttätig bastelnd umgehen, das man

¹1979. Fritzsche, Joachim: Aufsatzdidaktik. Kritische und systematische Untersuchungen zu den Funktionen schriftlicher Texte von Schülern. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart ¹1980. Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart ¹1979. Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart ¹1980.

(2) Vgl. Praxis Deutsch 46 (1981) mit dem Hefttitel „Lyrik der Gegenwart“.

(3) Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 1. Unterstufe. Ernst Klett Verlag, Stuttgart ⁴1969.

gegen den gewohnten normierten Gebrauch verwenden kann. Konkrete Poesie, Nonsens-Verse und dgl. geben die oft verwendeten Muster für solche Eigenproduktionen ab. Die Inhalte treten in den Hintergrund: Nicht, weil sie etwas sagen möchten, gehen die Schüler kreativ mit der Sprache um, sondern weil das Verfremden, Manipulieren, Operieren Spaß macht und Einsichten in die Mechanismen der Sprache ermöglicht.

Literarisches Schreiben von Kindern und Jugendlichen, wie es uns heute zunehmend interessiert, geht über die Handwerkslehre und den kreativ-spielerischen Umgang mit der Sprache (ohne sie ersetzen oder ausschließen zu wollen) hinaus. Es ist in der Erkenntnis verankert, daß Kinder und Jugendliche uns und sich selbst etwas zu sagen haben, daß literarisches Schreiben Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet, für die es kaum Ersatz gibt.

3. Der Entwicklungsprozeß

Wenn das Schreiben in der Schule nicht nur die Vermittlung einer fürs Erwachsenenleben notwendigen Fertigkeit sein soll, sondern als Medium der Weltaneignung und Selbstfindung verstanden wird, so gewinnt der Entwicklungsaspekt für die didaktische Planung eine verstärkte Bedeutung. Ein Zehnjähriger begreift sich selbst und seine Umwelt anders als ein Sechzehnjähriger und setzt dafür auch die Sprache anders ein. Nur wenn wir von diesen Entwicklungen etwas wissen, können wir den Schülern das Schreiben als Lernmedium so vermitteln, daß weder im Unterricht etwas vertieft wird, was den Interessenhorizont der Betroffenen nicht mehr berührt, noch etwas verlangt wird, was noch nicht in fruchtbare Verbindung mit den bestehenden Verstehens- und Gestaltungsmöglichkeiten treten kann. Noch gibt es allerdings kaum Untersuchungen, die das literarische Schreiben als Ausdruck des Bemühens um Weltbewältigung und Ich-Findung in entwicklungspsychologischer Sicht interpretieren. Als Vorstufe zu einem solchen Vorhaben können die Arbeiten zu den „Stilaltern“ oder „Altersmundarten“ gelten, wie sie M. J. Hillebrand, A. Krüger, D. Pregel u. a. vor allem in den sechziger Jahren vorgelegt haben, auch die älteren Untersuchungen zur Sprachentwicklung von A. Busemann, Ch. Bühler, H. Hetzer u. a. aus den zwanziger Jahren. Alle diese Arbeiten legen den Schwerpunkt noch auf die äußeren Merkmale der Sprache und lassen im übrigen lyrische Produktionen fast ganz unberücksichtigt.

Im Sinne einer stärker ganzheitlichen Blickrichtung möchte ich hier den sprachlichen Ausdruck zugleich als Teil einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit Umwelt und eigener Person interpretieren. Dabei spielen Modellvorstellungen aus der Kognitionspsychologie von J. Piaget (ohne daß ich ein strenges Stufenschema anwenden würde) und Anregungen der interaktionistischen Identitätstheorie eine Rolle. Konkret gehe ich so vor, daß ich eine Auswahl bereits veröffentlichter Schülergedichte einer entwicklungsbezogenen Interpretation unterziehe. Die Texte stehen jeweils exemplarisch für einen Typus, der immer wieder anzutreffen ist. Da ich mich bei interpretierendem Vorgehen nicht auf Beweise und statistische Validität stützen kann, möge sich der Leser selbst aufgerufen sehen, meine Beobachtungen, Schlüsse und Vermutungen an weiteren Schülertexten zu überprüfen. Mit Nachdruck sei festge-

halten, daß meinen Überlegungen nicht die Meinung zugrunde liegt, in den zitierten Schülergedichten hätte man eine von äußeren Einflüssen freie Ausdrucksweise von Heranwachsenden vor sich. Selbstverständlich greifen die Kinder und Jugendlichen Muster der Erwachsenenliteratur und Anregungen des Lehrers auf, wenn sie sich selbst literarisch äußern. Aufschlußreich ist aber, welche Muster sie aufgreifen, wie sie sie verarbeiten und welche Ausdrucksmöglichkeiten sie sich mit ihnen verschaffen. Eine Trennung zwischen Übernommenem und Echtem, sozial Vermitteltem und individuell Geschaffenem halte ich für unfruchtbar, weil der Entwicklungsprozeß von vornherein auf die Vorgaben angewiesen ist, die eine Gesellschaft den Heranwachsenden zur Verfügung stellt.

Die folgenden Ausführungen sind nach den thematischen Bereichen gegliedert, die in Gedichten von Kindern und Jugendlichen die Hauptrolle spielen. An jeweils mindestens zwei Gedichten werden Entwicklungslinien verdeutlicht, die in diesen thematischen Feldern bestimmend sind.

II. Interpretation von Schülergedichten

1. Welt der alltäglichen Dinge

Herbert Slegers⁴ hat mit einer Grundschulklasse (Ende 2./Anfang 3. Schuljahr) in spielerischer Weise rhythmische Texte verfaßt. Das Seilspringen sollte beobachtet und dann schriftlich so wiedergegeben werden, daß durch die sprachliche Gestaltung der Rhythmus des Hüpfens nacherlebbar wird. Der Schluß sollte durch eine überraschende Wendung gekennzeichnet sein. So entstanden gedichtartige kleine Texte, die als kindgemäß gelten können, stehen sie doch in formaler Hinsicht den volkstümlichen Abzählversen nahe. Die Schüler sollten anschließend das am Seilhüpfen entwickelte Modell nun auf andere Vorgänge übertragen; der achtjährige Jochen verfaßte dabei den folgenden Text:

„Das Auto rappelt
und quietscht
und heult
und kracht
und stottert
und bleibt stehn.
Mein Vater hat vielleicht geflucht.“

Jochen hat eine – offensichtlich selbst erlebte – Alltagssituation aufgegriffen. Was verrät sein Gedicht über die Art und Weise, wie er seine Erfahrungen mit alltäglichen Dingen verarbeitet? Es fällt auf, wie intensiv er sinnliche (hier akustische) Eindrücke registriert und wiedergibt. Man merkt am Text, daß die Sprache dem Kind dazu dient, die äußerliche Wahrnehmung der Umwelt auszudifferenzieren und festzuhalten. Dabei handelt es sich nicht etwa um eine statische Beschreibung; gerade

(4) In Gössmann: Sätze statt Aufsätze (Anm.1), S. 80 ff.

daß ein Vorgang wiedergegeben werden soll, kommt einem Grundschüler besonders entgegen. Zustandsbeschreibungen stehen dem Tätigkeitsdrang der Kinder eher ferne – deshalb sind besonders jüngere Schüler meist nicht mit besonderem Eifer dabei, wenn der Lehrer eine reine Beschreibung verlangt. Sie interessieren sich für das, was passiert. Das Auto, das „rappelt und quietscht und heult . . .“, erscheint in Jochens Gedicht sogar wie ein Lebewesen! Kinder kennen die anschauernde, kontemplative Haltung, die dem Jugendlichen und dem Erwachsenen vertraut ist, noch nicht. Insbesondere sind es ungewöhnliche Begebenheiten, die die Aufmerksamkeit der Kinder erregen. Jochen gibt im Gedicht nicht den alltäglichen Startvorgang wieder, sondern eine Panne. So etwas ist spannend oder auch einfach lustig – wir kennen das ja: Wenn Kinder Geschichten lesen, so sollen diese auch spannend oder lustig sein.

Typisch ist schließlich die letzte Zeile in Jochens Text: Kinder sind immer bereit, einen direkten Bezug zu ihrer persönlichen Erfahrungswelt herzustellen. Erst das Biographische, das Berichten von sich selbst, rechtfertigt in gewisser Weise das Schreiben. Die Sinnggebung ist – psychologisch gesprochen – noch egozentrisch; bei Kindern taucht noch gar nicht das für Erwachsene typische Bemühen auf, das Persönliche zu verallgemeinern, um es mitteilenswert zu machen.

Ganz anders sind Gedichte, wie sie mit einem achten Schuljahr erarbeitet werden können. Heinz Birner⁵ hat mit seinen Schülern die Aufsatzart der Schilderung eingeübt und durch Verdichtung der Aussagen Gedichte entwickelt. Wieder wurde ausdrücklich angeregt, den Schluß der Gedichte pointiert zu gestalten. Nach zwei Gedichten im Unterricht („Fußgängerzone im Regen“ und „Stadt im Schnee“) versuchten die Schüler, als Hausaufgabe ein Gedicht zum Thema „An der U-Bahnstation“ zu erstellen. Hier die Arbeit eines Schülers:

„U 6 Richtung Kieferngarten,
grelles Licht aus Neonröhren;
knallbunte Farben, stickige Luft,
überfüllte Papierkörbe.
Zigarettenstummel auf den Gleisen.
Leute drängen sich durch die Zugtüren.
Ein schriller Pfiff ertönt –
‘Zurückbleiben!’
Geisterhafte Lichter verschwinden im Tunnel.“

Obschon eigentlich von einem hektischen Geschehen die Rede ist, wirkt der erste Teil des Gedichts fast bewegungslos, als wäre ein Bild beschrieben. Auf flektierte Verben wird in den ersten fünf Zeilen ganz verzichtet, dafür fallen die Adjektive auf. Nicht auf das Geschehen kommt es dem Schüler an, sondern auf die Eindrücke, die sich zu einer Stimmung verdichten. Am Schluß folgt der Blick dem weggehenden Zug, das Bild von der grellen Gegenständlichkeit und dem Menschengebränge tritt in den Hintergrund: „Geisterhafte Lichter verschwinden im Tunnel.“ Während das Gedicht aus der Grundschule auf die persönliche familiäre Wirklich-

(5) Birner (Anm. 1), S. 20 ff.

keit hinführt, endet dieses Gedicht mit einer Entwirklichung. Man merkt, daß die alltägliche Welt hier aus einer befremdeten Distanz gesehen wird. Das Gedicht des Grundschulers ist, obschon es von einer Panne handelt, durch eine fast fröhliche Hinwendung zur Umwelt gekennzeichnet; im Gedicht des Achtkläßlers erweist sich die funktionierende Großstadtwelt als verletzend: Das Licht ist „grell“, die Farben sind „knallbunt“, die Luft ist „stickig“, die Papierkörbe sind überfüllt, auf den Gleisen sind „Zigarettenstummel“, die Leute „drängen sich“, der Pfiff ist „schrill“. Die Schwierigkeiten, die Jugendliche haben, sich unbeschwert ihrer Umwelt zuzuwenden, sind in diesen unangenehmen Eindrücken spürbar. Die Welt der alltäglichen Dinge wird als abweisend, fast als phantasmagorisch erfahren. Der Schreibende scheint sich denn auch weniger der konkreten alltäglichen Welt als seinen Eindrücken zuzuwenden.

Zusammengefaßt läßt sich also eine Entwicklungslinie von der sprachlichen Verge-
wässerung einer als bewegt erfahrenen Umwelt zur Problematisierung von Alltags-
eindrücken und damit zu einer Abgrenzung von der gegebenen Wirklichkeit feststel-
len.

2. Natur

Natur ist ein Hauptthema der Erwachsenenlyrik; wie Kinder es gestalten können, zeigt das folgende Gedicht von Michael, einem Sechstkläßler⁶:

„Schnee

Das Schönste für mich ist der SCHNEE.
Wunderschön weich wie Pulver
fällt er aus den Wolken.

Wenn man in ihm herumstampft,
läuft man wie auf Watte.
Wir bauen Schneemänner und Iglus,
fahren Schlitten und Schi,
toben und lachen
bei einer Schneeballschlacht.

Wenn dann der Frühling kommt
und der Schnee schmilzt,
trauern viele Kinder um ihn.“

Hans Gatti, der Lehrer Michaels, hatte den Anfang „Das Schönste für mich ...“ vorgegeben, ebenso gingen Wortfeldübungen zu den vier Elementen voraus. In diesem Gedicht fällt wie beim Auto-Gedicht die Bewegtheit auf. Die erste Stro-
phe beschreibt den Schneefall, die letzte die Folgen des Jahreszeitenwechsels, die
mittlere und längste handelt von den Spielen der Kinder im Schnee. Diese eigenen
lustbetonten Aktivitäten sind es, auf die es einem Kind im Zusammenhang mit
Schnee vor allem ankommt. Von Stimmung, wie wir sie in der Naturlyrik Erwachse-

(6) Gatti (Anm. 1), S. 38.

ner finden, ist hier noch kaum etwas zu spüren. „Herumstampfen“, „toben“, „lachen“ sind alles andere als Ausdruck stimmungshaften Naturerlebens. Dafür sind körperliche Empfindungen vorhanden: Der Schnee ist „weich wie Pulver“, „wenn man in ihm herumstampft, läuft man wie auf Watte“.

Bereits ganz anders ist das Gedicht, das eine Siebtkläßlerin für den Workshop Schreiben in Berlin eingesandt hat⁷:

„Bei Nacht

Die Sonn' ist hinter dem Berg verschwunden
Der Himmel zeigt schon ein samtdunkles Blau.
Noch ist ein rötlicher Schimmer im Norden
Die Wolken sind aus düsterem Grau.

Die Stille ist über das Land gekommen
Und bläuliche Schwärze deckt alles zu.
Die Wälder erheben sich dunkel und drohend
Alles ist still nun in nächtlicher Ruh.

Und wenn der Mond nun in der Nacht
Über ein jedes Ding her wacht
Ganz leis'! Ganz leis'! Sei still und hör zu!
Hörst du's nu'?

Dort tanzen die Elfen auf goldenen Schuh'n.
Siehst du's nun?
Schau an die Schönheit der Dinge auch bei Nacht.
Ist nicht glücklich, wer so lange wacht?“

Als typischer Unterschied schon im sprachlichen Ausdruck fällt die Bedeutung der attributiv verwendeten Adjektive auf (das ist übrigens die grammatische Kategorie, die auch in der Stilalterforschung die größte Beachtung gefunden hat). Sie prägen vor allem in der ersten Strophe den Gehalt des Textes; liest man den Text ohne sie, verliert er jede Ausdruckskraft. Mit den Adjektiven wird das Besondere der Eindrücke, auf die es hier ankommt, erfaßt. „Samtdunkel“, nicht einfach dunkel, schreibt die Verfasserin, „rötlich“, nicht rot, „bläulich“, nicht blau. Die Nacht wird stimmungsmäßig erfaßt, womit der wesentliche Schritt zum Naturerleben, wie es Erwachsene kennen, vollzogen ist: Nicht Schneeballschlacht, sondern Hingabe an die betrachtend aufgenommenen Eindrücke interessiert hier am Naturthema. Das Grundmotiv, das Naturlyrik seit alters immer wieder prägt, die Natur als Gegenwelt zur geschäftigen, lauten zivilisierten Welt ist hier deutlich spürbar. Allerdings scheint die bloße Naturstimmung der Verfasserin noch nicht auszureichen. Sie steigert die nächtlichen Eindrücke zur Naturmagie; Elfen werden in die Szenerie hineinphantasiert, als müßte die Intensität der Empfindungen noch besonders begründet werden. Auch der Mond erscheint personifiziert als Wächter. Man darf wohl sa-

(7) Blumensath, Heinz/Lehmann, Jörg/Mattenkloft, Gundel (Hrsg.): Dritter Workshop Schreiben 1980. Texte von Berliner Schülerinnen und Schülern. Teil I. Pädagogisches Zentrum, Berlin 1980, S. 130.

gen, daß die Verfasserin ihren eigenen Gefühlen, auch dem sprachlichen Ausdruck noch nicht ganz traut und deshalb zur naturmagischen Überhöhung Zuflucht nimmt, wobei sie freilich an motivische Versatzstücke gerät und in eine klischeehafte Künstlichkeit verfällt. Schon in den beiden ersten Strophen ist spürbar, daß der Sprachgebrauch stark von Vorlagen beeinflusst ist, und Reim- und Rhythmuszwang tun ein übriges, daß alles etwas gewaltsam poetisiert erscheint. Das Naturerleben erweist sich als stark literarisch geprägt – man kann in der Tat immer wieder beobachten, daß Jugendliche, wenn sie die Stimmungsqualitäten von Natureindrücken zu entdecken beginnen, eine ungewöhnliche Gefühlsintensität in Formulierungen hineinlesen, die manchem Erwachsenen abgegriffen und leer erscheinen.

Einheitlicher wirkt der folgende Text einer Achtkläßlerin, der allerdings unter schulischer Anleitung entstanden ist.⁸ Hans Gatti hat die Aufgabe gestellt, *ein Erlebnis, einen Augenblick oder eine besondere Beobachtung* aus den Ferien in vier Zeilen zu beschreiben. Die Schülerarbeiten wurden in der Klasse besprochen und daraufhin von den Verfassern noch einmal überarbeitet. Dabei gelingen dann Texte wie der folgende:

„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.“

Hier ist keine Naturmagie mehr nötig, und trotzdem gewinnt das Naturbild eine Ausdruckskraft, die über die Nachtstimmung des vorigen Gedichts hinausgeht. Das Ich ist einbezogen in die Natur, es liegt am Ufer, an der Schwelle zwischen Wasser und Land, aufgehoben in einer friedlichen Stimmung, die durch wechselseitige Beziehungen der Elemente gekennzeichnet ist: Die Fische springen aus dem Wasser nach den Mücken in der Luft, während sich die Bäume im Wasser spiegeln. Im letzten Vers allerdings kündigt sich das Ende dieses Aufgehobenseins in der Naturstimmung an: Die ersten Badegäste nähern sich und stören das Ich in seiner Versunkenheit und die Stille der Natur. Ähnlich wie im U-Bahn-Gedicht, wo die Lichter „geisterhaft“ verschwinden, erscheinen hier die anderen Menschen wie „Gespenster“. Nicht die Natur ist geisterhaft (wie im Nacht-Gedicht), sondern die Menschenwelt. Das Ich sucht seine Wirklichkeit bei sich selbst, in seiner Versunkenheit in die Naturstimmung, ganz anders als im Schneegedicht des Sechstkläßlers, wo das Ich in „man“, „wir“, in den „vielen Kindern“ aufgeht. Der Sechstkläßler hätte den See im Gedicht sicher als Badegelegenheit zusammen mit den anderen „Badegästen“ genutzt! Das Ich im Gedicht des Achtkläßlers hat sich von den anderen Menschen abge sondert, die Natur ist ihm der Ort, wo es bei sich selbst ist.

Zusammenfassend gesagt entwickelt sich die Natur in den vorliegenden Texten vom Raum für körperliche Betätigungen zum Stimmungsraum. Sie wird zunehmend als Gegenwelt zur Welt der Mitmenschen gestaltet und wird damit ein Ort des Rückzugs und der Selbstfindung für den Heranwachsenden, der sich von der alltäglichen Umwelt zu distanzieren beginnt.

(8) Gatti (Anm. 1), S. 133.

3. Wunschwelten

Schon in den oben zitierten Naturgedichten werden Wunschvorstellungen angesprochen. Das Spielen im Schnee, die schöne Stille der Nacht, die frühmorgendliche Stimmung am See: das alles ist schöner, beglückender als der gewöhnliche Alltag. Die Funktion ästhetischer Texte, Ausdruck von Wünschen, von Bedürfnissen zu sein, kommt hier zum Tragen; in Texten, die ausdrücklich von Wunschwelten handeln, rückt diese Funktion ins Zentrum des Interesses, allerdings je nach Altersstufe in unterschiedlicher Weise. Hans Gatti hat entsprechende Gedichte angeregt, indem er seine Sechstkläßler Fortsetzungen zu dem vorgegebenen Anfang „Ich wollt, ich wär“ schreiben ließ.⁹ Ein Beispiel:

„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.“

In dieser Dschungel-Wunschwelt kann man „genau das Gegenteil“ von dem tun, was im Alltag gefordert ist. Sie ist die Welt der Freiheit, in der man nicht herumkommandiert wird, in der man tun und lassen kann, was man will. Es sind die kleinen alltäglichen Zwänge – früh zu Bett gehen, Zähne putzen, die Suppe nicht schlürfen dürfen –, von denen das Kind sich befreit sehen möchte. Die Gegenwelt bleibt freilich recht märchenhaft (in welchem Dschungel kann man schon mit Tieren spielen), so daß trotz des direkten Realitätsbezugs bei der Benennung alltäglicher Zwänge der Text etwas Spielerisches behält. Die Alltagswelt wird noch nicht grundsätzlich in Frage gestellt, und die Wünsche werden nicht, wie bei einer Utopie, mit einem überindividuellen Anspruch verbunden.

Das ist anders im folgenden Gedicht einer Fünfzehnjährigen, das in dem von U. Biedermann u. a. herausgegebenen Bändchen ‚Morgen beginnt heute. Jugendliche schreiben über die Zukunft‘ abgedruckt ist¹⁰:

„Wo

Der Einfallsreichtum der Menschen
ist nicht zu bremsen.
Ihm verdanken wir die Konservenbüchse
samt Öffner;
Gott, samt allen Kriegen,
die um ihn, für ihn
und
ohne ihn
geführt werden;

die Atombombe und die Discomode.
Hoffentlich findet er bald den
verschütteten
Weg
nach Atlantis
oder Opet,
wo Baal noch
die Tränen Astartes
in Blumen

(9) Gatti (Anm. 1), S. 120 ff.

(10) Biedermann, Uta/Böseke, Harry/Burkert, Martin (Hrsg.): Morgen beginnt heute. Jugendliche schreiben über die Zukunft. Beltz Verlag, Weinheim 1981, S. 47 ff.

verwandelt,
wo die Flügel des
Albatross
noch schimmern
und nicht von
Ölteppichen verklebt werden.
Ein Land, dessen Einwohner
keine
Selbstmordgedanken haben;
wo Pans Flöte noch
Sehnsucht erweckt
und Liebe sich ihrer Bezeichnung nicht
schämt,
wo die Klagemauer ihre Funktion
verliert
und statt des unerbittlichen Termin
kalenders
die Hufschläge der
Wildpferde
den Rhythmus bestimmen,
wo Träume noch nicht
verboten sind
und nicht hinter Steinmasken
versteckt werden müssen.
Wo es keine von Hunger aufgetriebenen
Wasserbäuche gibt, keine Prostitution,
keine Regime, Folterkammern,

Terroristen, Toten, Süchtigen,
Traurigen
und Unglücklichen.
Nur Liebe wie Gras und Ufer und Weite,
wie wir sie sonst nur noch
von Zigarettenwerbungen kennen.
Wo man über Existenzangst nur lacht
und noch leben kann,
ohne sich dafür
aufgeben
zu müssen.
Wo nach dem Lebenssinn
und nicht
nach dem Lebensstandard
gefragt wird,
wo die Wolkenkratzer noch nicht
die Wolken abweisen,
wo statt Giftgasen
ein sanfter Hauch
des Friedens
über das Land weht
und
wo wir uns vor dem
Ideenreichtum
unserer Nachkommen
verstecken können“

Hier hat die Wunschwelt eine gesellschaftliche, politische Dimension gewonnen; die vorhandene Welt wird, so wie sie der Jugendliche vorfindet, abgelehnt. Während die Sechstkläßlerin in ihrem Wunschgedicht eigene, unmittelbar wiedergegebene Alltagserfahrungen in den Vordergrund stellt, werden hier Produkte der modernen Zivilisation zu Chiffren für deren Sinnlosigkeit: Konservenbüchse, Atombombe, Discomode, Ölteppich usw. Der Gegensatz zwischen Wunsch und Wirklichkeit ist nicht mehr nur Ausdruck individueller Bedürfnisse, sondern Resultat eines Nachdenkens über die gegenwärtige und eine wünschenswerte zukünftige Welt. Die ersehnte Welt bleibt freilich diffus. Der Konservenbüchse, den Folterkammern, dem Giftgas usw. werden Atlantis und Opet, Pans Flöte und der sanfte Hauch des Friedens gegenübergestellt. Die Verfasserin greift für ihre Utopie tradierte Topoi auf; die Unzufriedenheit mit der angebotenen Welt findet kein Gegengewicht in einer ausformulierbaren besseren Welt. Das ist die Bewußtseinlage vieler Jugendlicher heute; sie sind unzufrieden mit dem Bestehenden, sie wissen, was sie ablehnen, ihre Sehnsucht hat eine Richtung, aber kein bestimmtes Ziel. Dieses Fehlen einer konkreten Perspektive läßt die Zukunftssehnsucht dann leicht zum Zurück in die Vergangenheit werden; wenn die Utopie darin bestehen soll, daß die „Hufschläge der Wildpferde den Rhythmus bestimmen“, gerät der Blick nach vorne zur Regression. Das schon im 18. Jahrhundert zugleich antiaufklärerische und revolutionäre „Zu-

rück zur Natur“ bestimmt auch hier die Ausdrucksweise: Vor allem Naturbilder sind es, in denen die ersehnte Gegenwelt aufscheint – „Liebe wie Gras und Ufer und Weite“, die „in Blumen verwandelten“ Tränen Astartes. Auch wenn solche Gegenbilder jede Perspektive einer Realisierbarkeit vermissen lassen, so bleibt es doch ihre Leistung, auch da noch ein Sprechen von Zukunft zu ermöglichen, wo das Leiden an den erdrückenden Zwängen der gegebenen Realität ein völliges Verstummen in Gefühlen der Ohnmacht herbeizuführen droht. Mit Schweigen wäre der Weg zum verantwortlichen Handeln erst recht verstellt.

Die poetische Ausgestaltung von Wunschwelten entwickelt sich also, zusammenfassend gesagt, von einem spielerischen Außer-Kraft-Setzen gegebener alltäglicher Zwänge zu einer gesellschaftskritischen Evokation eines Idealzustandes. Die Privatheit macht einem politischen Anspruch, die lebendige Anschaulichkeit einer symbolischen Überhöhung Platz.

4. Beziehungen zu anderen Menschen

Soziale Beziehungen spielen in Gedichten von Kindern fast immer eine zentrale Rolle: Das gemeinsame Spiel im Schnee, das Verhältnis zu Autoritätspersonen (dem fluchenden Vater, den elterlichen Befehlen) sind uns oben bereits begegnet. In den Gedichten der Jugendlichen dagegen erscheint das Ich häufiger allein. Darin zeigt sich eine Entwicklung von sozialem Eingebundensein zu stärkerem Ich-Bewußtsein, das allerdings – das zuletzt zitierte Gedicht zeigt es – von einer starken Sehnsucht nach Gemeinsamkeit und nach Liebe geprägt sein kann. Diese Entwicklungslinie sei an Gedichten, die von Beziehungen zu anderen Menschen handeln, noch weiter ausdifferenziert.

Magda Motté und Käthe Sieven haben in einer vierten Klasse das Gedicht „Urlaubsfahrt“ von Hans Adolf Halbey besprochen und die Kinder anschließend Strophen nach dem vorgegebenen Modell verfassen lassen.¹¹ Eine Schülergruppe bringt dabei die folgende Strophe zustande:

„Kinder singen alle springen
lehrer stöhnen ohren dröhnen
streit im nu du blöde kuh
dumme gans sagt der Hans“

Wieder liegt der Schwerpunkt auf der kindlichen Aktivität, die hier geradezu turbulent in Erscheinung tritt. Das Kind zeigt sich als ein Gruppenwesen („alle springen“), wobei das Zusammensein keineswegs konfliktfrei verläuft: „streit“, „blöde kuh“, „dumme gans“ kennzeichnen die Situation. Der Streit scheint aber wie selbstverständlich zum Alltag zu gehören. Typisch ist, wie sehr die Konflikte in ihrer äußeren Erscheinungsweise wiedergegeben werden; es ist nicht von inneren Spannungen die Rede oder von Gründen für den Streit, vielmehr werden einfach die geäußerten Beschimpfungen zitiert. Genauso sind im früher zitierten Wunschgedicht des Sechstkläblers die Konflikte mit der Erziehungsautorität an den Zurechtweisungen

(11) Motté, Magda/Sieven, Käthe: Menschen heute unterwegs. Hans Adolf Halbey „Urlaubsfahrt“. Praxis Deutsch 46 (1981), S. 19 ff.

der Eltern festgemacht worden („Putz dir die Zähne!“ usw.). Die Kinder denken noch nicht psychologisch, vom Inneren des Menschen her, sondern sehen das Beziehungsgeschehen als ein äußerliches. (Ähnlich werden im Volksmärchen sowohl die psychischen Regungen der einzelnen Figuren als auch ihre gegenseitigen Beziehungen durch äußeres Geschehen zum Ausdruck gebracht.)

Wie in der Pubertät das Nachdenken über menschliche Beziehungen sich entwickelt, zeigt das folgende Gedicht aus dem Workshop Schreiben Berlin, das ein Vierzehnjähriger verfaßt hat¹²:

„Die Freundschaft

Freundschaft ist ein Spiel zu zweit,
das man auch mit mehreren teilt.
Freundschaft heißt Vertrauen
und dem anderen alles glauben.
Doch wer dieses Wort zerbricht,
ist ein alter Egoist.“

In der Pubertät gewinnt die Zweierbeziehung an Bedeutung – als Freundschaft und als erotische Bindung – und drängt Familie und oft auch die Gruppe als Bezugspunkt zurück. Das Gedicht zeigt, wie die beginnende Auseinandersetzung mit der Zweierbeziehung von ethischen Ansprüchen geprägt ist: Freundschaft wird als Vertrauen definiert, an ihm hat sie sich zu messen. Zugleich wird sie ein Spiel genannt, als wäre ihr voller Ernst noch nicht erfahrbar. Die Beziehung selbst tritt denn auch durchaus abstrakt und allgemein in Erscheinung: Das Gedicht ist mehr Postulat denn Ausdruck gelebter Erfahrung.

Die überhöhten Ansprüche und Erwartungen, die junge Menschen mit Beziehungen verknüpfen, führen leicht zu großen Enttäuschungen. Auch sie schlagen sich in Gedichten nieder – sie stellen ein Hauptthema der literarischen Äußerungen in der späten Jugendzeit dar. Hier ein Beispiel einer Sechzehnjährigen (von Riediger veröffentlicht)¹³:

„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.“

Dieses Gedicht handelt von erschüttertem Vertrauen: Die Freunde haben sich als bloß „angebliche“ Freunde erwiesen. Das Ich hält sich nun für verstoßen und „ge-

(12) Blumensath, Heinz u. a. (Anm. 7), S. 157.

(13) Riediger, Günter: wenn alle sich besser verstehen. Partnerschaft im Elternhaus. Gütersloher Verlagshaus Mohn, Gütersloh ¹1980, S. 23.

haßt“, und trotzig beruft es sich auf einen letzten Freund, mit dem es auftrumpft: den Tod. Ob in solchen Texten Jugendliche mit Selbstmordgedanken nur kokettieren oder ob es ihnen damit Ernst ist, kann kaum ausgemacht werden, weil die Grenzen fließend sind. Die literarische Sprache ermöglicht das spielerische, noch nicht verbindliche und oft befreiende Durchprobieren von Stimmungen der Todessehnsucht, sie kann aber auch dazu verführen, sich in Todesphantasien bis zur letzten Konsequenz überhaupt erst hineinzusteigern; wenn der Tod einem Menschen tatsächlich als einzige Lösung erscheint, ist der literarische Ausdruck allerdings oft der letzte Versuch, sich selbst gegenüberzutreten und, wenn nicht mit anderen, so doch mit sich selbst ins Gespräch zu kommen. In Situationen, in denen man sich zutiefst verletzt und erniedrigt fühlt, ist die Berufung auf den Selbstmord auch eine Möglichkeit, einen Rest von Selbstbewußtsein zu bewahren: Den eigenen Tod können die anderen einem nicht nehmen, mit ihm kann man sich ihnen jederzeit entziehen. Solche Selbstbehauptung in der Enttäuschung verleiht auch dem vorliegenden Gedicht die Entschiedenheit im Aussagegestus.

Auf eine Entwicklungslinie bezogen zeigen die Gedichte, wie die bewußtseinsmäßig zunächst fast als selbstverständlich hingenommene konfliktreiche soziale Umwelt zusehends mit moralisch-ethischen Ansprüchen belegt wird und wie das Ich selbst immer verletzlicher wird. Die literarische Ausdrucksweise entwickelt sich von der Darstellung gegebener sozialer Realität zu programmatischer Aussage und zur Anklage als Selbstbehauptung. Damit ist bereits das Themenfeld angesprochen, das als letztes hier erörtert werden soll.

5. Selbstreflexion

Die bisher zitierten Gedichte haben gezeigt, daß bei Kindern im Unterschied zu Jugendlichen die Selbstreflexion noch wenig ausgebildet ist. Kinder blicken mehr auf die Außenwelt als auf sich selbst. Wie sie sich dennoch selbst zum Thema machen können, zeigt der folgende Liedtext, der im außerschulischen Musikunterricht von einer Erstkläßlerin improvisiert worden ist¹⁴:

„Ich weiß, ich weiß, ich weiß, ich bin groß.
Ich bin in der Schule, ich bin in der Schule.
Du kannst in der Schule lernen.
Was kannst du schon, was kannst du schon.
Ich kann lesen, ich kann lesen. Ich kann auch rechnen, ich kann auch rechnen.
Ich sogar meinen Namen auch schreiben . . . und das war die Schule.“

Der Text zeigt das typische rollenbedingte Selbstbewußtsein eines Erstkläßlers; das Mädchen zeigt seinen Stolz, daß es schon in der Schule ist. Eine solche positive Einschätzung des Größer-Werdens wird den Kindern in unserer Gesellschaft in mannigfacher Weise nahegelegt. „Du bist schon groß“, „Jetzt gehst du schon in die

(14) Schleuning, Peter (Hrsg.): Kinderlieder selber machen. Beispiele, Erfahrungen, Anleitungen aus der Arbeit einer Freiburger Musiklehrergruppe. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg ¹1978, S. 16.

Schule“ und dgl. bekommen Kinder häufig zu hören. Mit den Erwartungshaltungen, die in solchen Äußerungen zum Ausdruck kommen, identifizieren sie sich gerne. Im Liedtext selber spiegelt sich die Abhängigkeit von den Erwartungen anderer im Dialog „Was kannst du schon“ – „Ich kann lesen“.

Ein ganz anderes Selbstbild vermittelt das folgende Gedicht einer Vierzehnjährigen aus dem Workshop Schreiben Berlin¹⁵:

„ich fliehe in meine kleine welt.
da bin ich zwar alleine,
aber das stört mich nicht.
ich gucke mir einen film an
und merke nicht,
daß ich da eigentlich mitspielen muß.
mit der zeit kommt die leinwand
näher,
immer näher,
und dann bin ich mittendrin.
ich erschrecke.
ich brech zusammen unter
der maske und
soviel schminke.
ich verpasse meine stellen,
ich vergesse meinen text.
verdammt,
ich weiß ja nicht mal,
wie der film heißt,

worum's geht.
die proben sind auch schon ewig her.
aber ich weiß,
mir macht's keinen spaß,
denen macht's keinen spaß.
ich klettere wieder aus der leinwand
und setze mich zu den anderen ausgestiegenen
aussteigern
und bin trotzdem wieder alleine,
als zuschauer.
meine maske und schminke
habe ich abgepult und dagelassen,
merkt sowieso kein schwein,
daß es nur die hülle ist.
also bleibe ich im publikum.
der film ist mies,
die karte ist teuer.
ich würde ihn mir an deiner stelle nicht angucken,
aber das mußt du entscheiden.“

Das Gedicht handelt davon, daß das Ich nicht mitspielen will, daß es die Rolle, die es übernehmen soll, verweigert. An die Stelle des selbstbewußten „Ich kann lesen“ ist „ich vergesse meinen Text“ getreten. Die Rolle, die die Gesellschaft anbietet, ist „maske“ und „schminke“, ist nur eine Theater-, eine Filmrolle. Das Ich legt die Maske ab und schaut sich den Film, das gesellschaftliche Leben an und findet diesen Film „mies“. Selbstfindung ist hier nicht das Hineinwachsen in die von den Erwachsenen angebotene Rolle, sondern ist Abgrenzung, Rückzug, Besinnung aufs persönliche Ich. Freilich, diese Selbstfindung will kaum gelingen. „Ich fliehe in meine kleine Welt“, beginnt das Gedicht, aber das Ich wird wider Willen von der Filmwelt überrollt und reagiert mit erneutem Rückzug. Maske und Schminke läßt es zurück – die anderen merken gar nicht, daß das nur Hülle ist; sie nehmen die Identität des Ichs nicht wahr. Hierin dürfte auch der Hauptgrund für den Rückzug des Ichs aus der Gemeinschaft liegen. Würde es als das, was es ist und erstrebt, erkannt und anerkannt, müßte es sich kaum aufs Alleinsein berufen. Der Schluß des Gedichts zeigt, daß der Konflikt zwischen der gesellschaftlichen und der eigenen Welt vom einzelnen selbstverantwortetes Handeln verlangt. Der letzte Vers lautet: „aber das mußt du entscheiden“. Solange Selbstbild und Erwartung der gesellschaftlichen

(15) Blumensath, Heinz u. a. (Anm. 7), S. 111.

Umwelt noch als eines erfahren werden (wie z. B. im Text der Erstkläßlerin), ist eine solche Entscheidungsfähigkeit noch nicht erforderlich. Über die eigene Rolle selbst entscheiden zu können ist Ausdruck autonomen Erwachsenseins.

Zusammenfassend kann die hier angesprochene Entwicklungslinie als der Weg von der Rollenidentität zur Ichidentität charakterisiert werden: Während das Kind bei einer Selbstbeschreibung betont, welche Verhaltenserwartungen der Gesellschaft es bereits erfüllt, sucht der Jugendliche sich als Individuum darzustellen und grenzt sich damit von den bereitgestellten Rollen ab.

III. Schlußüberlegungen

Die Beschäftigung mit Schülergedichten kann unseren Blick für den Weg, den Heranwachsende abschreiten müssen, schärfen. Der Erzieher (und als solcher sei der Lehrer hier bewußt angesprochen) muß dem Kind den Raum schaffen, daß es seine altersgemäßen Möglichkeiten entfalten kann. Nur so ist die Grundlage für die Weiterentwicklung gegeben: Wer sich nicht in Rollen hineingefunden hat, kann sich später nicht in Abgrenzung zu ihnen definieren. Wer sich nie märchenhafte Traumwelten ausgedacht hat, hat später nicht die Kraft, sich einer unerfreulichen Realität entgegenzustellen. Wer sich nicht intensiv auf die Wahrnehmung der alltäglichen Umwelt eingelassen hat, wird später gegenüber beglückenden und verletzenden Eindrücken unsensibel bleiben. Deshalb sind sowohl die altersspezifischen Möglichkeiten zu stützen als auch die Wege für die Weiterentwicklung anzubahnen. Es ist sinnvoll, Schüler zu Texten zu ermuntern, wie sie ein Erwachsener nicht mehr schreiben würde, zugleich wird man das Augenmerk darauf richten, wo neue Entwicklungsdimensionen bei den Heranwachsenden aufbrechen.

Mit den Themenfeldern 'Welt der alltäglichen Dinge', 'Natur', 'Wunschwelten', 'Beziehungen zu anderen Menschen', 'Selbstreflexion' sind wesentliche Seinsbereiche angesprochen, mit denen die Heranwachsenden sich auseinandersetzen müssen. Die Themenfelder stellen selbst eine Stufenfolge dar, indem sie zur Gestaltung der äußerlich gegebenen Wirklichkeit immer mehr ein Bewußtsein von inneren Vorgängen erfordern.

Gewiß ist die Deutung von Schülergedichten, die aus ihrem Entstehungskontext herausgerissen sind, bedenklich. Aber mir scheint ein solches interpretierendes Vorgehen immer noch weniger problematisch zu sein als die theoretische Deduktion von Entwicklungsschemata, wie sie derzeit in der Didaktik, angeregt vor allem durch die Piaget-Rezeption von Habermas (der auch ich vieles zu verdanken habe), modisch zu werden beginnen. Wenn der Lehrer sich darin bestärkt sieht, die Äußerungen seiner Schüler aufmerksam zu beobachten, und sie in ihrer entwicklungsmäßigen Bedeutung vielleicht ein Stück besser versteht, so haben meine Ausführungen ihr Ziel erreicht.

Prof. Dr. Kaspar H. Spinner, Nordhoffstr. 4, 5100 Aachen