

ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

17. Jahrgang, Heft 4/1993 (neue Folge)

Thema:

Lyrik

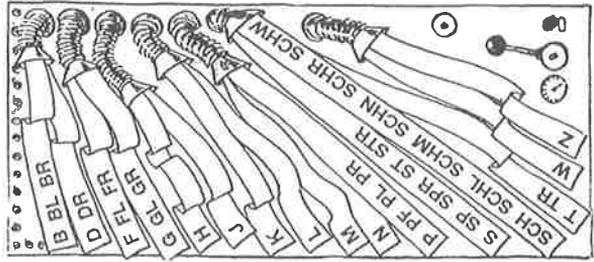
INHALT

EDITORIAL	4
MAGAZIN	
Veranstaltungen	7
ich & DU	14
<i>Margarete Kaiser-Braulik</i> : "Ein von Erwachsenen überwachsenes Kind ...". Zur erstmaligen Verleihung des Österreichischen Staatspreises für Kinderlyrik	17
ide-Bazar	19
Neue Bücher	21
ANSICHTEN & EINSICHTEN	
<i>Werner Wintersteiner</i> : Die Überwindung der Schwerkraft. (Kinder-) Lyrik in der Schule	29
<i>Karl Blüml</i> : Erst grau, dann blau, dann weiß. Wie ein Deutschlehrer zur Lyrik findet und wie seine Schülerinnen ihm dabei helfen ..	37
<i>Wolfgang Wiesmüller</i> : Das "Gespräch über Bäume" in der Schule. Zur Didaktik des Naturgedichts	43
ERLEBNISSE & ERFAHRUNGEN	
<i>Barbara Lichtenegger</i> : Keine Angst vor der Sprache! Kreativer Umgang mit Lyrik im Hort	56
<i>Sonja Vucsina</i> : Spielerische Interpretationen	71
<i>Christian Holzmann</i> : Zwiebeln und Gurken. Gedichte aus dem eigenen Gemüsegarten	80
<i>Otmar Gassner</i> : Nicht-analytische Zugänge zu Liebesgedichten. Ist eine ganze Anthologie Schülern zumutbar?	84
<i>Ludwig Laher</i> : Gemischtsprachige Gedichte: Deutsch/Englisch. Zugänge und Vorschläge zum Unterrichtsgebrauch	97
<i>Erhard Jöst</i> : In Uniform. Ein Gedicht von Theodor Körner und ein Lied von Wolf Biermann im Vergleich	104
<i>Michaela Dauerböck</i> : Die Lust an der Lyrik. Gedichte im DaF-Unterricht	111
HILFEN & HINWEISE	
<i>Werner Wintersteiner</i> : Überall und neben mir. Bücher zum Thema Lyrik	122

VON DER SCHREIBMASCHINE ZUR REIMMASCHINE ...

... gekommen ist BARBARA LICHTENEGGER. Als ein Mädchen begonnen hat, auf einer alten Schreibmaschine wie versessen Gedichte zu tippen, war das "große Lyrikprojekt"

nicht mehr aufzuhalten. Alles weitere auf Seite 56.



FEUERKATZE, SCHÄRF DEINE KRALLEN!

Hauptschulkinder malen eine "Feuerkatze" und erfinden ein Gedicht zu ihrem Bild. Wie heiß es dabei hergeht, darüber berichtet SONJA VUCSINA ab Seite 71.

DIE LUST AN DER LYRIK ...

... hat die Studentinnen von MICHAELA DAUERBÖCK dazu geführt, sich besonders mit Gedichten von Frauen auseinanderzusetzen. Das Ergebnis waren intensive Gespräche und – einige eigene Gedichte. Ab Seite 111.



Editorial

Hochseil

*Wir turnen in höchsten Höhen herum,
selbstredend und selbststreichend,
von einem Individuum
aus nichts als Worten träumend.*

*Wer von so hoch zu Boden blickt,
der sieht nur Verarmtes/Verirrtes.
Ich sage: wer Lyrik schreibt, ist verrückt,
wer sie für wahr nimmt, wird es.*

*Die Loreley entblößt ihr Haar
am umgekippten Rheine
Ich schwebe grazilös in Lebensgefahr
grad zwischen Freund Hein und Freund Heine.*

PETER RÜHMKORF

Lyrik zu schreiben gleicht, so scheint es, einem Hochseilakt, und sie zu lesen und ernst zu nehmen, grenzt an Verrücktheit. Selbst eine so hochangesehene Lyrikerin wie Ingeborg Bachmann soll gesagt haben, sie habe überhaupt nie gerne Gedichte gelesen, nur geschrieben. Darum sind Gedichte bei "vernünftigen Menschen", also der großen Mehrheit, nicht gerade beliebt. Die Klagen über den Literaturunterricht, der den Jugendlichen lebenslänglich mit Lyrik "den Magen verdorben" habe, sind Legion, und vom vermuteten oder erlebten Widerstand gegen Lyrik gehen auch die meisten hier veröffentlichten Berichte aus.

In letzter Zeit, so scheint mir, hat sich das Blatt aber gewendet. Vor mir liegt ein ganzer Stapel von Gedichtbüchern und Heftchen, die SchülerInnen selbst zusammengestellt oder verfaßt haben, und man merkt diesen Werken die Begeisterung ihrer AutorInnen an. Manche Lehrerin "beschenkt" heute ihre SchülerInnen mit einem Gedicht zum Stundenanfang, und kürzlich wurde erstmals der Österreichische Staatspreis für Kinderlyrik verliehen – die "Kunst, mit wenigen Worten viel zu sagen", scheint wieder höher im Kurs zu stehen. Die Konjunktur, die sie erlebt, ist offenbar keineswegs nur pädagogischer Art.

In einem ZEIT-Essay sieht Hans Christoph Buch wieder "Die Stunde der Dichter" anbrechen, die in Zeiten des Umbruchs als einzige noch etwas zu sagen hätten. Seiner Meinung nach "sind in ihren Gedichten Antworten zu finden auf Fragen, die im Diskurs der Macht nicht vorkommen, weil sie allzu abseitig sind, wie zum Beispiel die Frage nach dem Sinn des Ganzen, genauer gesagt danach, wie das große Weltgeschehen mit der eigenen Existenz zusammenhängt." (Die Zeit, Nr. 50/4.12.1992)

Für diese "Begegnung mit uns selbst" (Hilde Domin) durch die Lyrik wollen wir in diesem Heft einige Anregungen geben. Dabei erweist sich der Umgang mit Lyrik als Paradigma für den Literaturunterricht überhaupt. In seinem einleitenden Beitrag versucht WERNER WINTERSTEINER eine inhaltliche und didaktische Begründung für die Beschäftigung mit Lyrik zu geben, wobei er nicht vor handfesten Ratschlägen zurückschreckt. KARL BLÜML schildert seine Wandlung vom Saulus zum Paulus des Lyrikunterrichts, ein Umschwung, der durch das lebhaftere Interesse seiner Schülerinnen wie durch die nützlichen Dienste seines Personal-Computers sehr gefördert wurde. WOLFGANG WIESMÜLLER geht bereits mehr ins Detail. Er nimmt eine kritische Sichtung didaktischer Konzeptionen zum Thema "Naturlyrik" vor und entwickelt Vorschläge, wie man sowohl zeitgenössische Umwelt-Gedichte wie historische Naturgedichte im Unterricht einsetzen könnte.

Der Schwerpunkt dieses Heftes liegt auf Erfahrungsberichten von der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, wobei der Bogen vom Volksschulalter bis zur Studienzeit reicht.

BARBARA LICHTENEGGER, Horterzieherin, will ihren Schützlingen die "Angst vor der Sprache" nehmen, indem sie ihnen eigene kreative Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet. In ihrem "Lyrikprojekt" haben die Kinder ein Gedichtbuch zusammengestellt und, mittels einer eigens konstruierten "Reimmaschine", selber Gedichte verfaßt, um sie auf einem "Gedichtfest" Eltern und Verwandten vorzustellen...

SONJA VUCSINA, Hauptschullehrerin für Deutsch und Bildnerische Erziehung, stellt zwei Beispiele für spielerische Lyrik-Interpretationen vor: eine "lyrische Entdeckungsreise", die mit einer Malaktion beginnt, und ein szenisches Spiel nach Boal.

Als literarischer Gemüsegärtner kommt diesmal CHRISTIAN HOLZMANN daher. Ausgehend von einem entsprechenden Gedicht Pablo Nerudas ließ er seine SchülerInnen Oden an verschiedene Obst- und Gemüsesorten verfassen. Sein Beitrag versteht sich als Plädoyer für das gelegentliche Verfassen von – Gelegenheitsgedichten.

Der Widerstand der SchülerInnen gegen Gedichte ist Ausgangspunkt des didaktischen Szenarios bei OTMAR GASSNER. Er läßt sie aus einer Anthologie von Liebesgedichten eine "Hitparade" zusammenstellen, die als Textkorpus für weitere produktive Arbeitsmöglichkeiten dient. GASSNER stellt dazu eine große Anzahl unterschiedlicher Verfahren zur Auswahl, die von "produktivem Lesen" bis zur multimedialen Umsetzung von Lyrikvorlagen reichen.

LUDWIG LAHER stellt gemischtsprachige englisch-deutsche Gedichte von Ernst Jandl und anderen vor und entwickelt ein Szenario, wie man sich diesen verspielten Produkten spielerisch nähern kann.

Um die politische Dimension von Lyrik geht es ERHARD JÖST. Er vergleicht ein bekanntes patriotisch-militaristisches Gedicht Körners mit einem Friedenslied Wolf Biermanns. Um über eine oberflächliche Gegenüberstellung hinauszukommen, konfrontiert er die Aussagen der Gedichte mit der Biographie ihrer Autoren. Dabei geht er auch auf Biermanns Position im zweiten Golfkrieg ein.

Ebenfalls einen gesellschaftlichen Bezug, aber auf einer viel persönlicheren Ebene, thematisiert der nächste Beitrag. Eine Gruppe ungarischer Studentinnen hat sich von ihrer Lehrerin, MICHAELA DAUERBÖCK, Gedichte gewünscht, die ausschließlich von Frauen stammen, und die zum Ausgangspunkt für intensive Gespräche über ihre eigene Situation als Frauen wurden. Schließlich verfaßten die Studentinnen in Auseinandersetzung mit diesen Texten selbst Gedichte.

Die hier versammelten Beispiele zeugen, wie mir scheint, eindeutig von einer lyrischen Aufbruchsstimmung. "Was bewegt uns – warum? wozu? –/den Teppich zu verlassen?" (Rühmkorf in einer weiteren Strophe des oben zitierten Gedichts) – die Antwort auf diese Frage dürfte in den Berichten ebenfalls durchschimmern. Die Vielfalt der methodischen Ansätze, die analytische und kreative Zugänge verbinden, mögen Ihnen Lust machen, das eine oder andere selbst zu probieren. Über unerwünschte Nebenwirkungen – etwa "graziös in Lebensgefahr zu schweben" – haben wir Sie jedenfalls rechtzeitig informiert...

Werner Wintersteiner

SYMPOSION DEUTSCHDIDAKTIK

"Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachdidaktik"

*veranstaltet an der Universität Zürich, Deutsches Seminar (DS) und am
Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) Zürich*

10. April 1994, 17.00 Uhr bis 14. April 1994, 13.30 Uhr



1994 wird das Symposium Deutschdidaktik erstmals außerhalb von Deutschland, in Zürich, stattfinden. Das ist ein Ausdruck der Öffnung für den gesamten deutschsprachigen Raum. Wir laden daher alle an Deutschdidaktik Interessierten in Österreich ein, sich zahlreich an diesem Forum zu beteiligen!

SEKTIONEN:

- Sektion 1: Soziokulturelle Determinanten des Lernens im Deutschunterricht
- Sektion 2: Medienrezeption und Mediendidaktik; Medienerfahrung
- Sektion 3: Medienerfahrung – Leseentwicklung – Leseförderung
- Sektion 4: Erzählen und Erzählungen – Aspekte narrativen Lernens
- Sektion 5: Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht
- Sektion 6: Einfaltung von historischem Verstehen im Literaturunterricht
- Sektion 7: Textverfassen: Der Blick auf diejenigen, die schreiben und schreiben lernen
- Sektion 8: Grammatikunterricht
- Sektion 9: Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung – Gesprächserziehung
- Sektion 10: Lernen und Beurteilen
- Sektion 11: Lehrmaterial und Lernmaterial
- Sektion 12: Schriftspracherwerb und Schriftsprachgebrauch in den Klassen 1-4
- Sektion 13: Deutsch und andere Schulfächer – miteinander und voneinander lernen
- Sektion 14: Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht

Anmeldung: "Symposion Deutschdidaktik", Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistrasse 74-76, CH-8011 Zürich

GRENZÜBERSCHREITUNGEN

3. Deutschdidaktik-Tagung an der Universität Klagenfurt (29.9.–2.10.1993)

"Wir haben erfolgreich Grenzen überschritten und unseren Horizont erweitert."
So etwa läßt sich eine positive Bilanz der dritten Tagung "Deutschdidaktik in Österreich" ziehen. Das Motto "Grenzüberschreitungen" sollte eine größere Offenheit zu anderen Fächern, zur multikulturellen Situation in den Schulen sowie zu neuen Lehr- und Lernformen signalisieren. Fast 250 Lehrkräfte und ReferentInnen aus unterschiedlichen Schultypen und allen Bundesländern, aber auch eine Reihe von Gästen aus den Nachbarländern haben vier Tage in 19 Arbeitskreisen, zwei Podiumsdebatten und Plenarsitzungen miteinander diskutiert, gearbeitet, sind sich näher gekommen.

Die kreative Energie dieser Tagung wird sicher auf den Schulalltag übergreifen und kann längst fällige Reformschritte hoffentlich beschleunigen. Bei aller Vielfalt der Ansätze haben sich doch drei Schwerpunkte herauskristallisiert, die weiter verfolgt werden müssen:

- * **Eine neue Lernkultur:** Ganzheitliche, kreative und selbstbestimmte Unterrichtsformen wurden vor allem in den Workshops vorgestellt und ausprobiert. Die "neue Lernkultur" braucht aber als organisatorischen Rahmen eine Schulautonomie, die viel weiter als der bisherigen Ansatz gehen muß.
- * **Das Recht auf Weiterbildung:** Dieser Wunsch zog sich wie ein roter Faden durch alle Debatten. Es ist unverständlich, wieso jeder Großbetrieb seine MitarbeiterInnen ständig fortbildet, aber Lehrkräfte, die in einem sehr wichtigen und sensiblen Bereich arbeiten, sich jede Fortbildung richtig "erkämpfen" müssen.
- * **Eine umfassende Reform der DeutschlehrerInnen-Ausbildung:** Dieses Anliegen wurde besonders im 2. Podiumsgespräch vertreten, wobei auch die Idee einer gemeinsamen Ausbildung mit den Lehrkräften in Volks- und Hauptschulen zur Sprache kam. Grundtenor der Kritik: Die StudentInnen werden auf den Lehrberuf nicht ausreichend vorbereitet.

"Schilf-Lieder"

Die schulinterne LehrerInnen-Fortbildung (Schilf) als einen wichtigen Schritt zu einer neuen Schulkultur empfahl JOSEF THONHAUSER in seinem Eröffnungsreferat. Er skizzierte die veränderten Sozialisationsbedingungen der heutigen Jugend, auf die auch die Schule reagieren müsse. THONHAUSER griff bisherige Tabus der Bildungsdebatte auf, die er vor allem in der Frage der heutigen Leistungsbeurteilung und in der fehlenden personellen Autonomie der Schulen festmachte.

"Die Schule ändern – aber wie?"

Die anschließende Podiumsdiskussion ("Das österreichische Bildungswesen in der Krise?") brachte eine deutliche Kontroverse zwischen Mag. ERNST KOLLER, dem Vertreter von Unterrichtsminister Scholten, und den übrigen DiskutantInnen. Während Koller eine zwar verbesserungswürdigen, aber sehr eindeutigen Reformschritt an Österreichs Schulen auszumachen glaubte (Stichworte: Autonomie, Integration), waren die PädagogInnen viel skeptischer. Die Deutschdidaktikerin und AHS-Direktorin Mag. HEIDI SCHRODT kritisierte, daß die bisherige Schulautonomie bloß eine "Mängelverwaltung" sei, die den Schulen den "Schwarzen Peter" zuschiebe und forderte eine "Autonomie von unten". In eine ähnliche Kerbe schlug der Volksschullehrer JOSEF REICHMAYR. Er zählte zahlreiche Krisensymptome des Schulwesens auf und kritisierte, daß die Verantwortlichen trotzdem nicht wirklich alarmiert seien. Er stellte die "Österreichische Bildungsallianz" vor, eine breite Plattform von Organisationen, die eine Verbesserung der Schulsituation anstreben. Dr. DIETMAR LARCHER (Universität Klagenfurt) forderte eine obligatorische LehrerInnenfortbildung nach italienischem Beispiel. Für ihn entscheidend ist die "Umkehr der Beweislast": Es sollten sich nicht mehr die bildungswilligen Lehrkräfte rechtfertigen müssen, daß sie auf Seminare fahren, sondern diejenigen, die keine

Veranstaltungen besuchen. Der Psychotherapeut für Kinder, Dr. KLAUS KALTENBRUNNER, überraschte mit der Feststellung: *"Die Schule sollte in der Krise sein, ist es aber nicht."* Krise bedeutet für den Arzt ein Stadium, in dem es nur mehr aufwärts gehen kann. KALTENBRUNNER trat für eine Rücknahme überzogener pädagogischer Ansprüche ein. Ebenfalls Kritik an den Lehrkräften aus der Sicht der Eltern übte GERLİNDE MÜLLER-GROHOTOLSKY, die einen Verein für Eltern gegründet hat, deren Kinder Schulschwierigkeiten haben. Das Zitat ihres Sohnes *"Ich würde die Schule gerne verändern, aber ich weiß nicht genau wie"* wurde von vielen auch als Zusammenfassung der gesamten Diskussion betrachtet.

"Die Mumien der Erlebnisgesellschaft"

Der Trend zur "Erlebnisgesellschaft" verändert auch die Arbeitsbedingungen in der Schule, stellte Prof. KASPAR SPINNER (Universität Augsburg) fest. Um die Passivität und Konsumhaltung der Kinder und Jugendlichen aufzubrechen, müsse ihr kreatives Potential im Unterricht aktiviert werden. Er stellte dazu zahlreiche Beispiele eines "produktiven" Umgangs mit Literatur vor: Texte umschreiben, ergänzen, inszenieren... Diese Aktivierung sei die einzige Chance, damit nicht aus "kleinen Narzißten" in der Grundschule "lebende Mumien" in der Oberstufe werden, meinte SPINNER.

Neue Trends bei den Workshops

Die eintägige Gestaltung der Workshops erlaubte eine intensivere Beschäftigung mit einem Thema, als es bei Kongressen sonst üblich ist. Mit diesem Angebot wollte die Tagung auch eine vielfältige Fortbildungsveranstaltung für Lehrkräfte sein. Zwar waren die "Klassiker" *Rechtschreibung, Literaturunterricht und Grammatik* nach wie vor sehr beliebt. Doch auch "neue" Themen wie *Deutsch als Zweitsprache, selbstorganisierter Unterricht, Freies Erzählen, Psychodrama und Gestaltpädagogik* fanden regen Zulauf. Ebenfalls einem kreativem Ansatz verpflichtet war der "Pädagogische Bazar", bei dem Mag. WALTER TEUBL (BHS-Lehrer) eine Ausstellung von Schülertexten präsentierte, die im Rahmen eines Hochschullehrgangs des IFF (Interuniversitäres Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung) erarbeitet wurde.

"Die Schwellen des Tages"

Das Kulturprogramm war integraler Bestandteil der Tagung. Es lasen drei am Seminar teilnehmende Schriftsteller, PETER STEINER, CHRISTIAN SCHACHERREITER (der auch durch seinen kabarettistischen Beitrag für einen humorvollen Auftakt der Tagung sorgte) sowie ENGELBERT OBERNOSTERER. "Special guest" war die slowenische Lyrikerin CVETKA LIPUŠ, die zusammen mit ihrem Übersetzer KLAUS DETLEF OLOF ihre Gedichte in Deutsch und in Slowenisch vortrug.

Rechtschreibreform

Dr. KARL BLÜML, AHS-Direktor und Mitglied der internationalen Rechtschreib-Reformkommission, stellte die Hintergründe der nun von wissenschaftlicher Seite abgeschlossenen Reform da und beleuchtete auch die politischen Implikationen dieser gewaltigen Veränderung.

Die Misere der Ausbildung

Heftige Kritik an der universitären LehrerInnenausbildung beherrschte die zweite Podiumsdiskussion "Deutsch in Schule und Universität". Mag. KARIN HACKL, Vertreterin der Wiener UnterrichtspraktikantInnen, Mag. PETRA WALCHER, AHS-Lehrerin und Mag. REINHARD STOCKINGER, HAK-Lehrer, waren sich einig: An der Universität findet keine wirkliche Vorbereitung auf den Lehrberuf statt – im Gegensatz zu den Pädagogischen Akademien, die von Mag. CHRISTA SATZKE vertreten wurden. Prof. WENDELIN SCHMIDT-DENGLER (Germanist an der Universität Wien) gab diese Mängel zu und rief zu einem Dialog zwischen Germanistik, Deutschdidaktik und DeutschlehrerInnen auf. Es wurde vorgeschlagen, an jeder Universität entsprechende Kontaktgremien zu schaffen.

Gesamtbilanz

Mit rund 250 TeilnehmerInnen war dies die größte und wohl sehr repräsentative Tagung der DeutschlehrerInnen Österreichs. Die Mischung aus Fortbildungsveranstaltung, Diskussionsforum und "Messe" hat sich sichtlich bewährt und die Klagenfurter Tagung scheint bereits eine unverzichtbare Institution geworden zu sein. Es steht zu hoffen, daß die Voraussetzungen für eine Fortsetzung (im Zweijahres-Rhythmus) vorhanden sein werden. Leider werden diese Bemühungen, die von Rektor WILLIBALD DÖRFLER in seiner Eröffnungsansprache massiv unterstützt wurden, vom Wissenschaftsministerium nicht anerkannt. Obwohl die Fortbildung der Absolventen als Auftrag der Universitäten gesetzlich verankert ist, hat Minister Busek sich geweigert, diese Tagung zu subventionieren (vgl. dazu meinen "Offenen Brief an Minister Busek" in ide 2/1993). Doch hoffen wir immer noch auf eine Sinnesänderung im Ministerium. Denn mit dieser Tagung ist die Universität Klagenfurt ihrem Anspruch gerecht geworden, eine Verbindung von Wissenschaft, Didaktik und schulischer Praxis herzustellen.

Werner Wintersteiner

JUGENDREDEWETTBEWERB 1994

Die moderne Didaktik des Deutschunterrichts geht von einem kommunikations-, einem handlungs- und einem themenorientierten Ansatz aus. Alles, was der Erreichung dieser Ziele dienlich ist, verdient Beachtung und Förderung durch die Schule.

Wir ersuchen daher die Direktoren und Deutschlehrer, den Redewettbewerb im Unterricht zu berücksichtigen und die Schüler zur Teilnahme am Redewettbewerb vorzubereiten!

Schüler und Schülerinnen der Höheren Schulen, der Mittleren Schulen, der Berufsschulen sowie der Polytechnischen Lehrgänge können an diesem Wettbewerb genauso teilnehmen, wie die werkstätige Jugend und Angehörige des Bundesheeres.



10 Themen stehen zur Auswahl:

- 1. Cocktail mit Nitrat – verschmutztes Wasser
- 2. Familie – Auslaufmodell oder Hoffnung?
- 3. Kopf ab zum Gebet – entmündigt glauben?
- 4. Wohin mit meiner Wut?
- 5. Mit oder ohne EG leben?
- 6. Vereinte Nationen – Traum oder Trauma?
- 7. Stell' Dir vor, es sind Wahlen und niemand geht hin!
- 8. Da fahr' ich voll d'rauf ab!
- 9. Unterhalten/Langweilen wir uns zu Tode?
- 10. Thema eigener Wahl (bei Anmeldung bekanntzugeben)



Nähere Auskünfte und Anmeldung:

NÖ Jugendreferat, Herrngasse 19, 1014 Wien. Elisabeth Lindle, Tel. (0222), 43110/ DW 3372

HOCHSCHULLEHRGANG (PFL)

"Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" des Faches Deutsch

Das im Wintersemester 1994/95 beginnende Fortbildungsprogramm richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer des Faches Deutsch ab der 5. Schulstufe (AHS, BHS, HS ...), die

- an berufsbegleitender Fortbildung interessiert sind,
- ihre Kompetenzen in pädagogischer und fachdidaktischer Hinsicht weiterentwickeln wollen,
- Neues erproben und aktiv an der Schulentwicklung beteiligt sein wollen,
- bereit sind, Unterrichtsversuche zu dokumentieren und anderen zugänglich zu machen.

Ausgangspunkt der Weiterbildung sind nicht Defizite an Wissen und Fähigkeiten, sondern bereits vorhandene Qualifikationen der TeilnehmerInnen. Die Lehrgänge bieten einen Rahmen, in welchem LehrerInnen ihre Kompetenzen durch gemeinsame Arbeit an beruflichen Problemen weiterentwickeln können. Erfahrungslernen geht vor theoretischer Wissensvermittlung durch ExpertInnen.

Der Hochschullehrgang umfaßt drei einwöchige Seminare, fünf eineinhalbtägige regionale Arbeitstreffen und eine Praxisphase an der Schule und erstreckt sich über 4 Semester (zwei Schuljahre).

Der Lehrgang kann mit einem Zertifikat, das ein individuelles Leistungsprofil ausweist, abgeschlossen werden. Voraussetzung dafür ist die Teilnahme am gesamten Lehrgang sowie das Verfassen einer sogenannten "Fallstudie" über den eigenen Unterricht. Auswählte Fallstudien werden vom Institut Forschung und Fortbildung (IFF), Arbeitsbereich "Schule und gesellschaftliches Lernen" herausgegeben und leisten einen Beitrag zum öffentlichen Diskurs von LehrerInnen und Schule.

"Durch diese Art der Reflexion meines eigenen Unterrichts bin ich selbstbewußter geworden. Ich weiß genauer, was ich will und auch kann, kann gegenüber KollegInnen anders auftreten (souveräner, bestimmter) und habe mehr Spaß am Unterricht, weil er vielfältiger und authentischer geworden ist. Ich beobachte mich öfter selber und gehe öfter einem "schulischen Bauchweh nach", auf diese Weise habe ich schon so manchen blinden Fleck aufgedeckt." (Absolventin PFL-Deutsch 1993)

Anmeldung: Mag. Marlies Krainz-Dürr, IFF (Interuniversitäres Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung), Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen", Sterneckstraße 15, 9020 Klagenfurt, Tel. (0463) 2700-737 (738)

Ich & DU

Deutschunterricht (DU)

persönlich . exemplarisch . augenzwinkernd

Dieses Blatt wurde der Redaktion der "ide" zugespielt. Entgegen den ausdrücklichen Warnungen haben wir uns zum Abdruck entschlossen. Es soll einfach einem größeren LeserInnenkreis bekannt werden, was heutzutage so an Ideen herumschwirrt. (Anm. der Redaktion)

Vorbericht

Die, welchen dies Blatt zukommt, haben folgendes zu beobachten:

1. Sie müssen das Blatt sorgfältig außerhalb der Schule vor den Schulbehörden verwahren;
2. sie dürfen es nur an treue Freunde mitteilen;
3. denen, welchen sie nicht trauen, wie sich selbst, dürfen sie es nur heimlich hinlegen;
4. würde das Blatt dennoch bei einem gefunden, der es gelesen hat, so muß er gestehen, daß er es eben dem Schulinspektor habe bringen wollen;
5. wer das Blatt nicht gelesen hat, wenn man es bei ihm findet, der ist natürlich ohne Schuld.

Subversion in der Schule – Lebenshilfe für Lehrer und Lebensmittel für Schüler.

Kurzer Lehrgang

Die Schule, als staatliche Institution eine Form struktureller Gewalt, zwingt LehrerInnen wie SchülerInnen in ihr Joch. Dagegen helfen keine edlen pädagogischen Absichten, die doch von der schnöden Praxis ständig desavouiert werden. Hilfe und Abhilfe ermöglicht bloß die nüchterne Einsicht in die Funktionsweise dieser Strukturen und die kaltblütige Entschlossenheit, sich dieser Kenntnisse zu bedienen. Kurz: Zur Schule muß – im Interesse der Erziehung und der Kinder – eine subversive Einstellung entwickelt werden. Die Subversion ist die kleine Schwester der Revolution, für Zeiten wie diese, wo große Umwälzungen nicht zu erwarten sind. Sie ist anarchisch und individuell, sie ist unsolidarisch und provisorisch. Aber vielleicht kann sie helfen, die großen notwendigen Veränderungen vorzubereiten.

DIE DREI BEFREIUNGEN

1. Befreie dein Gewissen von der Vorstellung, daß du ein loyaler Diener des Staates zu sein hast! Löse dich von der Angst, daß du nur dann ein guter Lehrer bist, wenn du in seinem Sinne funktionierst! Sei nur deinem eigenen Gewissen verantwortlich, an das du allerdings strenge Maßstäbe anlegen sollst! Im Zweifelsfall, und der wird oft eintreten, folge Deinen eigenen Maßstäben! Wer bewußt und verantwortungsvoll die geschriebenen und die ungeschriebenen Regeln durchbricht, ist wahrscheinlich der bessere Lehrer!

2. Befreie dich von der Vorstellung, daß deine Vorgesetzten quasi deine Ersatzeltern sind, an die du dich wenden kannst, wenn du Probleme mit Kollegen oder mit Schülern hast. Du stehst allein und sollst es wissen! Es geht nicht darum, von allen geliebt zu werden; manchmal ist es besser, bei den "Richtigen" unbeliebt zu sein.

3. Befreie dich von der Vorstellung, daß über dir ein Gott waltet, den die Irdischen "Stoff" nennen, und den du den ehrfürchtigen oder ungläubigen Schülern einpauken sollst. Unterrichte das, wovon du überzeugt bist, daß es deinen SchülerInnen nützt, und berücksichtige dabei ihre Meinung dazu. Nur wenn du ihnen Selbstbestimmung ermöglichst, kannst du glaubhaft für die Selbstbestimmung der LehrerInnen eintreten.

DIE DREI VERMEIDUNGEN

1. Vermeide es, deine Vorgesetzten mit Dingen zu belasten, die du selber regeln kannst (SchülerInnen beurlauben, Notengebung, kleine Veränderungen im Stundenplan, private Treffen mit SchülerInnen, "schulfremde" Personen in der Schule...)

2. Vermeide jede Vereinheitlichung der Beurteilung oder des Umgangs mit Schülern, die doch nur zu einem neuen Kontrollinstrument gerät, z.B. Absprachen über Prüfungsbereiche, Kernstoff, pädagogische Richtlinien, Leitlinien für die Notengebung usw. Die Gefahr besteht, daß diese Vereinheitlichungen zur Einschränkung deines Freiraums führen und daß sich konservative Vorstellungen damit legitimieren lassen.

3. Vermeide es, in die Falle des Lobs zu gehen! Laß dich nicht privilegieren, um dich ruhigzustellen! Verlange alles, aber verlange es nicht nur für dich, sondern für alle!

DIE DREI GEBOTE

1. Sei unsolidarisch: aus Prinzip – nicht im konkreten Fall. Die anderen LehrerInnen sind nicht deine Kriegskameraden und die SchülerInnen sind nicht deine Feinde. Beurteile die Menschen nach ihrer Einstellung, nicht nach ihrem Stand. "Fraternisieren" mit SchülerInnen ist erwünscht und erlaubt.

2. Sei unüberhörbar: Mache möglichst alles öffentlich, was dir an heimlichen Schweinereien passiert. Schweige nicht aus falscher Scham! Drücke auch deine Empörung über Ungerechtigkeiten, die anderen zugemutet werden, deutlich aus. Mache aus dem Konkurrenzzimmer ein Konferenzzimmer!

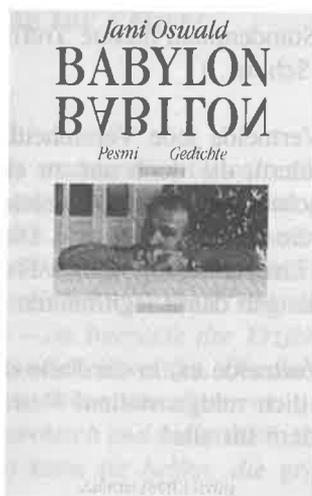
3. Sei klug: Suche Gesetzestexte und Verordnungen, die dein Verhalten abstützen, aber glaube nicht an sie; zitiere Lehrplanbestimmungen, die deine pädagogische Arbeit legitimieren, aber verwechsle sie nicht mit dem Katechismus.

Auf dieser Basis kannst du dich mit Gleichgesinnten und allen, die ein Stück des Weges mit dir gehen, zusammenschließen und für eine veränderte Schulkultur eintreten. Das können SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und natürlich auch einige Menschen aus der Schulverwaltung sein, diejenigen, die sich für grundlegende Umformungen der Strukturen einsetzen. Aber behalte dein Mißtrauen, bleibe Sand, nicht Öl im Getriebe der Schule.

Das Gedicht auf der letzten Umschlagseite stammt aus:

Jani Oswald: Babylon. Klagenfurt/Celovec: Drava 1992

Das Umschlagbild von Josef Borschitz wurde von diesem Gedicht inspiriert. Die Gedichte Oswalds sind teils zwei-, teils sogar mehrsprachig. Oswald spielt mit phonetischen Ähnlichkeiten von Wörtern unterschiedlicher Sprache, experimentiert, montiert, schafft traurige und lustige Gedichte. Sie sind nicht alle gleich verständlich, aber immer faszinierend.



"Ein von Erwachsenen überwachsenes Kind ..."
Zur erstmaligen Verleihung des Österreichischen Staatspreises
für Kinderlyrik

*Ein den Erwachsenen
entwachsenes Kind
ist erwachsen,*

*Ein von Erwachsenen
überwachsenes Kind
ist verwachsen.¹⁾*

Hans Manz, von dem dieses Gedicht stammt, ist Preisträger des heuer erstmals verliehenen "Österreichischen Staatspreis für Kinderliteratur". Unterrichtsminister Scholten, der diesen Text zitiert, wies auf die Bedeutung des von einer internationalen Jury vergebenen Preises hin, der die erste staatliche Auszeichnung dieser Art für ein in deutscher Sprache geschaffenes Gesamtwerk im Bereich der Kinderlyrik darstellt. In seinen Gedichten wecke der Preisträger die Lust am spielerischen Umgang mit der Sprache und wirke zugleich aufklärerisch, da er die meist unbewußt wahrgenommenen Formen und Funktionen der Sprache bewußt mache. Die von ihm gewählten Inhalte beleuchten Licht- und Schattenzonen des Kinderalltags und tragen zu einer Orientierung in der Welt der Wörter bei. In ihrer Laudatio wies Claudia Weilenmann, Schweizerisches Jugendbuch-Institut, auf die Verbindung pädagogischer und formaler Elemente im Werk von HANS MANZ hin. Seine Gedichte ließen erkennen, wie Sprache – und damit Gesellschaft – funktioniere und wo Veränderungen notwendig sind. Mit seiner Hinwendung zur Sprache als Spielmaterial habe er die Prinzipien der Konkreten Poesie für Kinder zugänglich gemacht und damit einen einzigartigen Beitrag zur Entwicklung und Erweiterung der modernen Kinderlyrik geleistet.

Tausend Plakate mit Gedichten von HANS MANZ sollen nun auf Plakatwänden und Litfaßsäulen, in Wartehallen und U-Bahnstationen das Interesse auf eine Kunstgattung lenken, die größere Aufmerksamkeit verdient.

Interessant ist, daß sich die Kinder keineswegs der Meinung der Erwachsenenjury anschlossen. Die Kinderjury, bestehend aus 15 Schülerinnen und Schülern der Hauptschule Bregenz-Stadt, verlieh ihren Preis an den österreichischen Autor, Schauspieler, Magier, Musiker, Dramaturgen und Regisseur Martin Auer. In einer von hoher Sensibilität für kindliche Erfahrungswelten geprägten Atmosphäre fand die Begegnung zwischen Autor und der, u.a. aus fünf türkischen Kindern bestehenden Kinderjury, statt, bei der das von den Kindern ausgewählte Gedicht ›Das Hosenlied²⁾ dramatisiert wurde. Spontan

und kreativ wurden die Kinder in Zauberkunststücke einbezogen und erlebten gemeinsam mit Martin Auer einen Abend im Zirkus Roncalli.

Das Hosenlied

*Was ich in meiner Hose hab,
geht niemand etwas an.
Das in der Hose zeigt man nicht,
ob Frau man ist, ob Mann.*

*Was ich in meiner Hose hab,
dafür gibt's viele Namen.
Doch keinen davon spricht man aus
bei Herren oder Damen.*

*Und wenn du so ein Wort mit Kreide
an die Wände schmierst,
dann fragen dich die Leute,
ob du dich denn nicht genierst!*

*Was ich in meiner Hose hab,
davon wird nicht gesprochen.
Was ich in meiner Hose hab,
daran wird nicht gerochen.*

*Es ist nicht gleich, so höre ich,
bei Männern und bei Frauen.
Doch leider gilt's als Schwetneret,
da einmal nachzuschauen.
(...)*

Anmerkungen:

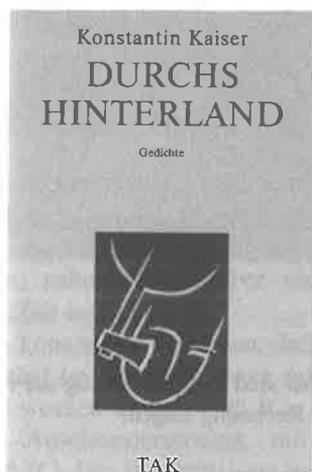
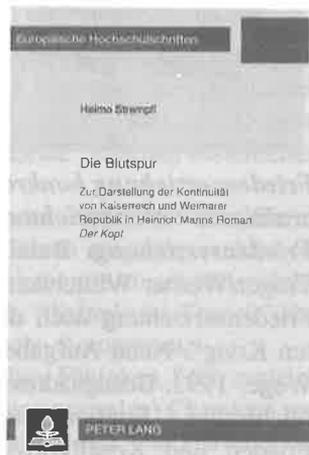
- 1) Hans Manz, Vorgang (Hans Manz: Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1991, S. 36).
- 2) Martin Auer: Was niemand wissen kann. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1986, S. 59.

Margarete Kaiser-Braulik arbeitet in der Abteilung für Kinder- und Jugendliteratur im BMUK.
Adresse: Minoritenplatz 5, 1014 Wien.

ide-BAZAR

Heimo Stempfli: *Die Blutspur. Zur Darstellung der Kontinuität von Kaiserreich und Weimarer Republik in Heinrich Manns Roman Der Kopf.* Frankfurt: Peter Lang 1993

Heinrich Manns Roman ›Der Kopf‹ wird bis heute in der Regel als "Schlüsselroman" gesehen, in welchem die politische Führungsschichte des Wilhelminismus porträtiert wird. Die Zuordnungen sind aber nicht eindeutig, so daß die wichtigsten Figuren, wie in der Arbeit gezeigt wird, vielmehr als Typen aufzufassen sind, die Führungs-"Rollen" spielen. ›Der Kopf‹ fällt formal und inhaltlich aus Heinrich Manns "Kaiserreichtrilogie" heraus und kann als eine verdichtete Parabel politischer Mißstände und Strukturen gelesen werden, von denen nicht zuletzt auch die Weimarer Republik gekennzeichnet war.



Konstantin Kaiser: **Durchs Hinterland.** Gedichte. Innsbruck: TAK 1983



Norbert C. Kaser: **es bockt mein herz.** Überlebenstexte. Leipzig: Reclam Verlag 1993



Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg (Hrsg.): *Lernen für die Eine Welt*. Dokumentation des Bildungskongresses in Freiburg, 19.-21.11.1992. Bezugsadresse: Verein für Friedenspädagogik Tübingen, Bachgasse 22, D-72070 Tübingen.

Friedenserziehung konkret. Schulpraktische Handreichungen zur Friedenserziehung. Band 1: Arno Truger/Werner Wintersteiner (Hg.): *Friedenserziehung nach dem "Kalten Krieg". Neue Aufgaben – neue Wege.* 1993. Bezugsadresse: Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung Burg Schlaining, A-7461 Stadtschlaining; ÖS 70,-/DM 15,-.



"Unsere Zeit ist nur mehr ein Wettlauf zwischen Untergang und Erziehung!"

Noch nie waren diese Worte des englischen Schriftstellers H. G. WELLS so aktuell wie heute. Die neue Reihe *Friedenserziehung konkret* will dazu beitragen, diesen Wettlauf zu gewinnen. Sie bietet Unterrichtsmaterialien,

- * die theoretisch fundiert und praktisch handhabbar zugleich sind;
- * die die aktuellen Trends berücksichtigen;
- * die mit dem Lehrstoff konkreter Fächer vereinbar sind und gleichzeitig der Notwendigkeit eines fächerübergreifenden Unterrichts Rechnung tragen.

Neue Bücher



Peter V. Zima: Einführung in die vergleichende Literaturwissenschaft. Unter Mitarbeit von Johann Strutz. Tübingen: Francke 1992 (= UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher; 1705)

Zima grenzt den Gegenstand der "Vergleichenden Literaturwissenschaft" in seiner Einleitung gegenüber der Ästhetik ab. Die Komparatistik könne angesichts fortschreitender wissenschaftlicher Arbeitsteilung keineswegs "das Erbe der philosophischen Ästhetik" antreten (S. 6), weil sie als Texttheorie in die Allgemeine Literaturwissenschaft eingebettet sei.

Mit seiner Einführung in die Vergleichende Literaturwissenschaft tritt der an der Universität Klagenfurt lehrende Forscher den Kritikern entgegen, welche ein "Theorie-Defizit" der Komparatistik bemängeln. Zima geht von einem textsoziologischen Ansatz aus, beschreibt die Komparatistik als "dialogische Theorie" (S. 60) und betont vor allem auch ihre ideologiekritische Komponente.

Die wissenschaftstheoretische Bedeutung liege in ihrer Fähigkeit, "den zugleich kulturspezifischen (nationalen) und interkulturellen (internationalen) Charakter von Theorien zu erkennen und den Dialog zu ermöglichen" (S. 62). Die Stärkung der Fähigkeit zum Dialog hat als Unterrichtsziel gerade in letzter Zeit an Bedeutung gewonnen.

Nun, da die von Germanisten und Komparatisten ausgetragene Auseinandersetzung lange zurückliegt, kann es wohl nur mehr darum gehen, Methoden und Erkenntnisse der Komparatistik für die Germanistik und für den Deutschunterricht nutzbar zu machen.

Der Autor rekonstruiert die Geschichte des Faches. Die von ihm behandelten Beispiele, mit denen er die komparatistischen Methoden des typologischen und genetischen Vergleichs beschreibt, können meiner Ansicht nach durchaus als Anregungen für Vergleiche im Rahmen des Oberstufen-Unterrichts verstanden werden, nehmen dann aber natürlich auch entsprechend größere (Vorbereitungs-)Zeit in Anspruch.

Ich könnte mir vorstellen, daß man mit der Behandlung eines Hugo von Hofmannsthal im Zusammenhang mit Oscar Wilde durchaus ein neues Interesse an beiden wecken kann (S. 95 ff.). An den Beispielen Hasek und Kafka ließe sich deren Auseinandersetzung mit bürokratischen Phänomenen demonstrieren (S. 114 ff.). Die Beschäftigung mit Nietzsche wird vielleicht gesteigerte Aufmerksamkeit hervorrufen, wenn gezeigt wird, wie seine Natur-Auffassung die Kulturkritik eines D.H. Lawrence beeinflußt haben (S. 155 ff.).

Zima beschreibt als einen entscheidenden "Vorteil" des komparatistischen

Ansatzes die Reflexion der historischen, sozialen und sprachlichen Situation literaturwissenschaftlicher Theorien (S. 78).

Nicht "unter den Tisch fallen" darf bei der Besprechung dieses Buches der Beitrag von Johann Strutz, der die regionale Komponente der Vergleichenden Literaturwissenschaft im Alpen-Adria-Raum beschreibt. Dieser Raum ist von den drei großen europäischen Kulturen "del si del da del ja" (nach Carolus L. Cergoly) gekennzeichnet.

Gerade die Literaturen Venetiens, Istriens und Kärntens stellen "potentielle interkulturelle Gegenmodelle zum jeweiligen offiziellen Kulturbetrieb dar". Strutz versteht den Alpen-Adria-Raum gerade als "Laboratorium regionaler Kulturen".

Heimo Strempl ist freier Mitarbeiter der "ide" und Sekretär des Kunstvereins für Kärnten. Adresse: Künstlerhaus, 9020 Klagenfurt

Horst Bartnitzky, Ulrich Becker (Hrsg.): Was tun mit Texten? Handelnder Umgang mit Texten: Konzepte. Beispiele. Tips. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesmbh. 1991

Peter Conrady (Hrsg.): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: DIPA-Verlag 1989 (= Jugend und Medien, Bd. 16)

"Was tun mit Texten?". Die von Horst Bartnitzky und Ulrich Becker zusammengestellten Beiträge geben darauf ganz konkrete Antworten, mit denen im Unterricht gearbeitet werden kann. Verschiedene Arbeitsbeispiele für einen handlungsbezogenen Umgang mit Texten können ganz leicht auf das "verwendbare" DIN A 4-Format gebracht werden.

Das Buch ist als Fortsetzung zur von den gleichen Autoren herausgebrachten "Deutschwerkstatt" zu verstehen. Der "handlungsbezogene Deutschunterricht" soll kreatives Arbeiten ermöglichen, die Bedürfnisse der SchülerInnen berücksichtigen und das "Über-Texte-sprechen-müssen" aufbrechen.

Ulrich Hecker verlangt den Abschied von der Vorstellung einer Klasse als "Lesekompanie". Texte sollten im Unterricht variiert, ergänzt, gekürzt, hinterfragt, verfremdet (etc.) werden. Erika Altenburg stellt zehn Methoden vor, mit denen sich SchülerInnen zu selbständigen LeserInnen entwickeln können.

Sehr wichtig scheint mir auch der Vorschlag von Barbara Schlotmann zu sein, die SchülerInnen dazu anzuregen, eine Art "Lesetagebuch" zu führen. Sie beschäftigt sich auch mit der Behandlung von standardisierten Texten im Unterricht. Man findet Beispiele für die Unterrichtsplanung für die "lesende Schulklasse", die sich



durch Planung der Lektüre und Aufzeichnungen über die erreichten Ziele auszeichnet.

Karin Heinrich beschreibt aktivierende Zugangsmöglichkeiten zur Lyrik von Goethe und Heine und zeigt, wie man die Scheu vor schwierigen Texten abbauen kann. Mann kann aus der Lektüre dieses Buches praktischen Nutzen ziehen oder sich zur Entwicklung eigener Ideen anregen lassen.



Das zweite, von Peter Conrady herausgegebene, Buch enthält grundsätzliche Stellungnahmen zum Thema "Literatur-Erwerb" von Kindern. Einige Beiträge gehen auf das gleichnamige Symposium zurück, welches 1988 an der Universität Dortmund abgehalten wurde. Die meisten Beiträge dieses Bandes können vor allem der weiteren theoretischen Fundierung der Kenntnisse von DeutschlehrerInnen auf diesem Gebiet dienen.

So zum Beispiel die Kritik der "Lesealter-Konstruktion" in der Leseforschung. Diese folgt dem theoretischen Ansatz der Entwicklungspsychologie, der in der Ausarbeitung von altersmäßig ausgerichteten Phasenmodellen bestand. Norbert Groeben und Peter Vorderer sehen die Variable "Alter" (und die ebenfalls oft angewendete Variable "Geschlecht der LeserInnen") nicht als "Einflußgröße mit theoretisch befriedigender Erklärungskraft" (S. 20).

Elisabeth Neuhaus-Simeon weist darauf hin, daß Kinder bereits als LeserInnen in die Schule kommen (S. 23). Hinweise zur "Bildwahrnehmung von Kindern" kommen von Dietrich Grünwald (S. 107). Dieser Beitrag führt hin zur Auseinandersetzung mit den elektronischen Medien, die heute bei der Erforschung des "Literatur-Erwerbs" natürlich nicht ausgeklammert bleiben dürfen.

Ben Bachmair hat sich dieser Frage angenommen (S. 130). Er gibt sich nicht mit deskriptiver Zuseherforschung zufrieden. Seine Theorie der "Symbolischen Vermittlung" kommt aus der praktisch-pädagogischen Arbeit mit Kindern. Er plädiert für eine Lebensweltorientierung der Medienforschung und damit für Kommunikationsforschung, die nach dem Sinn kindlicher Ausdrucksformen fragt.

Hans Heino Ewers zeichnet seine "Vorüberlegungen zu einer Theorie der Kinderliteratur" (S. 61) und orientiert sich dabei vor allem an Malte Dahrendorf. Auch Maria Lypps Aufsatz, welcher den bisher unterschätzten Beitrag der Kinderliteratur zur "literarischen Bildung" aufzeigt, ist diesem Spezialgebiet zuzuordnen.

Heimo Strepfl



Holger Rudloff: Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991

Die vor einiger Zeit in Österreich ins Leben gerufene "Schule der Dichtung" würde Holger Rudloff wohl auf die aristotelische Poetik zurückführen, welche das Dichten in den Bereich des (handwerklichen) Hervorbringens ("poiesis") verweist und vom kommunikativen Handeln (der "praxis") abgrenzt. Diese Vorstellung von Dichtung geht von ihrer Regelhaftigkeit (und somit von ihrer Erlern-

barkeit) aus.

Rudloff greift bei der Skizzierung "kunsttheoretischer Voraussetzungen literarischer Produktion" in seiner Habilitationsschrift (Universität Köln) auf antike Vorstellungen zurück. Den Vorstellungen von Aristoteles stellt er Platos "Enthusiasmuslehre" gegenüber, in welcher der schöpferische Akt des Menschen auf die Sphäre des Göttlichen zurückgeführt wird.

Der Autor schlägt dann eine Brücke vom antiken produktionsästhetischen Begriff zum Erfahrungshorizont der bürgerlichen Gesellschaft. So gehen die Arbeiten Johann Christoph Gottscheds auf die aristotelische Vorstellung zurück. Gottsched meint, daß auch ein "Anfänger" die Dichtkunst betreiben könne, wenn er poetische Regeln beherzige und die Kriterien der Nachahmung einhalte. Demgegenüber steht der "Geniekult" des Sturm und Drang, der letztlich auf die englische Genietheorie zurückzuführen ist. Rudloff verweist dabei vor allem auf Shaftesbury, der den Dichter wie Prometheus im Schatten Jupiters agierend sieht.

So meint auch Immanuel Kant, daß ein Genie nicht erklären könne, wie es zu seinen Werken komme und grenzt seine Vorstellung scharf von der "Erlernbarkeit" dichterischen Tuns ab. Seine Vorstellung schließt die Verallgemeinerung künstlerischer Tätigkeiten aus: Die Kunst könne der Vernunft und dem guten Sein durch geniale Symbolisierung weiterhelfen.

Schiller, der bei Kant ansetzt, konzentriert sich auf die Wirkung des ästhetischen Scheins und stellt den Einblick in die Bedingungen der Produktion von Kunst zurück.

Die Vorstellung des verallgemeinerbaren Kunst-Produktions-Prozesses gewinnt bei Hegel wieder neue Bedeutung. Das ästhetische Material wird als eine "tabula rasa" begriffen, auf das der Künstler sein Genie konzentriert.

Nietzsche wiederum sieht das literarische Schreiben als ein Privileg an und führt es auf soziale "Glücksumstände" und auf handwerkliche Übungen zurück.

Mit der Analyse der Arbeiten Wilhelm Diltheys schlägt Holger Rudloff schließlich die Brücke zur Literaturdidaktik. Diltheys Erlebnisbegriff beeinflusste ja die reformpädagogischen Vorstellungen der Jahrhundertwende vom Schreiben in der Schule wesentlich. Die schöpferischen Kräfte des Kindes, sowie seine Fähigkei-

ten zur Herstellung bzw. zum Verstehen von Literatur, scheinen mit der Natur des Künstlers vergleichbar zu sein.

Innerhalb der aktuellen produktionsdidaktischen Diskussion, die Rudloff rezipiert soweit sie für sein Thema wichtig sind, werde ein wesentlicher Beitrag zur Überwindung dieser Vorstellungen geleistet. Der Schein einer "natürlichen Gemütslage des Produzenten" werde durch die Benennung der Tatsache, daß die Literatur Spielregeln kreativ aufgreife, aufgesprengt.

Der Autor stützt sich hier vor allem auf die Arbeiten des amerikanischen Kreativitätsforschers J. P. Guilford, der kreatives Handeln als Fähigkeit sieht, Neues durch den Rückgriff auf Vorhandenes hervorzubringen, sowie auf Rolf Sanner, der für die Regelbindung kreativer Freiheit eintritt.

Rudloff meint abschließend, daß eine Theorie literarischer Produktion in der Schule der Gegenwart ganz am Anfang stehe (und damit erst zu skizzieren wäre). Daß man heute Schreiben als Möglichkeit begreife, Identität festzustellen und zu verteidigen, lasse durchaus die Schlußfolgerung zu, die Frage nach einer geglückten Lebensführung neu zu stellen.

Abschließend wäre anzumerken, daß der Schwerpunkt dieser Arbeit sicher auf der Produktionsästhetik liegt und daß didaktische Fragen gewissermaßen einen "Anhang" bilden, in dem der Autor die vorher behandelten Probleme noch einmal aufgreift.

Heimo Strempl

Wolfgang Pollak: Was halten die Österreicher von ihrem Deutsch? Eine sprachpolitische und soziosemantische Analyse der sprachlichen Identität der Österreicher. Mit einem Geleitwort von Christine Nöstlinger und einem Vorwort von Wolfgang Bandhauer. Wien: ÖGS/ISSS 1992

Das Buch, das aus einem Forschungsprojekt des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung hervorging, hat einen recht heterogenen Aufbau: Es enthält Analysen des Österreichischen Wörterbuchs (I: Das Österreichische Wörterbuch; II: Zur Entstehung des ÖWB; III: Stellungnahmen zur 35. Auflage des ÖWB) und des Rechtschreib-Duden (X: Reflexionen über die 1991 erschienene 20. Auflage des Duden-Bandes "Rechtschreibung der deutschen Sprache"), es beschäftigt sich mit Sprachgeschichte (IV: Exkurs zur Sprachgeschichte), Sprachgebrauch (VI: Probleme der hochdeutschen Aussprachenormen aus österreichischer Sicht) und sprachpolitischen Gesichtspunkten (V: Österreichischer Sprachseparatismus; VII: Deutsche Sprache und österreichische Nation). Und schließlich bezieht es die Realität des schulischen Sprachunterrichts mit ein (VIII: Wissenschaftsorientierte Lehrerausbildung; IX: Einige Bemerkungen zu den österreichischen Lehrplänen in bezug auf das Fach Deutsch).



Sehr heterogen also. Zusammengehalten wird diese Heterogenität durch die grundsätzliche Auseinandersetzung mit der in Österreich verwendeten deutschen Sprache, mit dem sprachlichen Selbstbild bzw. Identitätsgefühl der Österreicher und schließlich auch durch den Stil des Autors, gleichermaßen geprägt von Engagement und scharfer, aber immer sachlich kritischer Auseinandersetzung mit den angeschnittenen Problemen. Bei der Lektüre dieses interessanten und informationsreichen, vielfach auch spannend zu lesenden Buches wird allmählich klar, daß die Heterogenität zumindest zum Teil zu tun hat mit der sprachlich/terminologisch/sprachpolitisch/politisch verfilzten Komplexität des zentralen Themas: des "österreichischen Deutsch".

Die kritische Auseinandersetzung mit der österreichischen Variante der deutschen Standardsprache steht längst an und ist derzeit von größter Aktualität, und zwar aus verschiedenen Gründen: In der österreichischen Auslandskulturpolitik gibt es derzeit intensive Sprach- und Kulturvermittlungsaktivitäten, vor allem im ost- und südosteuropäischen Raum. Gleichzeitig spielt aufgrund der internationalen Migrationsbewegungen (Arbeitsmigration, Asylsuchende) der Deutsch-als-Zweit-sprache-Unterricht in Schulen und in der Erwachsenenbildung eine immer größere Rolle. Und das alles in einer Situation, in der durch übernationale Einigungsbestrebungen kleinere Staaten in Gefahr geraten, ihre politische, wirtschaftliche und kulturelle Eigenständigkeit weitgehend einzubüßen. Daß im Fall Österreich aufgrund seiner speziellen historischen Bindung an den deutschen Sprachraum die Sprache als kulturell-politischer Faktor eine entscheidende Rolle spielt, ist klar. Im Inland geht es vor allem um die Titelfrage des Buches, im Ausland um die Frage: Welche Sprache können/sollen/dürfen die Vermittler österreichischer Kultur, also Universitätslektoren, Austauschassistenten, Fachberater, Mitarbeiter österreichischer Kulturinstitute und Kulturvertretungen tatsächlich vermitteln? Die letzte Frage ist derzeit vor allem in unseren östlichen und südlichen Nachbarstaaten aktuell.

Aus dieser Sicht sind die Analysen und Reflexionen Wolfgang Pollaks ebenso wie seine kulturpolitischen und politischen Überlegungen von größter Bedeutung. Die wichtigsten davon, die sich im Grund durch das ganze Buch ziehen, seien hier kurz angeschnitten.

Der Ausgangspunkt seiner Analysen ist das Bemühen, das angeschlagene Selbstbewußtsein der meisten Österreicher in bezug auf ihre eigene Sprache, mit Pollaks Worten "in bezug auf das Bekenntnis zu den Varianten der österreichischen Ausprägung des Hochdeutschen zu stärken". Pollaks aktuelle Überlegungen und Vorschläge:

- 1) Es gibt von deutscher Seite einen deutschlandzentrierten, an der westdeutschen Norm orientierten Dominanzanspruch auf die deutsche Sprache.
- 2) Dem steht eine historische bedingte autochthone Sprachverleugnung in Österreich gegenüber.
- 3) Verstärkt wird dies durch die Fixierung auf die von der norddeutschen Norm bestimmten geschriebenen Sprache, wie sie in den konservativen Bildungsinstitutionen Schule, Universität und ORF immer noch praktiziert wird, verbunden mit der Abwertung der verwendeten Dialogsprache.

- 4) Demgegenüber hat sich in der Linguistik, vorab der Soziolinguistik, gegenüber dem monozentrischen Modell des Hochdeutschen ein pluralistisches, föderalistisch orientiertes Modell verschiedener Sprachvarietäten durchgesetzt, sowohl was die regionale Streuung, als auch was die soziale Schichtung verschiedener Sprachvarianten betrifft.
- 5) Auf dieser Basis kann die österreichische Ausprägung der deutschen Hochsprache erforscht und kodifiziert werden, und zwar als eine gleichberechtigte Variante neben anderen im deutschen Sprachraum.
- 6) Von den anderen unterscheidet sie sich dadurch, daß sie nicht einfach eine regionale, sondern aus politischen und historischen eine staatsnationale Varietät darstellt.
- 7) Diese Varietät bleibt jedoch die deutsche (Hoch)sprache und kann nicht im separatischen Sinn als "österreichische" Sprache verstanden und kreiert werden.
- 8) Die Erforschung, Kodifizierung und Vermittlung der österreichischen Variante(n) der deutschen Sprache ist die Aufgabe der zuständigen Institutionen und Unternehmen: Unterrichts- und Wissenschaftsministerium, Schule, Universität, Massenmedien, Österreichisches Wörterbuch, Rechtschreib-Duden, Lehrpläne, Lehrerfortbildung.
- 9) Für einen Kleinstaat ist diese Aufgabe von existentieller Wichtigkeit zur Erhaltung seiner kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Identität und Eigenständigkeit. Für die Österreicher spielt die sprachliche Dimension wegen der besonderen historischen Bindung Österreichs an den deutschen Sprachraum eine ganz spezielle Rolle.

Robert Saxer, Institut für Germanistik. Adresse: Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt



Albert Bremerich-Vos (Hrsg): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo zum 65. Geburtstag. Frankfurt: Diesterweg 1993

Mit Festschriften ist es immer so eine Sache. Sie sind oft ehrenwerte, aber etwas unglückliche Unternehmungen. Da werden verschiedene Artikel, die inhaltlich gut sein mögen, aber wenig mit einander gemein haben, zwischen zwei Buchdeckeln gepreßt. Alles weitere bleibt dem ratlosen Leser überlassen. Glücklicherweise ist diese Festschrift ganz anders. Wir haben es im Gegenteil mit einer sehr spannenden, aktuellen Publikation zu tun, die das Konzept Hubert Ivos von einer Deutschdidaktik als "Wissenschaft vom

Deutschunterricht" kritisch mit der realen Entwicklung der letzten 20 Jahre vergleicht. Die Person des Geehrten, der wie wenige andere immer wieder auf die Grundfragen der Deutschdidaktik zurückgekommen ist, ist natürlich der ideale Bezugspunkt für eine derartige Bilanz. Zum anderen ist auch das Konzept des Herausgebers zu loben, dem es gelungen ist, ein vielseitiges, aber recht kompaktes

Bild der Deutschdidaktik zusammenzustellen.

Das "Handlungsfeld Deutschunterricht", das Hubert Ivo geebnet hat, wird in diesem Band von verschiedenen Richtungen aus durchmessen und geprüft. Und fast alle AutorInnen berichten von den Mühen der Ebenen, klagen über uneingelöste Ansprüche, mahnen Aufgaben ein. Die selbstkritische Haltung steht im Vordergrund. Die Euphorie des Aufbruchs der 70er Jahre ist in Nüchternheit übergegangen. Statt großer Konzepte geht es den meisten heute um eine präzise inhaltliche Arbeit in Teilbereichen. Ich möchte einige Beiträge besonders herausgreifen und kurz darstellen.

Erika Dingeldey stellt sich der Frage, welche Konsequenzen der Deutschunterricht aus der Tatsache der sich verändernden Lebenswelt ziehen soll. Sie nähert sich sehr vorsichtig und mit dem Bewußtsein des Generationenabstands an ihr Thema und wirbt um Verständnis für neue Entwicklungen, wobei sie gleichzeitig überzogene politische Ansprüche der Didaktik zurücknimmt...

Mit einer "Literaturdidaktik der 90er Jahre" beschäftigt sich Kaspar Spinner. Er bringt mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen in die Diskussion ein, prüft die Leistungen der produktiven Verfahren und schätzt die Chancen ab, die die postmoderne Literaturwissenschaft dem Literaturunterricht bietet. Die Kanonfrage wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Karlheinz Fingerhut thematisiert sie am Beispiel Heinrich Heine. Harro Müller-Michaels diskutiert Einwände gegen einen Kanon, entwirft Kriterien für seine Erstellung und bringt die Kategorie der "Denkbilder" als zentralen Ansatz ins Gespräch.

Im Bereich Sprachdidaktik möchte ich besonders auf den Artikel von Eva Neuland verweisen: Sie kritisiert, daß die "Reflexion über Sprache" in der Schulpraxis wie in der deutschdidaktischen Theoriediskussion "ein uneingelöstes Programm" geblieben ist, und skizziert einige Grundlinien für die weitere Arbeit, die helfen könnten, die gesellschaftskritische Dimension des Deutschunterrichts wieder stärker in den Vordergrund zu rücken. Albert Bremerich-Vos plädiert für "das Backen kleinerer Brötchen" im Grammatikunterricht. Er weist auf die Differenz zwischen fachdidaktischer Diskussion und unterrichtlichem Brauchtum hin. Mit seinem sehr konkreten, differenzierten Beitrag versucht er die Richtung anzugeben, wie diese Lücke geschlossen werden könnte.

Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit Fragen der Deutschdidaktik als Wissenschaft. Dabei sind unterschiedliche Positionen bemerkbar. Während Jakob Ossner das Konzept einer eigenständigen "praktischen Wissenschaft" vertritt, ist für Franz Hebel die Deutschdidaktik ein Teil der Germanistik.

Das ganze Buch ist, trotz seiner selbstkritischen Grundhaltung, doch auch eine Leistungsbilanz der Deutschdidaktik in der Bundesrepublik, von der wir in Österreich einiges lernen können, besonders was die Konsequenz, das theoretische Niveau und die selbstkritische Haltung der Deutschdidaktik betrifft. Und gerade Hubert Ivo, der übrigens an der Universität Klagenfurt dissertiert und unterrichtet hat, hat uns nach wie vor eine Menge zu sagen...

Werner Wintersteiner

Ansichten & Einsichten

Werner Wintersteiner

Die Überwindung der Schwerkraft (Kinder-)Lyrik in der Schule

1. Schweinebraten oder Austern?

Es gibt scheinbar Wichtigeres als Gedichte, auch innerhalb der literarischen Welt. Und wenn Literat(in) schon ein Beruf ist, der schlecht nährt, so gilt das erst recht für LyrikerInnen. Dieser Befund trifft in noch verstärktem Maße auf die Kinderliteratur zu. So finden sich auch kaum "Kinder-Lyriker", die vom Verfassen von Gedichten leben können. JAMES KRÜSS und JOSEF GUGGENMOS bleiben rare Ausnahmen.

Mit Lyrik verbinden SchülerInnen und viele Erwachsene (ehemalige SchülerInnen) Negatives, "Schmalz" oder "unverständliches Zeug", "süßlicher Kitsch", "Weltfremdheit". Für diese Unlust werden meist zwei Schuldige ausgemacht: eine besondere Form von Lyrik, hauptsächlich wohl Epigonentum der romantischen Erlebnisdichtung, und eine besondere Form von Literaturunterricht, hauptsächlich wohl eine Ergriffenheitsdidaktik (im Radio heißt der Fachausdruck dafür "Du holde Kunst"), die die Gedichte mit einer Aura umgeben, die abhält und abstößt. Kein Zufall, daß neuere Textsammlungen sich als "Gedichte zum Anfassen"¹⁾ ausgeben und versprechen, leicht zugänglich und verständlich zu sein. Daß dabei bald die Grenze zum Trivialen überschritten wird, kann leicht vorkommen. Na und?

Wir Lehrkräfte müssen uns vor dem Hochmut hüten, nur die Literatur anzuerkennen, die uns gefällt, und die zu verachten, die unsere SchülerInnen mögen. Das vertieft den Graben nur. Mag manchen Jugendlichen Einfaches gefallen, Gedichte, die wir als Kitsch bezeichnen. Aber was ist "zu einfach"?

Und für wen? Es macht einen Unterschied, ob man zum ersten Mal in seinem Leben "Herz" auf "Schmerz" reimt, oder ob man – wie wir – "Opfer" seiner Kenntnis einer langen literarischen Tradition ist...

Der Balanceakt zwischen literarischer Anerkennung und Anerkennung durch das Publikum gilt auch für die Erwachsenenlyrik. Die Frage, ob man mehr das eine oder das andere wählt, muß jeder Autor selbst beantworten. So meint JÖRN PFENNIG, dessen Gedichtbände bei Goldmann im Taschenbuch erscheinen und damit eine entsprechende Verbreitung haben: "Gedichte, die wie Austern von einer erlesenen Minderheit geschlürft werden, sind nicht meine Sache. Ich produziere lieber Schweinebraten." Vielleicht geht seine Rechnung auf, und gerade solche Autoren gewinnen der Literatur ein breiteres Publikum (zurück):

*(Wahrscheinlich
muß ich
davon ausgehen
daß mich viele
Freunde der Lyrik
nicht
für einen Lyriker
halten.*

*Hoffentlich
darf ich
davon ausgehen
daß mich viele
Feinde der Lyrik
auch nicht
für einen Lyriker
halten.)²⁾*

Bei unserem Bedauern, daß die Jugendlichen sich nicht mehr für Lyrik interessieren, übersehen wir auch, daß sie – mehr als Erwachsene – mit Musik, mit Liedern leben. In der Popmusik kommt eine moderne Form der Lyrik (die ja insgesamt vom Lied abstammt) zum Ausdruck, die wir nur aufgrund germanistischer Scheuklappen nicht als solche wahrnehmen.

Vielleicht hilft der Hinweis darauf, daß nicht nur strukturelle Gemeinsamkeiten, sondern auch bewußte Verbindungen zwischen Lyrik und Pop-Musik bestehen. ROBERT ZIMMERMANN, der sich nach dem englischen Lyriker DYLAN THOMAS nennt, singt inzwischen klassisch gewordene Sprechballaden, die er mit biblischen und anderen Mythen nährt. MELANIE SAFKA vertont Gedichte des bekannten britischen Kinderbuchautors A.A. MILNE (›*Winnie-The-Pooh*‹), z.B. ihr Lied vom "Beetle Alexander". JOHN LENNON, JIM MORRISON oder LEONARD COHEN haben Gedichtbände publiziert, um nur einige Namen zu nennen. Bei den italienischen *Cantautori* ist der literarische Bezug ja wohl unbestritten, wenn er auch selten beachtet wird. Und der Text für das erste Lied des später so erfolgreichen Austropop stammt vom Lyriker KONRAD BAYER (Wiener Gruppe): "Glaubst, i bin bleed?", interpretiert von der Worried-Men-Skiffle-Group...

2. Lyrik als die "prima poesis" jedes Menschenlebens

Scheinbar ist Lyrik die komplizierte Kunst und Prosa die einfache. Das Gegenteil ist der Fall. Lyrik ist einfacher als Prosa. Ihre Einfachheit beruht, nach LOTMAN, darin, daß sie sich deutlicher als künstlerische Prosa, und für jedermann sichtbar, von der Alltagssprache abhebt: "Nach allem, was wir aus der Geschichte wissen, war die Verssprache (...) ursprünglich die einzig mögliche Sprachform der verbalen Kunst. Dadurch wurde eine 'Dissimilation' der Sprache, eine Distanzierung von der gewöhnlichen Redeweise erreicht. Und erst später begann die 'Assimilation': aus dem 'dissimilierten', bereits auffällig 'unähnlichen' Material wurde langsam das Bild der Wirklichkeit aufgebaut."³⁾ Diese historische Entwicklung hat eine Parallele in der literarischen Entwicklung der Kinder, deren erste Begegnung mit Literatur praktisch immer Verse sind. Märchen und Kinderreim "sind die prima poesis eines jeden Menschenlebens. Was Sprache als Vers und Bild vermag, lernen wir ihnen ab. Sie gehen einer jeden Literatur voraus: historisch der Erfindung der Schrift, biographisch ihrer Beherrschung."⁴⁾

Somit ist ästhetische "Einfachheit" ein Kennzeichen der Kinderlyrik. Ein zweites Merkmal ist damit ebenfalls angesprochen: ihre Nähe zur Mündlichkeit und zur mündlichen Überlieferung – alles Kennzeichen, die nach HANS HEINO EWERS charakteristisch für Kinderliteratur insgesamt sind. "In Schriftkulturen ist die Kinderliteratur auf einzigartige Weise legitimiert, auf ihrem Gebiet die überlieferte Formenvielfalt mündlicher Poesie immer wieder aufleben zu lassen."⁵⁾ Nach EWERS handelt es sich bei der Kinderliteratur um eine "Folklore", um "Gebrauchsliteratur", die den Einstieg in die allgemeine Literatur erleichtert. Beim traditionellen Kindervers liegt der Gebrauchsscharakter auf der Hand: Wiegenlied und Hoppe-Reiter-Vers, Kindergebet und Lehrgedicht sind Erziehungsinstrumente, die die Botschaft der Erwachsenen "kindgerecht" vermitteln sollen. Auszählreim, Rätselgedicht und das meist unterschlagene oder verfälschte zotige, obszöne oder Spottgedicht hingegen dienen den Kindern dazu, Beziehungen untereinander zu regeln und "der allmächtigen Sozialisationsmaschinerie für einen Vers lang zu entkommen."⁶⁾ "Wenn er (der Kindervers) nämlich etwas nicht ist, so etwa ein schönes Spielzeug des behüteten Einzelkindes,"⁷⁾ er hat immer eine kommunikative Funktion. Den Nutzen dieser Literatur stellt kein Kind in Frage.

Daß diese Verse sich meist sehr einfacher, traditioneller Formen bedienen, ist immer wieder kritisiert worden. "Gedichte für Kinder – müssen sie eigentlich so altmodisch sein?" fragte HANS JOACHIM GELBERG zu Anfang der 70er Jahre. In gewissem Sinne ja, der Reim, das einfache Versschema, der Inhalt aus der Alltagswelt der Kinder usw. blieben seit 100 und mehr Jahren unverändert, und oft ist das Alter eines Kindergedichts schwer zu schätzen.⁸⁾ Dabei

handelt es sich meist nicht um "uraltet Volksgut". Vieles, was uns als "Volkskunst" erscheint, ist in Wirklichkeit Kunstlyrik des 19. Jahrhunderts. "Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald", "Ein Männlein steht im Walde" oder "Alle Vögel sind schon da" haben alle denselben Autor – HOFFMANN VON FALLERSLEBEN.⁹⁾ Lieder, Reime und Gedichte wie seine beherrschen immer noch ein weites Feld. Doch wird der traditionelle Vorrat in letzter Zeit häufig durch Neuschöpfungen bereichert, die sich inhaltlich und sprachlich dem Wandel der Kindheit anpassen: Die Texte sind spritziger, kritischer, weniger naiv, oft auch ironisch, manchmal traurig, wie etwa in SUSANNE KILIANS ›Nein-Buch für Kinder‹ oder das bereits "klassische" Gedicht ›Trotzdem‹ von HANS ALDOLF HALBEY, das mit der ironischen Aufforderung endet: "Trotzdem: Kinder, schützt eure Eltern!". Dazu zwei Beispiele von JANOSCH bzw. von JÜRGEN SPOHN:

*Unsre Katz hat Junge,
sieben an der Zahl,
sechs davon sind Hunde,
Das ist ein Skandal.
Doch der Kater spricht:
Die ernähr ich nicht!
Diese zu ernähren,
ist nicht meine Pflicht.*

Fragezeichen

*Ein Kuß
ist etwas
das man muß
oder aber
was man will
vielleicht
lebhaft
oder still
mit Vergnügen
oder Lust
hätte ich
so gern gewußt¹⁰⁾*

Und wenn heute jemand versucht, den Ton eines Volkslieds zu treffen, dann sind immer auch Ironie und Doppelbödigkeit mit im Spiel, etwa in diesen beiden Gedichten von FRANTZ WITTKAMP:

*Gestern hab ich mir vorgestellt,
ich wär der etnzige Mensch auf der Welt.
Ganz einsam war ich und weinte schon,
da klingelte letder das Telefon.*

*Sie hatten ihn liebevoll aufgezogen
und fütterten ihn ein ganzes Jahr.
Auf einmal ist er davongeflogen.
Da wußten sie, daß er ein Vogel war.*

Auch in der Kinderlyrik hat die Moderne schrittweise Einzug gehalten.¹¹⁾ Ich bin mir deshalb nicht sicher, daß KURT FRANZ recht hat, wenn er meint: "Die Kluft zwischen Kinderlyrik und 'Erwachsenenlyrik' ist heute sehr groß, (...) bedeutend größer als um 1800 und im 19. Jahrhundert."¹²⁾ Auch LyrikerInnen, die für Erwachsene schreiben, wie BRECHT, ENZENSBERGER oder DOMIN, betonen den Gebrauchscharakter ihrer Gedichte und wehren sich gegen die "Aura", die der Rezeption ihrer Werke abträglich ist. Mir scheint, der Befund von KURT FRANZ übersieht die "Dialektik der modernen Lyrik" (Michael Hamburger), die bewirkt, daß die Lyrik der Moderne nach einer Phase der

ästhetischen oder inhaltlichen Innovation wieder auf traditionelle Formen oder Themen zurückgreift. So gibt es immer wieder die Tendenz, durch Rückgriff auf das Kindliche und Volkstümliche oder auf den Dialekt die literarische Sprache zu erneuern, was man bei so unterschiedlichen Autoren wie JACQUES PRÉVERT oder H.C. ARTMANN sehen kann. Dieser Prozeß der Einbeziehung von Elementen der Folklore ist natürlich nicht auf die Gegenwart beschränkt. Es machte schon die Qualität der Gedichte Heinrich Heines aus, daß er romantische Sentimentalität durch ironischen Rationalismus nicht ersetzte, sondern beide mit einander verband und damit eine Gebrochenheit erreichte, wie sie heute langsam auch in das Kindergedicht einzieht. Auch die sprachspielerischen Experimente moderner AutorInnen nähern sich auf andere Weise wieder dem traditionellen Kindergedicht, z.B. ERNST JANDL, dessen Gedichte in keiner Anthologie für Kinder fehlen.

3. Kann man noch Gedichte schreiben nach Humanic?

Schon längst steht nicht mehr die Frage, ob man nach Auschwitz noch Gedichte verfassen könne. Und auch die Idee, lieber Fahrpläne zu lesen als die "nutzlose" Lyrik, wirkt heute bereits antiquiert. Es ist nicht zuletzt das Verdienst von AutorInnen wie GÜNTER EICH oder HILDE DOMIN, die kritische, widerständige Seite von Lyrik herausgearbeitet zu haben, gerade indem sie in dialektischer Weise die Kritik an dieser Literaturgattung aufnahmen: "Lyrik ist überflüssig, unnütz, wirkungslos. Das legitimiert sie in einer utilitaristischen Welt. Lyrik spricht nicht die Sprache der Macht, – das ist ihr verborgener Sprengstoff."¹³⁾

Zu fragen bleibt aber, ob die emphatischen Vorstellungen von "Lyrik als Widerstand" noch aufrechtzuerhalten sind angesichts ihrer immer massiveren Indienstrahmung und Trivialisierung für kommerzielle Werbung. Kann man noch Gedichte schreiben nach Humanic? Steuert "Franz" nicht bereits derart unsere Rezeption, daß wir Gedichte gedankenlos in uns hineinschlürfen wie Fernsehspots? Nehmen wir die "Pausen" (HILDE DOMIN) noch an, die uns die Lyrik anbietet? Beunruhigen uns Gedichte noch, sind sie noch "Sand im Getriebe der Welt" (GÜNTHER EICH)?

Zunächst einmal kann uns der Gedanke trösten, daß der Volks- und Kindermund seine integrative Kraft auch gegenüber der Werbung zur Geltung bringt. Schon 1967 konnte PETER RÜHMKORF in seinen *›Exkursen in den literarischen Untergrund‹* die Spezies "Anti-Reklame" verzeichnen, die sich spöttisch und spielerisch auch diesen Bereich zu eigen macht.¹⁴⁾ Auch SUSANNE KILIANS *›Nein-Buch für Kinder‹* setzt sich lyrisch mit Werbung auseinander, allerdings streng antiautoritär, also kritisch-parodistisch¹⁵⁾. Neuere Beispiele gibt es

unzählige, nicht alle entstammen dem Untergrund, manche haben bekannte Autoren wie zum Beispiel die Erbkönig-Parodie ("Das wär mit Pampers nie passiert...") der "Kinderband" EAV, deren Verdienst es immerhin ist, daß sie den Spielraum dessen, was Kinder öffentlich hören und sagen dürfen, einigermaßen erweitert hat.

Zurück zur kritischen, nachdenklich machenden Lyrik. Gerade hier hat der Deutschunterricht eine Chance. Er kann der Lyrik zu ihrem Recht verhelfen, wenn er sie in einer Weise präsentiert, die ihr adäquat ist. "Der Lyriker bietet uns die Pause, in der die Zeit stillsteht." sagt HILDE DOMIN. "Ohne dies Innehalten, für ein 'Tun' anderer Art, ohne die Pause, in der Zeit stillsteht, kann Kunst nicht angenommen werden, noch verstanden noch zu eigen gemacht."¹⁶ Diese Pause müssen wir einräumen, diese Muße müssen wir gewähren, die erst die Beschäftigung mit Lyrik (und mit Literatur überhaupt) zu einer "Begegnung mit uns selbst" (Hilde Domin) werden läßt.

4. Versteh mich nicht so schnell: Lyrik in der Schule

BRUNO BETTELHEIM hat hervorgehoben, daß man Lesen nicht am besten dadurch lernt, daß man seine Nützlichkeit einsieht, sondern durch Faszination. Durch Lesen schließt sich eine neue Welt auf, die ein Kind begierig ist kennenzulernen, die ihm eine Begegnung "mit den ersten und letzten Dingen" verspricht. Das gilt ganz besonders für das Lesen von Gedichten. Dabei sind "Kindgemäßheit" und leichte Verständlichkeit keineswegs immer gefragt.

"Die üblichen Kriterien für die Auswahl der Gedichte zum Unterricht für Kinder sind falsch... Diese Kriterien sind eine totale Verständlichkeit, welche die poetische Erziehung von Kindern dadurch verkümmern läßt, daß sie ihnen nichts gibt, was sie nicht schon verstanden hätten und um dessen Verständnis sie sich noch bemühen müßten."¹⁷

Ähnliches meint UTE ANDRESEN, wenn sie darauf hinweist, daß Kinder sich oft Gedichte selbst aussuchen, die Erwachsene ihnen nicht zugetraut hätten:

"Sie sind... daran gewöhnt, daß die Welt ringsum nicht kindertümlich ist, daß sie im Alltag nicht alles verstehen, was um sie herum geschieht und gesprochen wird, ohne darüber die Orientierung, die Neugier und den Mut zu verlieren."¹⁸

Damit ist die Notwendigkeit einer eigenen Kinderliteratur nicht bestritten, zumal sich auch in ihr genug Abgründiges findet, wie etwa Walter Benjamin am alten Lied vom "Buckligen Männlein" aufgezeigt hat. Es bedeutet nur, in der Auswahl der Gedichte nach der "Magie der Sprache" zu suchen und Texte zu wählen, die den SchülerInnen eine intensive Begegnung, "die Überwindung

der Schwerkraft" (GERHARD KÖPF), ermöglichen. Deshalb plädiere ich nicht nur dafür, die Jüngeren schon frühzeitig mit "Erwachsenen-Lyrik" zu konfrontieren, sondern trete auch dafür ein, Älteren das Vergnügen zu bereiten, sich mit Kinderversen zu beschäftigen: als ForscherInnen im anstößigen literarischen Untergrund, als AutorInnen, die die scheinbare Einfachheit reizt oder einfach um der lustvollen Regression willen, als Begegnung mit dem Kind in sich selbst:

"Ein schönes Gedicht erinnert sie vielleicht an die Zeit, als sie umgeben waren von Sprache, die sie noch nicht oder nur in Andeutungen verstanden, von Worten mit vielfältigem Klang, in dem sich Geheimnisse und Verheißungen verbargen. Damals hatten die Worte noch keine festen Grenzen und nicht die enge Bedeutung, die sie im Verständigungsalltag bekommen."¹⁹⁾

Nach der Auswahl der Gedichte besteht die nächste Kunst darin, die Begegnung mit ihnen zu arrangieren, ohne sie zu "zerpflücken", aber auch ohne in stumpfer Ergriffenheit zu verharren. Die erste Gefahr hat GERHARD KÖPF vor Augen, wenn er einigermmaßen plakativ warnt:

3. Gedichte soll man annehmen und nicht durchnehmen.
4. Gedichte sollen nicht behandelt werden. Nicht sie sind krank, sondern der Unterricht, der solches praktiziert.
6. Ein Gedicht ist keine melkbare Kuh. Es läßt sich weder nacherzählen noch zusammenfassen.
7. Ein Gedicht ist unteilbar. Dies unterscheidet es vom Regenwurm."²⁰⁾

Andrerseits "braucht der Lyriker die Vernunft nicht zu fürchten" (BRECHT). "Gedichte sind, wenn sie überhaupt lebensfähig sind, ganz besonders lebensfähig und können die eingreifendsten Operationen überstehen. (...) Ein Gedicht verschlingt manchmal sehr wenig Arbeit und verträgt manchmal sehr viel... Zerpflücke eine Rose und jedes Blatt ist schön."²¹⁾ Die eigentliche Aufgabe im Lyrik-Unterricht sehe ich darin, eine ganzheitliche, sinnlich-kreative *und* intellektuelle Begegnung mit dem Gedicht zu arrangieren. Das muß nicht in jedem Fall ein "produktiver Umgang", ein eigenes Schreiben sein. Es wird oft "bloß" der Vortrag des Gedichts sein, dann wieder seine Aufnahme in eine Anthologie, die die Kinder zusammenstellen; vielleicht das Abschreiben eines Gedichts in Schönschrift, etwa als Geschenk; ein anderesmal ein Gespräch in der Klasse, oder, warum nicht? das Auswendiglernen für einen bestimmten Anlaß oder zum eigenen Vergnügen.

"Was im angeleiteten Umgang mit Gedichten vor allem zu lernen wäre, das ist Achtung gegenüber dem Abstand zwischen dem eigenen Bewußtsein und dem des Menschen, der da zu uns spricht, zugleich aber eine schwebende Aufmerksamkeit für das Echo seiner Worte in uns, in Geist und Seele und natürlich auch Verstand und Gefühl."²²⁾

Anmerkungen:

- 1) Zum Beispiel die Lyrik-Reihe "Drucksache", die zu Beginn der 80er Jahre im Spectrum-Verlag, Stuttgart, auf Packpapier mit Spiralbindung erschien und mit Slogans wie "Gebrauchs-Gedichte" oder "Gedichte zum Anfassen" warb.
- 2) Jörn Pfennig: Hand aufs Hirn. Gedichte. München: Goldmann 1988.
- 3) Lotman, zitiert nach Maria Lypp. Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt: dipa 1984, S. 25/26.
- 4) Hans Magnus Enzensberger: Nachwort zu seiner Anthologie "Allerleirauh. Viele schöne Kinderreime." Frankfurt: Suhrkamp 1961, S. 349.
- 5) Hans-Heino Ewers: Kinder brauchen Geschichten. In: Grundschule 1/1989, S. 13.
- 6) Rühmkorf, Peter: Über das Volksvermögen. Reinbek: Rowohlt 1967, S. 30.
- 7) Rühmkorf (1967), S. 58.
- 8) Vgl. dazu Kurt Franz: Kinderlyrik. München: Fink/UTB 1979, S. 52 ff.
- 9) Siehe dazu folgende Neuauflage: Ensikat, Klaus: Jeder nach seiner Art. Kinderlieder von Hoffmann von Fallersleben. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1991.
- 10) Jürgen Spohn: Drunter & drüber. Verse zum Vorsagen, Nachsagen, Weitersagen. München: Bertelsmann 1981.
- 11) Vgl. dazu: Ewers, Hans-Heino u.a. (Hg): Kinderliteratur und Moderne. Weinheim: Juventa 1990.
- 12) Franz (1979), S. 54.
- 13) Günter Eich, S. 417 (Reclam)
- 14) Rühmkorf (1979), S. 185 ff.
- 15) Stiller, Günter/Kilian, Susanne: Nein-Buch für Kinder. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1972. 1982 (5. veränderte Auflage)
- 16) Hilde Domin: Wozu Lyrik heute. Dichter und Leser in der gesteuerten Gesellschaft. München: Piper 1968, S. 13.
- 17) Kenneth Koch, zitiert nach Bruno Bettelheim/Zelan, Karen: Kinder brauchen Bücher. Lesen lernen durch Faszination. Stuttgart: DVA 1982, S. 65.
- 18) Andresen, Ute: Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1992, S. 11.
- 19) ebda.
- 20) Köpf, S. 216/217.
- 21) Bert Brecht: Über das Zerpflücken von Gedichten. Zitiert nach: Bert Brecht, Schriften zur Literatur und Kunst, Band II. Berlin und Weimar: Aufbau, 1966, S. 155/156.
- 22) Andresen (1992), S. 12.

Erst grau, dann blau, dann weiß.

Wie ein Deutschlehrer zur Lyrik findet und wie seine Schülerinnen ihm dabei helfen

Ob ich lustvolle oder deprimierende Erfahrungen im unterrichtlichen Umgang mit Lyrik habe, hat man mich gefragt. Vor drei Jahren hätte ich noch gesagt, daß meine Erfahrungen überwiegend deprimierend waren. Seinerzeit, als Lehrer an einer reinen Bubenschule mit einem starken realistischen Zweig, machte ich einige halbherzige Anläufe Richtung Lyrik im Unterricht. Anläufe, die allesamt eher kläglich scheiterten. Vielleicht lag's auch daran, daß ich selbst kein besonderer Lyrikfan war. Am ehesten ging's noch mit MORGENSTERN und RINGELNATZ! Aufgewachsen eher mit KARL MAY und Räubergeschichten als mit Kinderreimen, in der Schule Balladen und Gedichte auswendig gelernt (häufig als Strafe für Fehlverhalten), das Germanistik-Studium hauptsächlich mit Stifter, Romanen und alt- bzw. mittelhochdeutscher Literatur verbracht, Diplomarbeit und Dissertation über Prosa geschrieben, beim Rigorosum als Spezialgebiet die Entwicklung des deutschen Romans. Lyrik hatte in meiner Sozialisation wenig Raum (allenfalls Gedichte von WALTHER).

Wenn man von einer Wende sprechen kann, dann kam sie mit den Mädchenklassen, d. h. mit den gemischten Klassen. Schüchterne Versuche mit GOETHE-Gedichten – als Illustration seiner Mädchenabenteuer – waren erstaunlich ermutigend. Dann kam eine Zeit, in der ich mich praktisch ganz auf die Linguistik verlegte und mein Konzept des Deutschunterrichts völlig änderte. Literatur war sozusagen angenehmes (vielleicht schmückendes) Beiwerk, der eigentliche Inhalt des Deutschunterrichts lag in der Vermittlung "gesellschaftlich relevanter Fertigkeiten" wie Sprechen, Lesen und Analysieren von nicht-dichterischen Texten und Schreiben. Es galt der Manipulation durch die Medien, vor allem durch die Printmedien, Herr (oder auch Herrin) zu werden. Da war eher wieder wenig Platz für Lyrik.

Irgendwann dürfte aber jeden Deutschlehrer einmal das schlechte Gewissen packen: Sollte ich nicht irgendwie auch die Schönheit der Literatur "hinüberzubringen" versuchen? Sollten die lieben Gebildeten nach der Matura nicht doch schon einmal etwas von MÖRIKE oder HOFMANNSTHAL gehört haben? In einer solchen Anwandlung packte ich einmal fünf oder sechs Gedichte im thematischen Zusammenhang mit "Stadt" auf einen Zettel, schrieb eine schöne (violette) Matrize und zog das ästhetisch ansprechende Blatt (aus Papierspar-

gründen) auf liniertem Papier ab, das ich aus alten Schularbeitenheften herausgeschnitten hatte. Sicher, die blauen Linien und der rote Korrekturrand, der mitten durch STORMS ›Die Stadt‹ lief, störten ein wenig. Aber es gab viel Anschauungsmaterial, und ich konnte viel besprechen. Das Echo war nicht überragend, dennoch konnte ich Anzeichen von Interesse feststellen. Das ermutigte mich. Die nächste Ausgabe meines "Lyrikshubs" ging noch immer vom Grundgedanken des Papiersparens aus, und ich "erledigte" einige der schöneren Jahrhundertwende-Gedichte (HOFMANNSTHAL, RILKE) im Verein mit ein paar kurzen TRAKL-Strophen. Gelernt hatte ich, daß ich die Gedichte vorlesen (*vortragen*) sollte, da mir die "Kinder" (am Beginn der 8. Klasse) doch zu wenig "gestalteten". Immerhin, durch den Vortrag einzelner Gedichte und einiger Zeit des Einwirkens, sodaß ich auf nicht mehr als fünf bis sechs Gedichte pro Unterrichtsstunde kam, wurde die Sache anschaulicher. Irgendjemand – ich glaube es war Norbert Griesmayer – sagte mir (oder auch gar nicht speziell mir, sondern nur überhaupt), Gedichte bräuchten viel Weiß rundherum. Ich nahm das damals sicher auf, konnte aber meine Papierspar-Einstellung nicht so von heute auf morgen über Bord werfen. Außerdem war das Kopierpapier bei uns noch nicht weiß, sondern von einem dezenten Grau und kam feucht von einer Rolle. Aber es war ein Fortschritt gegenüber den endverwerteten Schularbeitsheft-Restblättern. Ganz lösen konnte ich mich nicht davon, daß mit Gedichten etwas geschehen müsse, und so entstand mein *Romantik-Arbeitsblatt*:

ROMANTIK

Der Poet versteht die Natur besser als der wissenschaftliche Kopf ...

Dichter und Priester waren im Anfang eins, und nur spätere Zeiten haben sie getrennt. Der echte Dichter ist aber immer Priester, so wie der echte Priester immer Dichter geblieben. Und sollte nicht die Zukunft den alten Zustand der Dinge wieder herbeiführen?

Erzählungen ohne Zusammenhang, jedoch mit Assoziationen wie Träume, Gedichte, bloß wohlklingend und voll schöner Worte, auch ohne allen Sinn und Zusammenhang – höchstens einzelne Strophen verständlich – wie lauter Bruchstücke aus den verschiedenartigsten Dingen. –

Das Märchen ist gleichsam der Kanon der Poesie. Alles Poetische muß märchenhaft sein. –

NOVALIS (Friedrich von Hardenberg)

Ich kenne aber zwei wunderbare Sprachen, durch welche der Schöpfer den Menschen vergönnt hat, die himmlischen Dinge in ganzer Macht, so viel es nämlich (um nicht verwegen zu sprechen) sterblichen Geschöpfen möglich ist, zu fassen und zu begreifen. Sie kommen durch ganz andere Wege zu unserm Innern als durch die Hilfe der Worte; sie bewegen auf einmal, auf eine wunderbare Weise, unser ganzes Wesen und drängen sich in jede Nerve und jeden Blutstropfen, der uns angehört. Die

eine dieser wunderbaren Sprachen redet nur Gott; die andere reden nur wenige Auserwählte unter den Menschen, die er zu seinen Lieblingen gesalbt hat. Ich meine die Natur und die Kunst.

Wilhelm Heinrich WACKENRODER (1773-1798)

I

*Laue Luft kommt blau geflossen,
Frühling, Frühling soll es sein!
Waldwärts Hörnerklang geschossen,
mit'ger Augen lichter Schein;
und das Wirren bunt und bunter
wird ein magisch wilder Fluß,
in die schöne Welt hinunter
lockt dich dieses Stromes Gruß.*

*Und ich mag mich nicht bewahren!
Weit von Euch treibt mich der Wind,
auf dem Strome will ich fahren,
von dem Glanze selig blind!
Tausend Stimmen lockend schlagen,
hoch Aurora flammend weht,
Fahre zu! Ich mag nicht fragen,
wo die Fahrt zu Ende geht!*

II

SONNENUNTERGANG

Wo bist du? trunken dämmert die Seele mir
Von aller deiner Wonne; denn eben ist's,
Daß ich gelauscht, wie, goldner Töne
Voll, der entzückende Sonnenjüngling
Sein Abendlied auf himmlischer Leier spielt;
Es tönten rings die Wälder und Hügel nach,
Doch fern ist er zu frommen Völkern,
Die ihn noch ehren, hinweggegangen.

III

DER RÖMISCHE BRUNNEN

Aufsteigt der Strahl und fallend gießt
Er voll der Marmorschale Rund,
Die, sich verschleiernd, überfließt
In einer zweiten Schale Grund;
Die zweite gibt, sie wird zu reich,
Der dritten wallend ihre Flut.
Und jede nimmt und gibt zugleich
Und strömt und ruht.

[Der Strahl steigt auf und fallend gießt ... = 1. Fassung]

- 1) Romantische Ideen, Theorien usw. aus den beiden Textausschnitten auf der ersten Seite.
- 2) Merkmale romantischer Dichtkunst am Gedicht I (Ideen, Wortwahl, Motive, Stoffe ...)
- 3) Merkmale romantischer Dichtkunst am Gedicht II
- 4) Vergleich der Gedichte I+II mit III. Wichtigste Unterschiede.
- 5) Reimschema, Silbenzahl, Versart (betonte : unbetonte Silben) im Gedicht I
- 6) Reimschema (z. B. aa, bb ... abab, bcbc ..., abba ...), Silbenzahl und Versart im Gedicht III.

Auch jetzt noch halte ich diesen Schritt für einen Fortschritt gegenüber meiner früheren Vorgangsweise. Der Sinn der Sache war zwar nicht direkt die Auseinandersetzung mit Lyrik, mit der Schönheit der Sprache oder den Ideen eines Gedichts, denn das widersprach noch immer meiner Vorstellung von Ökonomie im Unterricht. *Mehr muß doch mehr sein!*

Vielleicht mußte eine Klasse kommen, die sich aus 16 Mädchen und zwei Buben zusammensetzte, eine achte Klasse, die in der siebenten den ›*Faust*‹ widerspruchlos und mit deutlichen Anzeichen von Interesse gelesen hatte. Eine Klasse, die HOFMANNSTHALS Prolog zu SCHNITZLERS ›*Anatol*‹ selbst ins Gespräch brachte, in der ein Mädchen ein Referat über RILKE, ein anderes eines über TRAKL hielt (obwohl auch BÖLL, DODERER oder BRECHT zur Auswahl standen). Und irgendwie lernte ich hier auch, was viel Weiß wirklich bedeutet, und daß eigentlich ein Gedicht pro Unterrichtsstunde genügt. Das letzte Aufflackern des Spargedankens zeigte sich, als ich mich nicht enthalten konnte, neben den ›*Herbst des Einsamen*‹ auch noch eine Fassung von ›*Grodek*‹ zu setzen. Allerdings war schon wesentlich mehr Weiß rund um die Gedichte herum, als das früher der Fall war, und außerdem – und das war wahrscheinlich der Hauptgrund für meinen Sinneswandel – verlangte der Computer "Gestaltung" von mir. Ich konnte einfach nicht länger mehr mit Schreibmaschine irgendwie abschreiben, ja eigentlich hatte mich der Ehrgeiz gepackt, auch nicht mehr nur einfach aus einer Anthologie zu kopieren, sondern ich mußte es einfach "schöner" gestalten. Ich begann mit Schriftarten herumzuprobieren und – siehe ›*Verklärter Herbst*‹ – sogar zu illustrieren (natürlich nur mit vorgefertigten Bildchen aus meinem Computerprogramm).



GEORG TRAKL

Verklärter Herbst

*Gewaltig endet so das Jahr
mit goldnem Wejn und Frucht der Gärten,
rund schweigen Wälder wunderbar
und sind des Einsamen Gefährten.*

*Da sagt der Landmann: Es ist gut.
Ihr Abendglocken lang und leise
gebt doch dem Ende frohen Mut.
Ein Vogelzug grüßt auf der Reise.*

*Es ist der Liebe milde Zeit.
Im Kahn den blauen Fluß hinunter,
wie schön sich Bild an Bildchen reihet –
das geht in Ruh und Schweigen unter.*



Genau dieser "Gestaltungszwang", den der Computer auf mich ausübte (und noch immer ausübt), hat mich wieder näher an die Lyrik herangebracht – und

natürlich diese eine Klasse, die auch meine Gestaltungsbemühungen würdigte. (Nebenbei gesagt, es ist eine fromme Lüge, wenn man behauptet, mit dem Computer ginge alles viel schneller als mit der Steinzeit-Schreibmaschine. Ich behaupte, das Gegenteil ist der Fall! Vielleicht aber ist diese Gestaltungsmöglichkeit eine didaktisch-methodische Hilfe, die man nicht unterschätzen sollte.) Im Grunde bin ich davon überzeugt, daß mich das Abschreiben und *Layoutieren* (Gibt es das Wort?) mit der Lyrik zusammengebracht hat, vielleicht aber hätte mir das schulisch nicht weitergeholfen, wenn es nicht eine Klasse gegeben hätte, die das würdigen konnte. Ich wurde ermutigt, viel Lyrik in dieser achten Klasse zu machen, mehr als jemals zuvor, vielleicht sogar mehr als in den Jahren zuvor zusammen.

Mein Zugang zu Lyrik war schon früher eher unwissenschaftlich naiv, abgesehen von den paar kläglichen Versuchen mit der Verslehre am Beispiel romantischer und realistischer Gedichte; er wurde im Laufe der Zeit eher noch naiver und subjektiver. Ich las die Gedichte vor oder gab einige Tage vor dem Besprechen einer sorgsam ausgewählten Schülerin das Gedicht, um das Vorlesen vorzubereiten. Dann dachten wir gemeinsam über das Gehörte nach, wobei so ziemlich alles zugelassen wurde, was auch von wem immer kam – in dieser oben beschriebenen Klasse ganz besonders. Und so kam es auch, daß Wochen nach der Lektüre von HOFMANNSTHALS ›*Prolog*‹ eine Schülerin angesichts von RILKES ›*Auf der Kleinseite*‹ feststellte, daß Rhythmus und Stimmung in den beiden Gedichten beinahe identisch seien ... Ich feiere das – innerlich – noch immer als einen Erfolg meines Unterrichts, obwohl ich diese Ähnlichkeit zuvor nie festgestellt hatte, jetzt aber zustimmen mußte.

Mein Zugang war und ist vielleicht auch deshalb so naiv, weil ich keine Musterdeutungen kenne. Es ist mir – ehrlich gesagt – ziemlich gleichgültig, was professionelle Deuter zu diesem oder jenem Gedicht sagen, mir hilft es schon viel, wenn ich selbst zum Nachdenken angeregt werde und allenfalls sogar Freude empfinde. Ähnlich geht es mir im Unterricht: ich halte es für einen Erfolg, wenn meine Schüler/innen über ein Gedicht nachdenken. Vielleicht helfe ich gelegentlich mit einigen biographischen, historischen ... Hintergrundinformationen aus, aber das ist es schon. Manchmal habe ich damit Schiffbruch erlitten. So etwa, als ich vor einigen Jahren, ebenfalls in einer achten Klasse, CELANS ›*Heimkehr*‹ las. Das "Unheil" begann mit dem *schliefst* in der dritten Zeile der ersten Strophe, das sofort als **die eine** Art des Schlafens gedeutet wurde. Unter **diesem** Blickwinkel liest sich das Gedicht anders! Ich ertrug gerade noch – mit leicht verzerrtem Lächeln – die dritte Strophe, in der die *sich emporstülpenden Hügel* eindeutig als weibliche Geschlechtsmerkmale identifiziert wurden. Ich brach zermürbt ab, als man begann, den *hölzernen Pflock* der vierten Strophe eindeutig zu deuten. Jahre später, in der oben beschriebenen achten Klasse, wollte ich es noch einmal wissen, ermutigt durch

die Rezeption von Trakl, Rilke, George und Hofmannsthal. Jetzt war der Schlaf des Todes Bruder und die *sich emporstülpenden Hügel* waren zu Gräbern Gefallener geworden. Seither ist meine schulische Lyrik-Welt wieder in Ordnung.

PAUL CELAN (1920-1970)⁶

geb. in Cernowitz, Bukowina; Sohn deutschsprachiger Eltern; studierte in Paris Germanistik und Anglistik; 1945 bis 1948 Wien; dann Sprachlehrer und Übersetzer in Paris; Selbstmord.

HEIMKEHR

(aus: Sprachgitter)

*Schneefall, dichter und dichter,
taubenfarben, wie gestern,
Schneefall, als schließt du auch jetzt noch.*

*Weithin gelagertes Weiß.
Drüberhin, endlos,
die Schlittenspur des Verlorenen.*

*Darunter, geborgen,
stülpt sich empor,
was den Augen so weh tut,
Hügel um Hügel,
unsichtbar.*

*Auf Jedem,
heimgeholt in sein Heute,
ein ins Stumme entglittenes Ich:
hölzern, ein Pflock.*

*Dort, ein Gefühl,
vom Etswind herübergeweht,
das sein tauben-, sein schnee-
farbenes Fahnentuch festmacht.*

Karl Blüml ist AHS-Lehrer und Schuldirektor. Adresse: Akademisches Gymnasium, Beethovenplatz 1, 1010 Wien

Das "Gespräch über Bäume" in der Schule

Zur Didaktik des Naturgedichts

ERHALTEN
WIR DIE
NATUR
GÜTER
DIE WIR
ERHALTEN

MATTHIAS SCHÖNWEGER

Anthologien sind ein Indikator für die Aktualität eines Themas so auch im Falle der Natur. In Zusammenhang mit dem zunehmenden Bewußtsein für Umweltprobleme seit Beginn der siebziger Jahre ist innerhalb der Literatur auch die Natur wieder aktuell geworden, worauf die einschlägigen Textsammlungen hindeuten.¹⁾ 1977 hat der Wagenbach-Verlag seinem Jahrbuch *›Tintenfisch‹* den Titel: *›Natur. Oder: Warum ein Gespräch über Bäume heute kein Verbrechen mehr ist‹* gegeben; er signalisiert die Neubewertung des Natur-Themas, wenn die folgenden Zeilen aus BRECHTS Gedicht *›An die Nachgeborenen‹* (1939) auf den Kopf gestellt werden: "Was sind das für Zeiten, wo / Ein Gespräch über Bäume fast ein Verbrechen ist / Weil es ein Schweigen über so viele Untaten einschließt!" Auf dem Einband ist denn auch zu lesen:

Was ist geschehen? Warum erscheint uns der Satz, daß ein Gespräch über Bäume fast schon ein Verbrechen ist, heute fast schon selbst verbrecherisch? Weil es nicht mehr sicher ist, ob es in hundert Jahren überhaupt noch Bäume geben wird auf dieser Erde, und weil das Schweigen über Bäume das Verschweigen so vieler Untaten einschließt, denen nicht allein Bäume zum Opfer fallen.

Mit der gesellschaftlichen Relevanz hat sich auch der Blickpunkt auf die Gattung "Naturlyrik" verändert; sie wird nicht mehr als zeitlose und gesellschaftsferne Dichtung gesehen, sondern mit gesellschaftlich-ökonomischen und historischen Prozessen in Verbindung gebracht. Dieser Perspektivenwechsel findet nicht nur in der Entwicklung der Naturlyrik selbst seinen Niederschlag, sondern auch in literaturwissenschaftlichen Arbeiten²⁾ und nicht zuletzt in der Literaturdidaktik. Das Interesse richtet sich dabei vornehmlich auf die zeitgenössischen Erscheinungsformen der Naturlyrik, also auf die Zeit von 1945 bis zur Gegenwart, während die Auseinandersetzung mit früheren Epochen zurück-

tritt. Im folgenden soll eine kritische Revision der didaktischen Modelle bzw. der Beiträge zum Naturgedicht in einschlägigen fachdidaktischen Zeitschriften vorgenommen werden.

I.

Im ›*Arbeitsbuch Lyrik*‹, dem Sonderheft 1981 der Zeitschrift ›*Praxis Deutsch*‹, hat KARLHEINZ FINGERHUT ein Schüler-Arbeitsheft für die Sekundarstufe II zur "Zeitgenössischen Naturlyrik" zusammengestellt und im Heft 46 (1981) derselben Zeitschrift, das der "Lyrik der Gegenwart" gewidmet ist, ein Kursprogramm dazu vorgelegt. Die Überschrift "Zeitgenössische politische Naturlyrik" zeigt bereits die Tendenz zur Politisierung des Naturgedichts an. Er gruppiert sein Gedichtkorpus in fünf thematische Teilzyklen (1. Mythisierung der Natur – 2. Neue Natursensibilität und historisch-gesellschaftliche Erfahrung – 3. Allegorische Naturgedichte in der Brecht-Nachfolge der DDR-Lyrik – 4. Hermetische Naturgedichte – komplexe politische Botschaften – 5. Zivilisation als Thema von Naturgedichten), mit denen chronologisch gesehen drei Phasen der Entwicklung des Naturgedichts erarbeitet werden sollen:

1. Die Mythisierung der Natur in den fünfziger Jahren, die in der Entgegensetzung von Natur und Gesellschaft eine "Ambivalenz von Flucht und Protest" erzeugt und zu einer "unpolitisch-politischen Naturlyrik" geführt hat (z.B. BENN, EICH)
2. Die Verbindung von Natur und Politik/Gesellschaft in den sechziger Jahren, indem entweder "die Natur Metaphern zur Beschreibung gesellschaftlicher Vorgänge liefert" (z.B. HUCHEL, KUNZE), oder "politisch-gesellschaftliche Erfahrungen in die poetische Wahrnehmung von Naturvorgängen" hineinprojiziert werden (z.B. FRIED in der Tradition von BRECHT)
3. Die Politisierung der Natur als "Umwelt" in den siebziger Jahren, wobei sich die "neue Natursensibilität mit der Sensibilität für die Entwicklung der eigenen Gefühle zusammenschließt."³⁾

Die didaktische Ausrichtung des Themas erfolgt von einem "doppelten Kontext" her, von der horizontalen Ebene der historisch-gesellschaftlichen Situation der Entstehungszeit des Gedichts einerseits, und von der vertikalen Ebene der "Tradition der Textsorte" andererseits.⁴⁾ Als dezidiertes Lernziel wird formuliert, die Schüler sollen "aus der Verflechtung der Naturgedichte mit der gesellschaftlichen Realität und der Tradition vergangener Realitätsbilder", d.h. also mit historisch bedingten und sich verändernden Vorstellungen von der Natur, wie sie sich in der Gattungsgeschichte der Naturlyrik über Jahrhunderte hinweg niedergeschlagen haben, "Einsichten in die Entwicklung und in die

Geschichtlichkeit der eigenen Urteile" über die "Natur" wie über das "Naturgedicht" gewinnen. Die kritische Reflexion der eigenen (Vor)Urteile in der "Auseinandersetzung um neue Themen und neue Schreibweisen" der Naturlyrik könne auch erfahrbar machen, worin "das Politische einer scheinbar so weit vom Gesellschaftlichen angesiedelten 'poetischen' Literatur" wie dem Naturgedicht besteht. Dabei sollen "die Schüler möglichst selbständig beobachten können, wie zeitgenössische Lyriker auf die sie bedrängenden Erfahrungen mit der Umwelt produktiv reagieren."⁵⁾

In einer sehr übersichtlichen "Gesamtplanung der Unterrichtseinheit" gibt FINGERHUT stichwortartig zu jedem Gedicht "Teilthemen", "Beobachtungen am Text" und differenzierte didaktische "Zielsetzungen" an.⁶⁾ Mit diesen für den Lehrer durchaus hilfreichen Informationen, beispielsweise zum historisch-gesellschaftlichen Kontext, dürfte allerdings auch die Gefahr gegeben sein, daß durch eine forcierte Steuerung des Unterrichtsgeschehens die didaktische Intention der Selbstreflexion des Schülerhorizonts aus dem Blick gerät. Wenngleich auffällt, daß innerhalb der konkreten "Zielsetzungen" das globale Ziel der Verdeutlichung des "vertikalen Bezug[s] zur Tradition der Textsorte" stark zurücktritt – vielleicht gerade aufgrund der eben erhobenen Bedenken –, so wird vom Lehrer doch in Form des Frontalunterrichts einiges zu leisten sein, will er etwa die folgende "Zielsetzung" in Zusammenhang mit dem Gedicht "Palau" von Benn einlösen: "[...] als kulturellen Bezugspunkt den Preis südlicher Landschaft im klassischen Naturgedicht (GOETHE) wiedererkennen und die Umkehr des Klassischen feststellen."⁷⁾ Das soll aber der Tatsache keinen Abbruch tun, daß neben der mitgelieferten Textsammlung gerade in dieser Feingliederung der Lernziele ein Vorzug gesehen werden kann, etwa jenem Beitrag gegenüber, den GUNTER REUS zum selben Thema im Heft 67 ("Gesellschaft oder Natur im poetischen Text?") der Zeitschrift *›Diskussion Deutsch‹* (1982) veröffentlicht hat: "'Gegen uns geht es, gegen den Seestern und das Getreide'. Natur, Umwelt, Gesellschaft in der deutschen Lyrik nach 1945 – ein Überblick".

Die Ausführungen von REUS sind in erster Linie als Information für den Lehrer gedacht; seine Textauswahl deckt sich zum Teil mit der von FINGERHUT, bietet aber darüber hinaus eine brauchbare Ergänzung, gerade was den Bereich der sogenannten "Öko-Lyrik" betrifft. Wie FINGERHUT legt auch REUS den Schwerpunkt auf die Politisierung des Naturgedichts von den fünfziger zu den siebziger Jahren; die drei Gruppen, in die er sein Textmaterial einteilt, berühren sich daher auch teilweise mit den thematischen Teilzyklen und Entwicklungsphasen bei FINGERHUT:

Die **erste Gruppe** bilden jene Gedichte, "in denen Natur als Metapher realer politischer Phänomene nach 1945 verwandt wird oder Naturmotive als Folie,

als intensivierender oder kontrastierender Hintergrund der Projektion dieser Phänomene erscheinen."⁸⁾ Neben Gedichten aus den beiden Deutschländern, die sich jeweils mit dem eigenen Staat kritisch auseinandersetzen – z.B. LUDWIG FELS: ›*Invaliden-Sonntag*‹" aus dem Band: ›*Vom Gesang der Bäume. Ausgewählte Gedichte*‹ (1980), oder REINER KUNZES Gedichtband ›*Sensible Wege*‹ (1978) –, steht die Konfrontation der Natur mit "Gewalt, Krieg und Zerstörung" im Zentrum⁹⁾, beginnend bereits in den fünfziger und frühen sechziger Jahren vor dem Hintergrund der atomaren Aufrüstung – z.B. STEPHAN HERMLIN: ›*Die Vögel und der Test*‹ aus dem Band ›*Gedichte*‹ (1971), INGEBORG BACHMANN: ›*Freies Geleit*‹, entstanden 1957, oder HANS MAGNUS ENZENSBERGER: ›*an alle fernsprechteilnehmer*‹ aus dem Band ›*landessprache*‹ (1960), aus welchem Gedicht REUS das Motto für seinen Beitrag gewählt hat.

Die **zweite Gruppe** umfaßt sozusagen die poetologischen Naturgedichte, in denen "die Grenzen und Möglichkeiten naturverarbeitender Lyrik unter politisch-historischem Aspekt"¹⁰⁾ reflektiert werden. Wiederholter Bezugspunkt vieler dieser Gedichte ist das bereits eingangs zitierte Verdikt BRECHTS gegen das ›*Gespräch über Bäume*‹, wie z.B. in ERICH FRIEDS gleichnamigem Gedicht aus dem Band ›*Anfechtungen*‹ (1967), in dem der Autor demonstriert, wie dieses "Gespräch" tatsächlich im Sinne BRECHTS zu einem "Schweigen" über die "Untaten" werden könnte, wäre da nicht eine Stimme, die die Greuel des Vietnamkriegs in Erinnerung ruft. Und abermals ist es FRIED, der mit dem Gedicht ›*Neue Naturdichtung*‹ aus dem Band ›*Die Freiheit den Mund aufzumachen*‹ (1972) zeigt, wie die Natur zum Gegenstand engagierter Lyrik werden kann, wenn man nämlich den gesellschaftlichen Umgang mit ihr kritisch in den Blick nimmt. Dann kehrt sich nämlich, wie in den folgenden Zeilen aus dem Gedicht ›*Bäume*‹ von WALTER HELMUT FRITZ, die zur nächsten Gruppe überleiten, der Sinn des BRECHT-Zitats um: "Inzwischen ist es fast / zu einem Verbrechen geworden / nicht über Bäume zu sprechen [...]."

Die **dritte Gruppe** versammelt Gedichte, in denen Natur als "Umwelt" zum Politikum wird. Zum einen registrieren sie ganz einfach den "Wahnsinn des alltäglichen politisch-wirtschaftlichen Eingriffs in die Natur durch die Zivilisation der Industriegesellschaften"¹¹⁾, wie das folgende lakonisch-ironische ›*Natur-Gedicht*‹, so der Titel, von JÜRGEN BECKER aus dem Band ›*Das Ende der Landschaftsmalerei*‹ (1974):

*in der Nähe des Hauses,
der Kahlschlag, Kieshügel, Krater
erinnern mich daran –*

*nichts Neues; kaputte Natur,
aber ich vergesse das gern,
solange ein Strauch steht*

Zum anderen erfolgt in dieser "Umwelt"-Lyrik die "Hinterfragung wirtschaftlich-technisch-ideologischer Strukturen der eigenen gesellschaftlichen Ordnung".¹²⁾ Die Stoßrichtung der Kritik zielt insbesondere auf das anthropozentrische Herrschaftsdenken, das bis in den privaten Bereich hinein durchschlägt, was das folgende Gedicht von LUDWIG FELLS sichtbar zu machen versucht:

Natur

*Hierher, sagen mir Bekannte, bauen wir
unser Häuschen.
Auf ihrem Grundstück grasen Kühe
und Blumen wachsen im Klee.
Hier ist noch alles so natürlich, sagen sie, die Luft
und der Wald, Hügel und Felder
hier werden wir wohnen ...*

*Ohne euch
sag ich
würde es so bleiben.*

(Aus: "Ernüchterung", 1975)

Als fatale Konsequenz einer solchen anthropozentrischen Praxis gegenüber der Natur zeichnen viele Gedichte apokalyptische Bilder einer "planetarischen Katastrophe", eine letzte – hoffentlich vorletzte – Facette der Naturlyrik. Ohnmacht, Angst und Hoffnungslosigkeit gehen darin Hand in Hand mit einer zunehmenden Sprachlosigkeit. "Hier scheint ein definitiver Endpunkt engagierter lyrischer Aussagemöglichkeiten über Natur, ja ein Endpunkt von Lyrik überhaupt erreicht"¹³⁾, meint REUS unter Hinweis auf NICOLAS BORNS Gedicht ›Entsorgt‹, wo es unter anderem heißt:

*Die Trauer ist jetzt trostlos
die Wut ohne Silbe, all die maskierte Lebendigkeit
all die würgende Zuversicht
Gras stürzt die Gärten stürzen, niemand
unterm Geldharnisch fühlt die Wunde
entsorgt zu sein von sich selbst.
Kein Gedicht, höchstens das Ende davon.*

Eine Möglichkeit zur Überwindung solch resignierter Verzweiflung sieht REUS im praktischen Engagement, in der Aktion für die Umwelt, unter anderem auch deshalb, weil diese politische Praxis von "Widerstandsliedern" begleitet wird, einer Art Agitprop-Lyrik, die den "Keim einer neuen breiten lyrischen Bewegung" bilden könnte.¹⁴⁾ – In der Tat ist im Rowohlt-Verlag 1980 der Band ›Grüne Lieder. Umwelt-Liederbuch‹ von MANFRED BONSON erschienen. – Dieser abschließenden Überlegung von REUS ließe sich ein didaktischer Aspekt abgewinnen: Man könnte die Schüler Umweltprobleme aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich erheben lassen und sie dann anregen, diese in einer individuellen oder kollektiven lyrischen Textproduktion zu thematisieren.

Über REUS hinausgehend seien noch kurz einige Standpunkte der Diskussion um die "Öko-Lyrik" skizziert, aus denen sich Fragestellungen für ein Unterrichtsgespräch ergeben könnten:

HILTRUD GNÜG hat am ökologischen Naturgedicht bemängelt, daß seine "Technologiekritik" allzuoft in nostalgische Natursehnsucht umschlage. Als Beispiel weist sie auf jenes ›*Natur*‹-Gedicht von LUDWIG FELS hin, das oben bereits zitiert wurde. Sie wirft ihm eine "kleinbürgerliche Naturschutzpose" vor, denn das Gedicht zeige zwar die negativen Folgen bürgerlicher Sehnsucht nach der Naturidylle auf, die einem bestimmten Klischee folgt, die Natursehnsucht selbst werde allerdings mit diesem Gedicht bestätigt. Gnüg anerkennt zwar die Sensibilisierung "für das Zerstörerische technologischer Herrschaft", sie ist jedoch skeptisch "gegenüber einem undialektischen Pessimismus, der [...] sich einer Neubesinnung auf eine veränderte technologische Nutzung von Natur entzieht."¹⁵⁾

Alternativen im Umgang mit der Natur aufzuzeigen, scheint PETER CORNELIUS MAYER-TASCH, dem Herausgeber der Anthologie ›*Im Gewitter der Geraden. Deutsche Ökolyrik 1950-1980*‹ (1981), der Lyrik nicht angemessen zu sein. Er sieht im ökologischen Gedicht neben einer subjektiven Komponente, der persönlichen Betroffenheit von den "sozio-ökologischen Fehlentwicklungen", die objektive des Dokumentations- und Zeugnischarakters gegeben; als "Indikation für Bewußtseinsveränderungen" und "Ausdruck der ökologischen Krise" komme ihm ein gleichberechtigter Standort neben anderen Formen der öffentlichen Kommunikation zum Thema "Umwelt" zu.¹⁶⁾

Im Streit um die literaturkritische Bewertung der "Ökolyrik" wiederum versucht MANON MAREN-GRISEBACH zwischen ästhetischen und Gesinnungskriterien zu vermitteln. Dem Vorwurf mangelhafter ästhetischer Qualität zugunsten des Appells hält sie entgegen: "Bei der Bewertung gegenwärtiger Naturlyrik muß der Tatbestand der Naturzerstörung [...] als unverzichtbares Element berücksichtigt werden." Auf der anderen Seite – und das ist wohl an die Adresse der Lyrikerinnen und Lyriker gerichtet – bedürfe es wohl auch der Beherrschung spezifischer literarischer Mittel, um sich der Lyrik als Medium zur Vermittlung bestimmter Botschaften sinnvoll und wirkungsvoll zu bedienen. Mit anderen Worten: das Moralische muß angemessen in die ästhetische Form umgesetzt werden.¹⁷⁾

MANON MAREN-GRISEBACH war es auch, die eine ›*Philosophie der Grünen*‹ (1982) verfaßt hat; für HELMUT HEINZE ein Beispiel dafür, in welche Richtung sich die Naturdiskussion im politischen wie im literarischen Bereich im Verlauf der achtziger Jahre entwickelt und verändert hat. Während die literarische Thematisierung von Natur- und Umweltfragen in den siebziger Jahren durch

ihre Verbindung zum ökologischen Protest "eine unmittelbarere soziale Funktion" gehabt habe¹⁸⁾, zeige sie in den achtziger Jahren eine Tendenz zum "Allgemein-Metaphysischen", d.h. "konkrete technologische, soziologische oder ökonomische Fragen" treten in den Hintergrund, die "richtige geistige Haltung" steht im Mittelpunkt.¹⁹⁾ HEINZE trifft sich mit der Kritik HILTRUD GNÜGS, wenn er in der pauschalen Verwüfung des Aufklärungsdenkens und der Erhebung der "Ökologie" zur universalen Heilslehre die Gefahr reaktionärer Gesellschaftsbilder gegeben sieht. Die biologistischen Ansätze einer solchen Ökologie, die die Natur wieder zum allumfassenden Lebensprozeß mythisiert, tendieren zur Naturalisierung historisch-gesellschaftlicher Prozesse und fördern damit eine defaitistische Einstellung, die die Motivation zu verantwortlichem Handeln untergräbt. In dieselbe Richtung weist das "spiritualisierte Naturverständnis", das HEINZE im Naturgedicht der achtziger Jahre ortet. Wenngleich als Reaktion auf das zunehmende Abhandenkommen einer intakten Natur durchaus verständlich, bleibt die Mythisierung der Natur zum "Symbol für das große Unsichtbare" mehr als problematisch. Wie im folgenden Gedicht von ULRIKE WEISSHAUPT aus der Sammlung ›*Bäume sind Gedichte, die die Erde in den Himmel schreibt*‹, die ALEKE THUJA 1985 herausgegeben hat, ist für HEINZE "das Verschwinden des sensuellen Momentes hinter dem spirituellen typisch für die vielen, künstlerisch eher dürftigen Gedichte über Bäume, die seit dem Jahr des Baumes 1984 erschienen sind"²⁰⁾:

Der Baum

*Widerstandsfähig, stark
unbetribbar in seinem Dasein
ragt er majestätisch in das noch
Ungeahnte empor.*

*Beharrlich auf dieses Jetzt fixiert –
besteht er den Anfechtungen der Zeit
er gewinnt dadurch Standhaftigkeit und Stabilität.*

*Verwurzelt in sich selbst,
den Boden der Natur
steht er und trägt gewissenhaft
sein Schicksal*

das sich LEBEN nennt.

II.

Neben den zeitgenössischen Formen des Naturgedichts oder in Verbindung mit ihnen kommen aus didaktischer Sicht auch seine historischen Erscheinungsweisen in den Blick.

Ganz im Geiste der Literaturdidaktik der siebziger Jahre hat GEROLF FRITSCH sein Buch *›Das deutsche Naturgedicht‹*²¹⁾ soziologisch, ideologiekritisch und kommunikationstheoretisch ausgerichtet und mit dem theoretischen Rüstzeug der Frankfurter Schule überfrachtet. Bis man zu den eigentlichen didaktischen Modellen vordringt, in denen FRITSCH eine quantitativ sehr dürftige Textauswahl aus der Naturlyrik von KLOPSTOCK bis KROLOW nach Motivkreisen aufbereitet, wird man mit einer Reihe von "Arbeitsthemen" konfrontiert, die nicht nur hypertroph formuliert sind, sondern auch inhaltlich und zeitlich im Unterricht nicht zu realisieren sein dürften, wie z.B. "zur These der sozialkulturell verursachten Strukturhomologie zwischen gesellschaftlicher und ästhetischer Kommunikationsdeformation".²²⁾ Es empfiehlt sich daher, wenn man mit diesem Buch überhaupt arbeiten kann und will, sich an FRITSCHS "Thesen zum Naturgedicht", auch wenn diese sehr abstrakt formuliert sind, zu halten und aus ihnen bestimmte Fragestellungen abzuleiten. Die Relevanz der Beschäftigung mit historischen Formen des Naturgedichts liegt für FRITSCH darin, daß in ihnen "historisch bedingte Naturanschauungen für das tradierbare kulturelle Gedächtnis" aufbewahrt sind, Naturanschauungen, "die den momentanen gesellschaftlich gesetzten Realitätshorizont und mithin den normierten Erfahrungs- und Erlebnisspielraum übersteigen", wodurch sie "utopische Gehalte" vermitteln können. Die gattungsgeschichtliche Perspektive ist also mit dem Horizont der Schüler in der Weise zu vermitteln, daß die ideologische vs. ideologiekritische Funktion des Naturgedichts nicht nur im jeweiligen historischen Kontext sichtbar gemacht wird, sondern auch und gerade im Hinblick auf die Gegenwart: "In der gegenwärtigen Krise der evolutionären Dialektik findet die kritische kommunikative Literaturdidaktik im Naturgedicht einen für die Artikulation emanzipatorischen Erkenntnisinteresses musterhaft geeigneten Gegenstand."²³⁾

Das didaktische Problem, wie Literaturhistorie an die Gegenwart der Schüler herangeführt werden könne, ohne daß "das Urteil des Lehrers zu einer Epoche das implizite Lernziel des Literaturunterrichts wird", beschäftigt auch KARLHEINZ FINGERHUT in seinem Artikel *›Die sprechende Natur und das fühlbare Herz – Diskursnormen des 18. Jahrhundert als Gegenstand des Literaturunterrichts‹*.²⁴⁾ Ausgehend von epochalen Schlüsseltexten der Naturdichtung des 18. Jahrhunderts, versucht er, mit Hilfe von "Kontrastmontagen" Anknüpfungspunkte zur Gegenwart zu gewinnen. Er wählt zeitgenössische bzw. Naturgedichte des 20. Jahrhunderts aus, die intertextuelle Bezüge zu solchen des 18. Jahrhunderts aufweisen. NEBEN PETER RÜHMKORFS Gedichtsammlung *›Irdisches Vergnügen in g‹* (1959), deren Titel auf das *›Irdische Vergnügen in Gott‹* (1727) von BROCKES respondiert und "Variationen auf ein Thema von Friedrich Gottlieb Klopstock", nämlich auf dessen gefühlhaften Naturenthusiasmus in der Ode *›Der Zürchersee‹*, enthält, zieht FINGERHUT das Gedicht *›Gottes Abendlied‹* von BRECHT heran. Dessen Umkehrung des religiösen

Naturgefühls von KLOPSTOCKS ›Frühlingsfeier‹ (1759) soll die Schüler zur Reflexion über die Ursachen eines "Mentalitätswandels" in Sachen Natur anregen.²⁵⁾ Die Methode des spielerischen Textvergleichs, der, wie das folgende Gedicht einer 12. Klasse zeigt, auch zur "produktiven Auseinandersetzung" mit dem Thema, gleichsam zur Partizipation am Dialog der Naturlyrik mit ihrer eigenen Tradition führen kann, deutet auf einen "Mentalitätswandel" auch der Literaturdidaktik hin, die in den achtziger Jahren den emanzipatorisch-kritischen Literaturunterricht zunehmend als Korsett empfunden hat.

Brechts Abendlied, in die Tradition gestellt

*Wenn es dem großen B.B. schlecht ging,
ließ er die Wälder ertrinken, die Äcker husten, die Gletscher brüllen.
Und Gott fand diesen kosmischen Choral erquickend.*

*Wenn es dem empfindsamen Klopstock schlecht ging,
weil er vor dem Gewitter Angst hatte,
Mußte Gott schnell einen Regenbogen bauen.*

*Und was tun wir mit der Natur, wenn es uns schlecht geht?
Wir kippen Öl ins Meer und blasen Stickoxyde in die Wälder.
Und Gott muß dabeistehn und darf sich nicht rühren.*

*Er wollte ja, daß wir über die Erde herrschen.
Und er ist schuld daran, daß es uns schlecht geht.²⁶⁾*

Ganz von diesem Verfahren des Kontrastierens innerhalb einer Epoche und über die Epochen hinweg ist auch das Arbeitsbuch ›Naturlyrik‹ geprägt, das MARGRET und KARLHEINZ FINGERHUT 1984 bei Diesterweg für die Schule herausgegeben haben. Diese sehr brauchbare und originelle Textsammlung mit Arbeitsvorschlägen für den Unterricht ist zwar in chronologische Kapitel vom Mittelalter bis zur Gegenwart gegliedert, innerhalb der Kapitel wird dieses Prinzip jedoch durchbrochen, indem immer wieder meist motivgleiche zeitgenössische Naturgedichte eingeschoben werden. Unter anderem ist damit auch das Aufbrechen bestimmter Klischeevorstellungen von der naturlyrischen Tradition intendiert, um einen neuen Zugang zu ihr zu gewinnen, der durchaus auch kritische Aspekte beinhalten kann. So lautet beispielsweise einer der Arbeitsvorschläge zum Kapitel "Nachtphantasien – Naturlyrik der Romantiker": "Untersuchen Sie, wie sich Ihre Einstellung zu den romantischen Gedichten [...] durch die Lektüre der modernen Wiederaufnahmen bei Krolow oder Fürnberg verändert."²⁷⁾ Demgegenüber mutet das vergleichbare Unternehmen von ELISABETH und HANS LOBENTANZER, ›Deutsche Naturgedichte‹²⁸⁾, konventionell und konservativ an. Ihre Hinweise für Einzelinterpretationen sowie ihre Arbeitsvorschläge erinnern an das Konzept des 'Literarischen Arbeitsbuchs', wenn beispielsweise im Zusammenhang mit GÜNTER KUNERTS Gedicht ›Unterwegs nach Utopia II‹ die Frage relevant wird: "Handelt es sich um ein Gedicht oder um rhythmische Prosa?"²⁹⁾

Naturgedichte über die Grenzen der Epochen hinweg zueinander in Beziehung zu setzen, insbesondere zeitgenössische Naturlyrik auf dem Hintergrund "romantischer Naturerfahrung" zu profilieren, diese Methode wählt auch ALEXANDER VON BORMANN in seinem Aufsatz ›*Manche Wörter lockern die Erde / später vielleicht*›. *Romantische und zeitgenössische Naturerfahrung / Naturdichtung*³⁰⁾. In der Romantik galt es, "neue und wunderbare Beziehungen" (L. TIECK) zwischen Mensch und Natur zu entdecken, wobei die Natur als "Zeichenträger" der Gefühls- und Bewußtseinslagen des Ich fungierte. Wie sehr demgegenüber die "gegenwärtige Dichtung (und Naturerfahrung!)" "von einer 'neuen Wörtlichkeit'" und vom "Mißtrauen gegen die [Natur]Metapher" bestimmt ist, zeigt BORMANN anhand von MICHAEL KRÜGERS Gedicht ›*Auf der Brücke*‹, das er mit EICHENDORFFS ›*Es waren zwei junge Grafen*‹ kontrastiert. Während bei EICHENDORFF vom Fluß zu lesen ist: "Es wird in diesem Spiegel / die ganze Welt zum Bild", finden sich bei KRÜGER die programmatischen Zeilen: "Kein Bild kann sich halten im Spiegel / der Natur." Die sinnliche Wahrnehmung der Natur und die bildhafte Imagination des Ich bleiben in einem Spannungsverhältnis zueinander, Realität wird nicht "in Zeichen verwandelt" – man rufe sich in diesem Zusammenhang das berühmte EICHENDORFFSche Gedicht ›*Wünschelrute*‹ in Erinnerung, wo davon die Rede ist, daß der Dichter mit seinem "Zauberwort" die Welt in ein Lied verwandeln könne – sondern "der Übergang von wirklicher und zeichenhafter Bedeutung bleibt einsehbar und vielfach dem Leser überlassen."³¹⁾ Vor diesem Hintergrund kann auch das folgende Gedicht von BERND JENTZSCH, ›*Natur ist wirklich*‹, aus dem Band ›*Quartiermachen*‹ (1978) gleichsam als "Absage an eine uneigentliche Naturwahrnehmung"³²⁾ gelesen werden:

*Natur ist wirklich ein Stück Natur.
Diese mehreren Malven hier, in Gablenz
Der Ahorn, windig, sie stehen fest, ihre
Wurzeln dort, wohin ich reise, im Tal
Der Fluß, man hörts, fragt sich durch.*

Unter der EICHENDORFF-Reminiszenz ›*Ein Grüßen*‹ exemplifiziert BORMANN diesen "Neuansatz einer 'wörtlichen Naturlyrik'" anhand folgender Textreihe: KLAUS DEMUS: ›*Klein und schwarz*‹ aus dem Band ›*Schatten vom Wald*‹ (1983) – ULLA HAHN: ›*Erwachen*‹ aus dem Band ›*Spielende Gedichte*‹ (1983) – ARNFRIED ASTEL: ›*Honig aus der Antike*‹ aus dem Band ›*Die Amsel fliegt auf. Der Zweig winkt ihr nach*‹ (1982).

Im Unterschied zu EICHENDORFF kehrt sich die Richtung des Grüßens in diesen Gedichten um; nicht die dem Menschen sympathetisch verbundene Natur grüßt, sondern das Gedicht ist ein "Gruß an die Natur", "ein Hinweis oder ein Wink, der Erfahrung mit wirklicher Natur aufruft."³³⁾ Die Einfachheit dieser Gedichte,

in denen die Natur ihren rätselhaften Bildcharakter verliert und denen die Botschaft inhärent ist: "Natur ist, was wir nicht gemacht haben"³⁴⁾, könnte Ausgangspunkt für ihre didaktische Verwertbarkeit sein, die BORMANN allerdings nur andeutet: die Ratlosigkeit, die diese Einfachheit provoziert, könnte Schüler und Lehrer zur Reflexion antreiben über ein festgefahrenes, aber obsoletes Lektüremuster, demzufolge Natur im Gedicht immer gleich nach ihrer metaphorischen oder symbolischen Bedeutung zu befragen ist, ein Lektüremuster, das sich vom normierenden Typ des klassisch-romantischen Naturgedichts herleitet.

Was BORMANN ausspart, was aber ebenfalls Gegenstand der Beschäftigung im Zusammenhang mit dieser neuen Art von Naturlyrik sein könnte, ist die Frage nach den Bedingungen, unter denen Natur aus der "Zeugelperspektive"³⁵⁾ betrachtet wird. Ist diese Zeugenschaft, vergleichbar mit jener für die zerstörte Natur in den ökologischen Gedichten, als Anwaltschaft für die bedrohte Natur zu sehen, oder ist sie Ausdruck dafür, daß die Entfremdung von der Natur nicht rückgängig zu machen ist, zumindest nicht mit einer neuromantischen Re-Mythisierung oder Personifizierung der Natur?

Damit aber sind wir bei einer zentralen Frage des "Gesprächs über Bäume", nicht nur in der Schule, angelangt.

Welchen Beitrag können historische wie zeitgenössische Formen des Naturgedichts im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs über die Natur leisten? Kann Naturlyrik eine kritische Stimme sein, die zur Überwindung des ausbeuterischen Umgangs mit der Natur, falls er nicht bereits irreversibel geworden ist, aufruft? Vermag die Anamnese der Naturlyrik uns zu lehren, der Natur als einem "Subjekt" zu begegnen, wie ALEXANDER VON BORMANN meint³⁶⁾, oder vermittelt uns die Geschichte des Naturgedichts lediglich das Bewußtsein, was allerdings auch nicht wenig wäre, von der Relativität und historischen Bedingtheit des Naturbezugs, somit auch des gegenwärtigen, ohne eine versöhnte Beziehung zwischen Mensch/Gesellschaft und Natur in Aussicht zu nehmen? Wie immer man diese Fragen beantworten wird, Voraussetzung ist, daß die Naturlyrik gesellschaftlich überhaupt wahrgenommen wird – und wo, wenn nicht in der Schule?

Anmerkungen

- 1) Vgl. z.B. Tintenfisch 12. Thema: Natur. Oder: Warum ein Gespräch über Bäume heute kein Verbrechen mehr ist. Hg. v. Hans Christoph Buch. Berlin 1977 (= Wagenbach Quarthefte 87). – Veränderte Landschaft. Gedichte. Ausgewählt und mit einem Nachwort versehen v. Wulf Kirsten. Leipzig 1979 (= Insel-Bücherei 1031). – Moderne deutsche Naturlyrik. Hg. und mit einem Nachwort versehen v. Edgar Marsch. Stuttgart

- 1980 (= Reclam 9969). – Im Gewitter der Geraden. Deutsche Ökolyrik 1950-1980. Hg.v. Peter Cornelius Mayer-Tasch. München 1981. – Die Erde will ein freies Geleit. Deutsche Naturlyrik aus sechs Jahrhunderten. Hg. v. Alexander von Bormann. Frankfurt a.M. 1984. – Flurbereinigung. Deutsche Landschaftsgedichte. Hg. v. Manfred Kluge. München 1986 (= Heyne-Lyrik 47).
- 2) Vgl. Norbert Mecklenburg (Hg.): Naturlyrik und Gesellschaft. Stuttgart 1977 (= LGW 31).
 - 3) Karl-Heinz Fingerhut: Zeitgenössische politische Naturlyrik. In: Praxis Deutsch, H. 46 (1981), S. 52-60, hier S. 52.
 - 4) Ebenda.
 - 5) Karl-Heinz Fingerhut: Zeitgenössische politische Naturlyrik. Hinweise zum Schülerarbeitsheft für die Sekundarstufe II. In: Praxis Deutsch. Sonderheft '81: Arbeitsbuch Lyrik, S. 100.
 - 6) Fingerhut (Anm. 3), S. 54-57.
 - 7) Ebenda, S. 54.
 - 8) Gunter Reus: "Gegen uns geht es, gegen den Seestern und das Getreide". Natur, Umwelt, Gesellschaft in der deutschen Lyrik nach 1945 – ein Überblick. In: Diskussion Deutsch 13 (1982) H. 67, S. 403-424, hier S. 406.
 - 9) Ebenda, S. 409.
 - 10) Ebenda, S. 411.
 - 11) Ebenda, S. 414.
 - 12) Ebenda, S. 416.
 - 13) Ebenda, S. 422.
 - 14) Ebenda.
 - 15) Hiltrud Gnüg: Die Aufhebung des Naturgedichts in der Lyrik der Gegenwart. In: Lyrik von allen Seiten. Gedichte und Aufsätze des ersten Lyrikertreffens in Münster. Hg. v. L. Jordan, A. Marquardt u. W. Woesler. Frankfurt a.M. 1981 (= Collection Fischer 20), S. 264-283, hier 272f. u. 277f.
 - 16) Peter Cornelius Mayer-Tasch: Ökolyrik. Trauerarbeit im Versmaß. In: Natur 1982, Nr. 6, S. 88-92, hier S. 92. Vgl. auch seine Einführung in die Anthologie "Im Gewitter der Geraden" (s. Anm. 1).
 - 17) Manon Maren-Grisebach: Was heißt hier Öko-Lyrik? Beitrag zu einer zeitgemäßen Literaturkritik. In: Lyrik – Erlebnis und Kritik. Gedichte und Aufsätze des dritten und vierten Lyriker-Treffens in Münster. Hg. v. L. Jordan, A. Marquardt u. W. Woesler. Frankfurt a.M. 1988 (= Collection Fischer 59), S. 264-270, hier S. 266.
 - 18) Helmut Heinze: Natur im politisch-literarischen Zeitgespräch: Einige Tendenzen in der Naturdiskussion der 80er Jahre. In: Pluralismus und Postmodernismus. Zur Literatur- und Kulturgeschichte der achtziger Jahre. Hg. v. Helmut Kreuzer. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1991, S. 26-45, hier S. 30.
 - 19) Ebenda, S. 32f.
 - 20) Ebenda, S. 38.
 - 21) Gerolf Fritsch: Das deutsche Naturgedicht. Der fiktionale Text im Kommunikationsprozeß. Stuttgart 1978 (= Zur Praxis des Deutschunterrichts 11).
 - 22) Ebenda, S. 71.
 - 23) Ebenda, S. 27f.
 - 24) Karlheinz Fingerhut: Die sprechende Natur und das fühlbare Herz – Diskursnormen des 18. Jahrhunderts als Gegenstand des Literaturunterrichts. In: DU 38 (1986) H. 1 (Naturerfahrung in der Literatur), S. 29-47, hier S. 29.
 - 25) Vgl. ebenda, S. 37f.

- 26) Ebenda, S. 38.
- 27) Naturlyrik. Ein Arbeitsbuch. Für die Schule hg. v. Margret u. Karlheinz Fingerhut. Frankfurt/M.-Berlin-München 1984, S. 41.
- 28) Deutsche Naturgedichte. Für die Sekundarstufe hg. v. Elisabeth Lobentanzer u. Hans Lobentanzer. Stuttgart 1987 (= Arbeitstexte für den Unterricht, reclam 15001).
- 29) Ebenda, S. 70.
- 30) Alexander von Bormann: "Manche Wörter lockern die Erde / später vielleicht". Romantische und zeitgenössische Naturerfahrung / Naturdichtung. In: DU 38 (1986) H. 1 (Naturerfahrung in der Literatur), S. 90-100.
- 31) Ebenda, S. 94f.
- 32) Ebenda, S. 94.
- 33) Ebenda, S. 96f.
- 34) Ebenda, S. 96.
- 35) Ebenda, S. 97.
- 36) Alexander von Bormann im Nachwort zu seiner Anthologie "Die Erde will ein freies Geleit" (s. Anm. 1)

Wolfgang Wiesmüller ist Assistent am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck.
Adresse: Innrain 52, 6020 Innsbruck

Erlebnisse & Erfahrungen

Barbara Lichtenegger

Keine Angst vor der Sprache! **Kreativer Umgang mit Lyrik im Hort**

Gurgl murgl rogl

*Gurgl murgl rogl momm,
pfzsta schlabba gurgl schlibb,
schlabba schlibb schlommogromm,
gurgl murgl schlibba glibb.*

*So ergreifend – gurgl – und
schön klingt – schlabba – ein Gedicht,
wenn man es mit einem Mund
voll mit Zahnputzwasser spricht.*

GERALD JATZEK

"Wir müssen schon wieder ein Gedicht auswendig lernen!" oder "Schon wieder Sätze bilden!" stöhnen mir manche Kinder meiner Hortgruppe zu Mittag oft als Begrüßung entgegen. Gelegentlich würde ich am liebsten mitstöhnen, denn der Zeit- und Energieaufwand zu motivieren ist bei Hausaufgaben in diesem Bereich oft höher, als der, den die effektive Arbeitszeit ausmachen würde.

Obwohl das Lernen von Gedichten so wie das Bilden von Sätzen eigentlich zwei grundlegend verschiedene Tätigkeiten sind, haben sie doch eine substantielle Gemeinsamkeit: sie machen den Kindern so gut wie keinen Spaß!

Es ist verständlich, daß nicht jede Hausübung "Spaß" machen kann, doch gerade bei den Deutschaufgaben fällt mir immer wieder auf, daß von Freude an der gesprochenen und geschriebenen Sprache nur wenig zu bemerken ist.

Zwei wesentliche Gründe scheinen mir, neben vielen individuellen Gründen,

dafür ausschlaggebend zu sein. Das Gedichtlernen ist lerntechnisch eine eigene Anforderung, und beim Sätze bilden wirken sich der Zwang zur Fehlerlosigkeit und die Verständnisprobleme bei neuen Begriffen so aus, daß sich die Kinder möglichst kurz fassen wollen.

Wie man mit den daraus für den Hort entstehenden Herausforderungen umgehen kann, werde ich im folgenden schildern und anhand eines Projekts aus der eigenen Praxis zu zeigen versuchen, welche Möglichkeiten für eine spielerische, kreative Sprachdidaktik gegeben sind.

Gedichte lernen

Beim Auswendiglernen eines der meist "üblichen" Schulgedichte (viele davon sind mir noch aus meiner eigenen Volksschulzeit bekannt) sind Phantasie und Witz nicht so sehr gefragt wie stures Auswendiglernen und ebensolches (geleiertes) Wiedergeben.

Die geeignetste Lernhilfe die ich meinen Kindern in diesem Fall anbieten kann, ist, das betreffende Gedicht, sofern es die Zeit am Nachmittag zuläßt, **mit** ihnen auswendig zu lernen. Dabei lernen wir gemeinsam Zeile für Zeile, wiederholen gemeinsam und sagen es dann abwechselnd zeilenweise oder manchmal wortweise auf. Oft genug reicht es schon, daß ich einfach mitlerne, manchmal motiviert der Ehrgeiz, es schneller zu können als ich. Natürlich ist das eine lustige Sache für die Kinder, so lustig aber auch wieder nicht, daß es beim nächsten Mal nicht wieder einer langen Anlaufzeit bedarf, bis alle zum Lernen bereit sind.

Dabei gäbe es so viele Möglichkeiten, die verhindern helfen, daß ein Großteil der Volksschüler bereits den Umgang mit Gedichten ablehnt. Daß man Gedichte spielen, singen, darstellen oder gar verändern kann, haben die meisten Kinder meiner Gruppe in der Schule wahrscheinlich wohl erst selten erlebt. Die Mischung aus ansprechendem Inhalt und einer angebotenen Möglichkeit der lebendigen Ausgestaltung eines Gedichtes vermag aber etwas beinahe Unglaubliches zu vollbringen: es macht Gedichte erfahrbar, erlebbar und ohne fremde Hilfe erlernbar!

Sätze bilden

Daß starr vorgegebene Wörter aus dem Schulbuch das kreative Texten eher verhindern als fördern, liegt meiner Beobachtung nach daran, daß die Kinder oft keinen direkten Bezug zu den jeweiligen Begriffen haben oder es liegt an

der fehlenden Aktualität der Thematik. Gar nicht so selten sind den Kindern jene vorgegebenen Wörter, die im Satz verwendet werden sollen, in ihrer Bedeutung nicht verständlich. Die Kinder wollen nun diese Schreibarbeit möglichst schnell hinter sich bringen – dadurch wird beim Arbeitsauftrag: "Bilde Sätze!" der Fünf-Wort-Satz zur fast gebräuchlichsten Satzform im Hausübungsheft, inhaltlich aber sind diese Sätze "leer". Einige Beispiele: "Heute ist das Wetter schön." "Ich bin schon oft gelaufen." "Der Bauer hat einen Traktor." "Manchmal regnet es am Abend."

"Lange Sätze", wie sie die Kinder nennen, d.h. Sätze aus Haupt- und Gliedsatz, sind eher selten. Sie werden meiner Erfahrung nach nur dann gebildet, wenn

- a) Kinder gerne schreiben (auch das kommt Gott sei Dank vor, ist in der Regel aber selten),
- b) der Satz zum Selbstaussdruck wird,
- c) wirkliche persönliche Erfahrungen mitgeteilt werden, oder
- d) sich die Kinder meiner Hortgruppe einer Gruppenregel bedienen, die folgendes besagt: Wenn die Kinder mir die Sätze diktieren, bin ich ihnen behilflich, indem ich ihnen die Sätze im Hortheft auf- bzw. vorschreibe.

Von einer Zufallsentdeckung zu einer Gruppenregel

Die Gruppenregel kam aufgrund fortgesetzter Erlebnisse von Schreib-Unlust zustande, die auf einem Zwang zur Fehlerlosigkeit beruhte. Eines Tages bat mich ein Bub, ihm beim Vorschreiben behilflich zu sein. Er hatte sehr viel Hausübung aufbekommen, mußte aber wegen eines Arztbesuches früher heim. Also nahmen wir die Arbeit in den Garten mit, und er diktierte mir die Sätze. Während des Schreibens wurde mir noch nicht bewußt, was ich kurze Zeit später bei der Durchsicht der fast fehlerfrei abgeschriebenen Aufgabe bemerkte: Obwohl nur zehn Sätze geschrieben waren, füllten diese fast eineinhalb Heftseiten. Als ungewöhnlich fiel es mir deswegen auf, weil Herbert sonst zu den besagten "Kurzschreibern" zählte.

Ich hätte dies als Zufall gelten lassen, wenn ich dieses "Experiment" nicht im Laufe der nächsten Zeit mit ihm und anderen Kindern wiederholt hätte. Alle Versuche hatten das gleiche Resultat zur Folge: Die Kinder waren mühelos imstande, lange und inhaltsreiche Sätze zu formulieren.

Aus dieser Beobachtung entwickelte ich mit den Kindern die Gruppenregel, daß sie mich auf Anfrage immer "verwenden" können, wenn sie mir Sätze zuerst

diktieren wollen, ehe sie sie selbst niederschreiben. ("Immer" heißt dabei vor, nicht in der Lernstunde; die Kinder lernen dabei auch, mit ihren eigenen Hausaufgaben planend umzugehen.)

Das Sätzediktieren erleichtert den Kindern nicht nur die spätere Niederschrift, sondern ermöglicht mir auch die Kontrolle, ob die Kinder neue Begriffe überhaupt verstanden haben.

Der Zwang zur Fehlerlosigkeit hemmt die Kreativität

Da es sich ja um Hausübungen handelt, sollen die Sätze doch fehlerfrei im Heft stehen. Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß selbständig und kreativ zu schreiben eher hinter der Fähigkeit richtig zu schreiben angereizt wird. Wir haben es daher oft mit Kindern zu tun, die ihrer vielen orthographischen Fehler wegen die Lust und den Mut am Schreiben bereits verloren haben.

Wir alle kennen die verschiedensten Varianten, um die Kinder mit fehlerfreien Deutschhausaufgaben aus dem Hort zu entlassen. Um zwei gebräuchliche Beispiele zu nennen: Entwurf – Korrektur – Reinschrift; oder: im Hausübungsheft frisch-drauf-los-schreiben, mit Korrektur unter Inanspruchnahme der zur Verfügung stehenden didaktischen Möglichkeiten.

Während meiner ersten Jahre als Horterzieherin arbeitete ich wahrscheinlich ausnahmslos nach dem erstgenannten Beispiel, weil ich mich der damals eher üblichen Meinung anschloß, Kinder müßten selber vorschreiben, denn dabei würden sie sogleich auch das Schreiben üben, das Abschreiben des (gemeinsam) korrigierten Entwurfs würde ihre Rechtschreibung verbessern helfen. Daß das doppelte Schreiben (am gleichen Nachmittag) eine Quälerei für die Kinder sein könnte, kam mir erst später in den Sinn. Natürlich fielen mir schon lange die meist recht "kurzen" Sätze auf, daß dies aber im Zusammenhang mit der zu erwartenden zweifachen Schreibarbeit stehen könnte, erkannte ich keineswegs.

Was sagt die Sprachdidaktik?

Etwa zu der Zeit, als ich das oben beschriebene Erlebnis mit Herbert hatte, stieß ich auf das Buch des Volksschullehrers und Sprachdidaktikers GERHARD SENNLAUB: ›*Spaß beim Schreiben oder Aufsatzziehung*‹, das mich in meinem Umdenkprozeß bestärkte und aus dem ich auch viele Anregungen bezog. Zur Frage, wie es sich beim Aufsatzschreiben mit der Motivation der Schüler verhält, meint er folgendes:

"Kinder müssen – von wenigen Ausnahmen wie dem Rechtschreibtraining abgesehen – nicht motiviert werden, weil sie motiviert sind. Sie stecken voll von Fragen, bersten vor Neugier. Ihr Normalzustand ist: Das Bedürfnis nach Einsicht haben, sich wundern, staunen, von einem Problem gepackt sein. Und die Schule, dieses unbegreifliche Monstrum, gewöhnt ihnen diese ihre natürliche "Motivation" ab. Besser: Sie treibt sie ihnen mit Gewalt aus – und ist sich doch keiner Schuld bewußt."

Im Vorjahr hatte ich die Möglichkeit, Herrn SENNLAUB bei einem Vortrag am Pädagogischen Institut in Klagenfurt im Rahmen der Pädagogischen Wochen zu hören. Viele der von ihm gegebenen Impulse konnte ich auf meine Gruppe abstimmen und erfolgreich anwenden.

Schule demotiviert

Kinder haben viel zu erzählen. Wie sollen aber Interesse und Neugier auf Sprache erhalten bleiben, wenn durch Schreib"erziehung" ein unbefangener Zugang zum Medium Schrift verschüttet wird?

Nach wie vor wird z.B. soziales "Fehlverhalten" der SchülerInnen oder das Fehlen von Schulbüchern und -heften mit schriftlichen "Übungsarbeiten" geahndet. Daß dadurch keine Steigerung der Motivation für den weiteren Lernprozeß erreicht werden kann, müßte eigentlich auf der Hand liegen. So kommt es, daß in der Schule den Kindern die Lust am Schreiben, am Formulieren und am sich Artikulieren eher genommen wird.

Jede von uns stellt sich wohl täglich mehrmals die Frage nach individuell entsprechenden Lernmotivationen, auch wenn die Umsetzung manchmal besser und manchmal weniger gelungen ausfällt. All die oben beschriebenen, immer wieder neu zu überwindenden Schwierigkeiten gehören zu unserem Berufsalltag, lernunlustige Kinder gibt es in jeder Gruppe.

Für mich – und ich glaube damit nicht allein zu sein – ist dies eine Situation, mit der ich mich nicht gerne abfinde, daher suche ich immer nach Möglichkeiten, die Anti-Haltung der Kinder aufzubrechen. Seit Jahren schon steht in meinem Gruppenraum mindestens eine mechanische Schreibmaschine (manchmal auch zwei oder gar drei davon). Viele LehrerInnen und ErzieherInnen sind sich der vielfältigen didaktischen Möglichkeiten einer Schreibmaschine bewußt und machen davon auch Gebrauch. (Ich persönlich wurde dazu von der Freinet-Pädagogik angeregt.) Den meisten Kindern meiner Gruppe also ist der Umgang mit der Schreibmaschine vertraut.

Schreibmaschine als Hilfsmittel

Eines Tages kommt Barbara in den Hort und nach unserer Begrüßung erzählt sie aus der Schule. "Und ein Gedicht hat die Lehrerin auch vorgelesen." Da mehrere Kinder in die Gruppe kommen, kann ich nicht gleich darauf eingehen, jedes will zuerst begrüßen, erzählen, fragen, etwas besprechen. Beim Mittagessen wiederholt Barbara, daß die Lehrerin ein Gedicht vorgelesen habe und erst jetzt kann ich reagieren.

"Wovon hat das Gedicht denn gehandelt?" Barbara rezitiert es ohne zu stocken, ohne Unsicherheit. Ich horche auf. Barbara ist keine besonders gute Schülerin, sie besucht die 3. Klasse Volksschule, ihre Noten in Deutsch stehen meist zwischen 3 und 4. Sie bemüht sich zwar mit großer Sorgfalt um formschöne Hausübungen, doch hat sie mit der Rechtschreibung große Probleme. Wir haben schon öfter miteinander Gedichte gelernt, doch noch nie habe ich sie mit "Gefühlseinsatz" ein Gedicht sprechen hören.

Das Gedicht, das sie mir auf meine Bitte nochmals aufsagt, handelt vom Umweltsterben. "Du, das habe ich schon einmal gehört, mir gefällt es auch sehr gut. Weißt du was, schreib es doch auf, damit wir es aufhängen können. Oder noch besser – tipp' es doch gleich auf der Schreibmaschine!"

Barbara ist den ganzen Nachmittag mit Schreiben beschäftigt, und bevor sie heimgeht, hängen wir das Gedicht noch auf die Magnettafel. Es ist fehlerfrei getippt. Als ich später meinen Tisch aufräume, entdecke ich einen an mich adressierten, maschineschriebenen Brief. Umständlich ausgedrückt, will sie sich darin nochmals meiner Freude an ihrem Werk vergewissern. Die Sätze sind fehlerhaft, Satzzeichen sind so gut wie nicht vorhanden. Trotzdem freue ich mich natürlich. Am nächsten Tag findet Barbara in ihrem Fach eine briefliche Antwort von mir. Das ist der Beginn eines (unregelmäßigen) Briefwechsels, bei dem Barbara sich in ihrer Ausdrucksweise, Formulierungsfähigkeit, Orthographie und im Umgang mit der Satzzeichensetzung ungemein verbessern wird.

Neugier auf Gedichte

In der Gruppe tippt Barbara nun täglich Gedichte. Ich bringe ihr ein neues Gedichtebuch mit. Den anderen Kindern bleibt mein Interesse an den Gedichten nicht verborgen, auch der "Briefverkehr" geschieht nicht heimlich.

Eines Tages kommt es aufgrund einer Schreibmaschinenbenutzerrechtsdiskussion fast zum Streit, am Abend finde ich drei Briefe auf meinem Tisch.



Fisches
Nachtsang

Leete Barbara
Hier ist Erwald sein Lieblingsgedicht.
Pa sat von Ernst Jandl und herbt

ottos mops

otto mops trotzst
otto: fort mops fort
ottos mops hopst fort
otto: soso



Fisch's Night Song

otto holt koks
otto holt obst
otto horcht
otto: mops mops
otto hofft

ottos mops klopft
otto: komm mops komm
ottos mops kommt
ottos mops kotzt
otto: ogottogott

Christina Morgenstern



Michael Kumpu
Schneewittchen

Ein Mädel, das Schneewittchen war,
das hat von Mai bis Januar
für sieben Tröpfe
gescheuert Töpfe,
gerieben Zwiebeln,
gelesen Bibeln,
gekocht die Schwarten,
gepflegt den Garten,
gewickelt Kinder,
gemolken Rinder,
geschrubbt die Schränke,
geholt Getränke.
Dann hats (die Zwerge warn empört)
gestreikt (mit Arbeit aufgehört),
weil es gemerkt hat: Solche Sachen
sind leicht von Zwergen selbst zu machen.
Die Zwerge wollten sie drauffhin
mit Hilf der bösen Königin
durch Gift ums Leben bringen –
das sollte nicht gelingen:
Der junge Prinz nahm sie ins Haus
und sagte: »Hier kennst du dich aus.
Wasch Wäsche und koch Suppen
und spiele lieb mit Puppen!«
Sie sprach: »Das ist mir über,
Ich gehe jetzt, mein Lieber.
Vor Prinzen und vor Zwergen
will ich mich nun verbergen.
Es gibt auch bessere Leute!«



Puppe
D. Bachter

Liebe Kinder,
ein richtiges
Lieblingsgedicht
habe ich nicht,
aber viele habe
ich von Euch erhalten
mit Gedichten, die
Euch wirklich auch
gefallen - ein paar
davon sind im
Anhang! Alles liebe
Gabriele



Ich beantworte alles, ahne, was da kommen wird, und besorge schleunigst eine zweite Schreibmaschine.

Die zweite – eine elektrische Schreibmaschine – löst einen regelrechten Schreibboom aus. Die Lust zum Briefeschreiben hält sich Gott sei Dank (wegen des Beantwortungsaufwands) in Grenzen, ebbt auch langsam wieder ab.

Neue Gedichtbände müssen besorgt werden, möglichst solche mit kurzen Gedichten – denn nun wagen sich auch die ersten Buben ans Schreiben. Nicht, daß die Buben eine besondere Neigung zu kürzeren Gedichten gehabt hätten, aber die Mädchen waren in ihrer Technik eben schon etwas voraus, und da war es ganz klug von den Buben, mit eben z.B. einem Vierzeiler zum selben (fehlerfreien) Ergebnis zu kommen. Die Mädchen hatten sich nämlich den Anspruch gestellt, nur fehlerfreie Gedichte aufzuhängen.

In der Zwischenzeit hatte ich bei einer Fortbildung einiges über das Bibliographieren gelernt und erzählte den Kindern davon. Diese schrieben von da an Buchtitel und Autor zu den Gedichten dazu. (Den Verlag und das Erscheinungsjahr anzuführen, hielten sie für unnötig.) Das sah dann z.B. so aus:

*Was ist nur los
mit dem Gedicht:
die letzte Zeile
reimt sich kaum.*

Aus: Dann wird es wohl das Nashorn sein
Autor: Paul Maar

Das Projekt "Gedichtebuch"

Bei einer Tagesbesprechung, als wir uns wieder einmal über das Thema "Spielzeugwünsche und deren Finanzierungsmöglichkeiten" unterhielten, entstand die Idee, ein Gedichtebuch mit unseren Lieblingsgedichten herauszugeben und es an die Eltern zu verkaufen.

Wir beschlossen, das Buch in mehrere Kapitel zu gliedern, und begannen, unsere bereits umfangreiche Sammlung zu sortieren und den Unterteilungen zuzuordnen. Ein Briefkasten wurde aufgestellt und die Eltern mittels Plakat aufgefordert, ihrerseits Lieblingsgedichte aufzuschreiben und einzuwerfen. Dem Ergebnis wollten wir ein eigenes Kapitel widmen.

Die ersten eingelangten Briefkuverts der Eltern steigerten die Freude der Kinder

an der Arbeit, auch die Technologie wurde moderner, ich brachte eine dritte Schreibmaschine in die Gruppe, diesmal eine elektronische mit Korrekturband.

Das Thema des ersten Kapitels lautete: "unsere Lieblingsgedichte" – und somit war jeder aufgerufen, einen Beitrag zu leisten. Den Arbeitsauftrag formulierte ich so: "Schreibe zu einem Gedicht, das dir sehr gut gefällt, dazu, warum es dir gefällt." Diejenigen, die sich bis dahin nicht für das Projekt begeistert hatten, konnten nun zumindest der Verlockung des neuen "Wundergeräts" nicht widerstehen – und so schrieb tatsächlich jeder an diesem Kapitel mit.

Einige Begründungen will ich nicht vorenthalten:

"Ich habe dieses Gedicht gewählt, weil ich auch so gerne in Mamas Bett schlüpfte." (Sabine – Im Gedicht war vom "ins Bett schlüpfen" die Rede)

"Das Gedicht gefällt mir, weil der Anfangsbuchstabe 'M' der meines Familiennamens ist." (Andi)

"Dieses Gedicht gefällt mir gut, weil ich es in meinem Stammbuch haben will." (Eva)

"Ich habe dieses Gedicht genommen, weil es witzig ist." (Berni; Berni wurde von einem Freund zum Schreiben animiert: "Schau, schreib' das ab, das hat eh' nur 4 Zeilen." Ursprünglich lautete die ehrliche Begründung für die Auswahl dann auch: "Weil es kurz ist." Berni formulierte dann später aber in "witzig um.)

"Dieses Gedicht gefällt mir gut, weil ich bei diesem Gedicht beim Gedichtefest den Geist spielen werde." (Matthäus)

Aus einer ursprünglich nebenbei gemachten Bemerkung eines Mädchens meiner Gruppe war ein alle Kinder einschließendes Projekt geworden, das in seiner Gesamtdauer etwa ein halbes Jahr umfaßte. Ein Schritt ergab den anderen, der nächste war ein "Gedichtefest", zu dem auch die Eltern eingeladen werden sollten.

Die Idee zu einem "Gedichtefest"

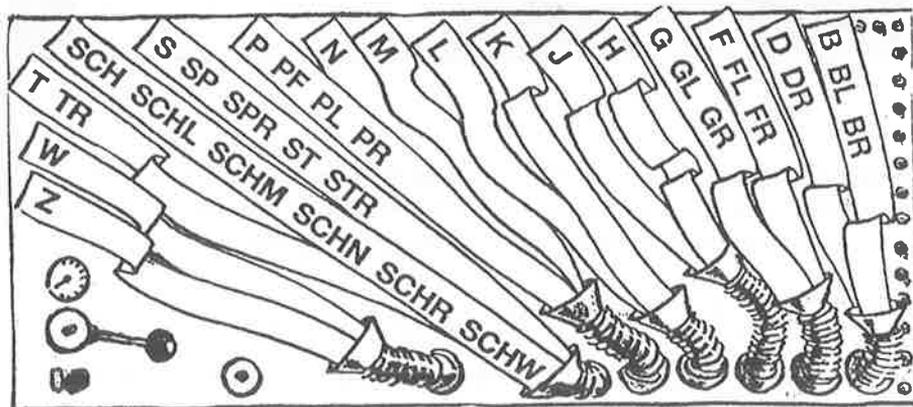
Es war an der Zeit, das Projekt "Gedichtebuch" zu beenden, da das Interesse der Kinder seinen einstweiligen Höhepunkt bereits überschritten zu haben schien. Gemeinsam angestellte Überlegungen bezüglich einer passenden Präsentation der Gedichtesammlung als Buch bedeutete neue Motivation für die Gruppe. Wir waren uns einig, daß wir die aufgeschriebenen Gedichte nicht vorlesen wollten. Die Alternative dazu war, eines auszuwählen und vorzuspielen; die Wahl fiel auf das "Geistergedicht".

Im Nu wollte jeder "den Geist" darstellen, an der Ausgestaltung mitwirken, Dekorationen herstellen, beim Zusammentragen von benötigten Utensilien behilflich sein. Diese Lust am Tun aufrecht zu erhalten, war keine Hexerei. Es bedurfte nur einiger Ideen, die Kinder griffen sie begeistert auf, bauten sie aus und begannen sich selbständig zu organisieren. Die Gruppe schien wie von alleine zu funktionieren.

Als schon fast alle Beiträge fertig geschrieben waren, wurden im Deutschunterricht einiger Kinder meiner Gruppe "Reimwörter" durchgenommen, was sich auch in entsprechenden Hausübungen bemerkbar machte. Eine sicherlich lustige Aufgabe, wenn man um die Methode des Reimens Bescheid weiß. Einigen Kindern aber bereitete es arge Probleme, ihre Hausübungen alleine zu erarbeiten, obwohl sie immer nur ein Wort zum vorgegebenen Begriff zu finden hatten.

Sprachspiele mit Reimen

Da erinnerte ich mich an die Zeichnung einer "Reimmaschine", die mir in einer Kinderzeitschrift einmal aufgefallen war, und anhand dieser versuchte ich den Kindern das Prinzip des Reimens zu erklären.



Da auch die mitgebrachte Darstellung dieser "Maschine" den Kindern noch nicht richtig auf die Sprünge half, entschloß ich mich, eine eigene, für unsere Zwecke geeignete Reimmaschine zu bauen, um den Kindern so ein Anschauungsmaterial zur Verfügung zu stellen, mit dem man eine "Dichterwerkstatt" betreiben konnte. Und tatsächlich – es klappte.

Gruppenraum, wo die Eltern schon versammelt waren.

Ein Kind übernahm die Begrüßung der Eltern und Gäste. Das bekannte Begrüßungslied "Willkommen" hatten wir auf unser Gedichtefest umgereimt.

"Was Worte alles können" hatten die Kinder längst erkannt. Die bei der Erarbeitung dieses Themas entstandenen Begriffe waren auf farbige Blätter geschrieben und wurden nun einzeln vorgelesen und auf einer, durch den Raum gespannten Leine aufgehängt.

"Wirle warle wum" – ein in Bewegung umgesetzter Nonsensreim, der durch Variationen in der Lautstärke der Stimme zusätzlich ausgebaut wurde.

Das Gedicht "Besetzt" handelte unter anderem von einem Geist und wurde szenisch dargestellt.

Von der "Körpersprache" handelte die nächste Darstellung. Ein Kind las einen Begriff vor, ein anderes stellte ihn dar.

In umgekehrter Reihenfolge wurde daraus ein Ratespiel für die Eltern. Die Kinder stellten körpersprachlich etwas dar, was die Eltern benennen mußten. Besonders Szenen wie "Wenn mir etwas peinlich ist", "Wenn ich satt bin" oder "Wenn ich dringend auf's Klo muß" waren ein großer Spaß für alle Beteiligten.

Ein Gedicht hieß "Der Schularbeitenapparat" (eine Maschine, die Rechengebnisse auswirft). Das Gedicht war in der Vorbereitungszeit szenisch dargestellt worden, die dabei entstandenen Dias wurden nun den Eltern und Gästen gezeigt. Rechtzeitig zur Textzeile "Ich glaube, die Maschine ist doch nicht so vollkommen wie angenommen" gab der Dia-Projektor seinen Geist auf.

Wenigstens ein Gedicht wollten wir "ordentlich" vorlesen. Dazu wählten wir Ernst Jandls "Ottos Mops" aus. Der Bub, der dieses Sprachspielgedicht vorlas, konnte es, wie fast alle Kinder der Gruppe, längst auswendig. Seit dem Auftreten des "Mops" in der Gruppe hatte es immer wieder wettbewerbsähnliche Situationen gegeben, in denen sich die Kinder gegenseitig beweisen wollten, wer die Zeilen am schnellsten und fehlerfreisten aufsagen könne.

"Der Regen fällt" wurde zu einer rhythmischen Einheit, bei der die Kinder selbst untereinander ausmachten, wer in welchem Moment mit welchem Sprechtempo seinen jeweiligen Sprechensatz hatte.

Natürlich wollten wir unseren Gästen auch den Spaß am eigenen Reimen nicht vorenthalten. Daher wurden alle Anwesenden in Kleingruppen geteilt und mit dem zum Reimen notwendigen "Zubehör" ausgestattet: Papier, Bleistifte, Reimmaschine. Außerdem bekam jede Kleingruppe (5 Gruppen zu ca. 10 bis 12 Personen) zwei bereits geschriebene Wörter als Vorgabe, auf die Reimwörter zu finden und "mindestens ein Vierzeiler" zu machen war. Die Gruppen verteilten sich im ganzen Hortgebäude, und nach getaner Arbeit wurden die Ergebnisse mit großem Hallo präsentiert. Hier zwei Beispiele:

*Siehst du die Geister im Kasten?
Sie treiben wüste Sachen.
Sie toben und lachen*

während draußen vor der Türe die Drachen
wachen.

Stehst du die Geister im Kasten?
Na was d'nn!

Am Morgen weckte mich eine Zecke
unter der Décke.

Da nahm ich den Ford
und fuhr in den Hort
Dort - stieg ich in die Short
und machte Sport.

Doch -
wo ist das Wort?

Noch immer fort!

Ach, wer in der Küche schmort -
dem fehlt das richtige Wort!

"Obwohl ich immer als V vor dir steh'", ein Gedicht, das eine Praktikantin des 5. Jahrganges der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik für unsere Gruppe vertont hatte, bildete den Abschluß. Fünf Kinder stellten das Lied anhand von selbstgefertigten Tafeln und mit Papierkostümen dar. Eine andere Gruppe begleitete sie mit Orffinstrumenten. Mit der "Knödelkantate", eigens für unsere Zwecke umgedichtet und vorgetragen von unserer Leiterin, wurde zum Buffet übergeleitet.

Literaturliste

- Flöper, Berthold L. (Hrsg.): Druckmittel. Praktische Tips für Jugend- und Schülerzeitungen. Berlin: Vistas 1988
- Franz, Kurt & Meier, Bernhard: Was Kinder alles lesen. München: Ehrenwirth 1983
- Franz, Kurt: Lesen macht stark. München: DTV 1980
- Franz, Kurt: Kinderlyrik. München: Wilhelm Fink 1979
- Freinet, Célestin: Pädagogische Texte. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1980
- Freinet, Elise: Erziehung ohne Zwang. Stuttgart: Klett 1981
- Friedrich/Krug/Schniebel: Druck machen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1982
- Greenfeld, Howard & Spangenberg, Berthold: Bücher wachsen nicht auf Bäumen. München: Ellermann 1979
- Gössmann, Wilhelm: Sätze statt Aufsätze. Düsseldorf: Schwann 1976, 3. Aufl. 1987
- Grömminger, Arnold: Kinder wollen lesen. Düsseldorf: ECON 1984
- Jegge, Jürg: Dummheit ist lernbar. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1983
- Miller, Reinhold: Sich in der Schule wohlfühlen. Weinheim und Basel: Beltz 1989
- Molcho, Samy: Körpersprache. München: Mosaik 1983
- Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart: Kohlhammer 1980, 4. Aufl. 1988
- Söllinger, Peter: Texte schreiben. Wien: Literas 1989
- Wild, Rebeca: Erziehung zum Sein. Heidelberg: Arbor 1990
- Zehrfeld, Klaus: Freinet in der Praxis. Weinheim: Beltz 1977

Gedichtebücher

- Baumann, Hans: Ein Reigen um die Welt. München: DTV 1983
Bydlinski, Georg (Hrsg.): Der Wünschelbaum. Wien: Herder 1988
Domingo u.a.: Das Sprachbastelbuch. Wien: Jugend & Volk 1975
Erhardt, Heinz: Das große Heinz Erhardt Buch. Hannover: Fackelträger 1970
Fuhrmann, Joachim (Hrsg.): Poesiekiste. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1981
Guggenmos, Josef: Was denkt die Maus am Donnerstag? München: DTV 1978
Guggenmos, Josef: Es las ein Bär ein Buch im Bett. Recklinghausen: Georg Bitter 1978
Guggenmos, Josef: Ein Haus ohne Türen. Weinheim: Beltz 1986
Guggenmos, Josef: Sonne, Mond und Luftballon. Weinheim: Beltz 1991
Jandl, Ernst: Sprechblasen. Stuttgart: Reclam 1979
Jatzek, Gerald: Der Lixelhix. Wien-München: Jugend und Volk 1987
Kinister: Lach- und Machgedichte. Stuttgart-Wien: Thienemanns 1991
Maar, Paul: Dann wird es wohl das Nashorn sein. Weinheim-Bâsel: Beltz 1988
Mai, Manfred: Leselöwen-Weihnachtsgedichte. Bindlach: Loewes 1987
Manz, Hans: Lieber heute als morgen. Weinheim-Basel: Beltz 1988
Silverstein, Shel: Wo der Gehweg endet. Köln: Middelhauve 1987
Silverstein, Shel: Ein Licht unterm Dach. Köln: Middelhauve 1988
Sommer-Bodenburg, Angela: Ich lieb' dich trotzdem immer. Köln: Middelhauve
Vahle, Fredrik: Fischbrötchen beim Friseur. Köln: Middelhauve 1990

Barbara Lichtenegger arbeitet im Kinderhort Klagenfurt. Adresse: Waffenschmiedgasse 40, 9020 Klagenfurt

Spielerische Interpretationen

"Wir denken nicht nur mit dem Gehirn, atmen nicht nur mit der Lunge, singen nicht nur mit den Stimmbändern. Unser ganzer Körper denkt, atmet, singt, liebt ... und leidet."

AUGUSTO BOAL (Paris), November 1985

"Im Kopf passiert nichts, was nicht schon mit den Sinnen wahrgenommen worden ist."

GUNTER und MARIA OTTO (Seelze), 1987

Drei Aspekte waren ausschlaggebend für mich, an der Hauptschule Gedichte nicht als objektive, hermetisch abgeschlossene, eindeutige Kunstwerke zu betrachten, sondern sie in produktions- und prozeßorientierte Lern- und Arbeitsformen zu stellen, die das kognitiv-analytische Lernen in unserer tradierten Schulorganisation, den Zensierzwang, das herkömmliche Lehrer-Schüler-Rollenverständnis sinnlich, ganzheitlich und fächerübergreifend ergänzen:

- * die neurophysiologische Hirnhemisphärenforschung der letzten Jahrzehnte und ihre Auswirkung auf neue Lerntechniken wie etwa NLP, Superlearning, Suggestopädie ...;
- * die intensive Auseinandersetzung mit dem Theaterkonzept von AUGUSTO BOAL;
- * und letztendlich als BE-Lehrerin die ästhetischen Erfahrungen mit Kunst in einer von Verstandesbegriffen geprägten Schulwirklichkeit.

Die drei angeführten Gründe tragen ein und dieselbe Aussage in sich – die Aneignung von Begriffen in einem ganzheitlichen, sinnerfüllten Lernprozeß, der Inhalte an Wahrnehmung und Erfahrung knüpft in einem Prozeß der ästhetischen Annäherung.

Der Mensch lernt als ganzer, sowohl über kognitive als auch über atmosphärische, ikonische, haptische, auditive Eingangskanäle unserer sinnlichen Wahrnehmungen (siehe F. VESTER). Da im Gehirn **alle** Steuerungsprozesse ablaufen, d.h. das Gehirn steuert Motorik, Sensomotorik, Emotionen und

Denkprozesse (siehe E. KRET), können wir das kognitive Lernen auch nicht von den ganzkörperlichen Vorgängen trennen. GUNTER OTTO betont die Nähe zwischen Wahrnehmung und Erfahrung und definiert den Erfahrungsprozeß als Produkt der Sinne und des Verstandes sowie die kritische Verarbeitung des Empfindungsmaterials durch das Denken – das Ästhetische, "eine Provokation für die Pädagogik"¹⁾.

Dieses ästhetische Verhalten, die eigenständige Entfaltung der Phantasie, des Formempfindens und der Gestaltung hin zum Objekt erfüllt sich nun im Spiel; dieses vereint ästhetische und kognitive Anteile von Lernprozessen gleichermaßen.

Die Schüler begreifen Inhalte mit allen Sinnen, mit Gebärde, Bewegung, Stimme – mit der ganzen Spannweite ihrer Ausdrucksmöglichkeiten, sie wandeln objektives Sachwissen in subjektives Erfahrungswissen um. Der Text gewinnt neue Dimensionen in diesem kreativen, spielerischen Umgang mit Literatur, wobei nicht nur die Phantasie, sondern auch die Interaktionsfähigkeit gefördert wird.

Die Pragmalinguistik erinnert ja daran, wie sehr mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch von Situation und Interaktion abhängen.

In dieser situationsspezifischen Kommunikation gewinnt der Schüler neue Einsichten, wird konfrontiert mit den verschiedenen Einschätzungen der anderen und muß nun seine Interpretationen daran und am Text überprüfen.

Für mich an der Pflichtschule mit 10- bis 14jährigen Schülern gilt für das Gedicht keine fixierte, "gültige" Interpretation, sondern das, was der Text an Gefühlen, Gedanken, Assoziationen auslöst, an "Spiel-Räumen" gewährt. Schüler und Lehrer bringen sich ganzheitlich in den Lernprozeß ein und werden selbst zum Subjekt, zum Protagonisten ihrer eigenen Handlung!

Das Spiel wird nun also zu einem differenzierten Interpretationsvorgang, der auch sprachlich gehemmten Schülern erlaubt, Ausdrucksmöglichkeiten zu finden. Im Spiel nähert sich der Schüler dem Gedicht schrittweise in einer Zwiesprache mit dem Text und seiner eigenen Erfahrung, er findet unwillkürlich Definitionen, die offen sind; Bilder, Vorstellungen, Stimmungen und Gedanken, die jedoch nicht objektiv meßbar sind im Bereich der formellen Leistungsmessung, dem "Lerngegenstand", in dem der Schüler "anzunehmen" hat. Meine Rolle als Lehrer muß hinterfragt werden – wo stehe ich, was will ich sein, hinterfragender Berater oder Vermittler gültiger Wahrheiten?

Auch sollten wir das Spiel nicht vernützlichen, es ständig als pädagogische List

einsetzen, sondern den Selbstwert des Spieles anerkennen. Es setzen manche Texte Grenzen und sind nicht "spielbar", auch können Schüler nicht auf Befehl spielen. Ein sensibles Hinführen der Gruppe zum Spiel ist erforderlich, ein Herstellen von Stimmungen, Fingerspitzengefühl!

Nun zwei Beispiele aus der Praxis, wie Lyrik aus einer spezifischen Situation heraus entstehen kann, aus einer Offenheit gegenüber Stimmungen, Gefühlen, Unvorhergesehenem. Das erste Beispiel "Feuerkatze" ist eine lyrische Entdeckungsreise, ausgehend von einer Malaktion; das zweite Beispiel zeigt, wie man mit Interaktion und szenischem Spiel an einen gegebenen Text zeitgenössische Lyrik herangehen kann.

"FEUERKATZE" (5. Schulstufe)

Die Schüler der 5. Schulstufe sind in der Volksschule kindlichen Gedichten begegnet, es zeigte sich jedoch als Ergebnis eines Mind-Maps²⁾ (Abb. 1) eine gewisse Abneigung gegen Gedichte, weil mit ihnen Auswendiglernen assoziiert wird. Da aber die Schüler auch an anspruchsvolle Lyrik gewöhnt werden sollen, war es zuerst schwierig, an diese Situation anzuknüpfen; deshalb versuchte ich, den "umgekehrten" Weg zu gehen, d.h. von einer Situation aus zum lyrischen Text zu gelangen, um durch ein stark erlebnishaftes Vorgehen die Spontaneität und Freude zu wecken.

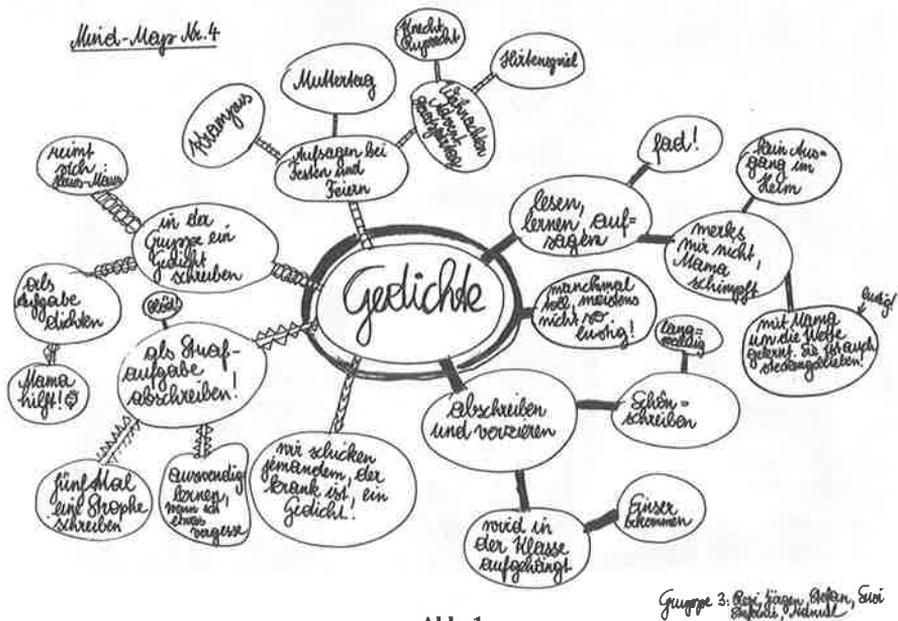


Abb. 1

In der Kunstdidaktik wird Zeichnen als Prozeß verstanden, in dem, stärker als sonst, die ganze Person mit ihren Emotionen, Erfahrungen und Handlungen gefordert ist. Die ästhetischen Elemente Rhythmus, Klang, Reim und Bild können nun auch durch das bildnerische Gestalten zum Ausdruck gebracht und somit intensiv erfahrbar gemacht werden. (Für unsere Wintergedichte sind wir im Nebel durch die Ennsauen gewandert, um Eindrücke zu sammeln – wer Kälte, Feuchtigkeit ... bis in die Fingerspitzen spürt, der kommt auch in die Lage auszudrücken, was dieser Begriff für ihn bedeutet!)

Am Beginn der Einheit steht eine Malaktion mit Musikuntermalung (IGOR STRAVINSKY, *Der Feuervogel*) mit dem Thema "Feuerkatze" (Abb. 2); im Biologieunterricht erstellten wir gerade ein Katzenbilderbuch und in Bildnerischer Erziehung malten wir im Bereich "Rot" Feuer. Während der Arbeit und im Anschluß daran werden Erfahrungen ausgetauscht, in einer "Blitzlichtrunde" oder in einem Mind-Map Gedankensplitter gesammelt, als Hausübung schreiben die Schüler freiwillig eine "Feuergeschichte". Dann geht es ans Schreiben, im Rhythmus der Pinselführung (die Schrift wird direkt spitz und abgehackt) geben die Schüler ihre Gedanken zum Bild wieder.

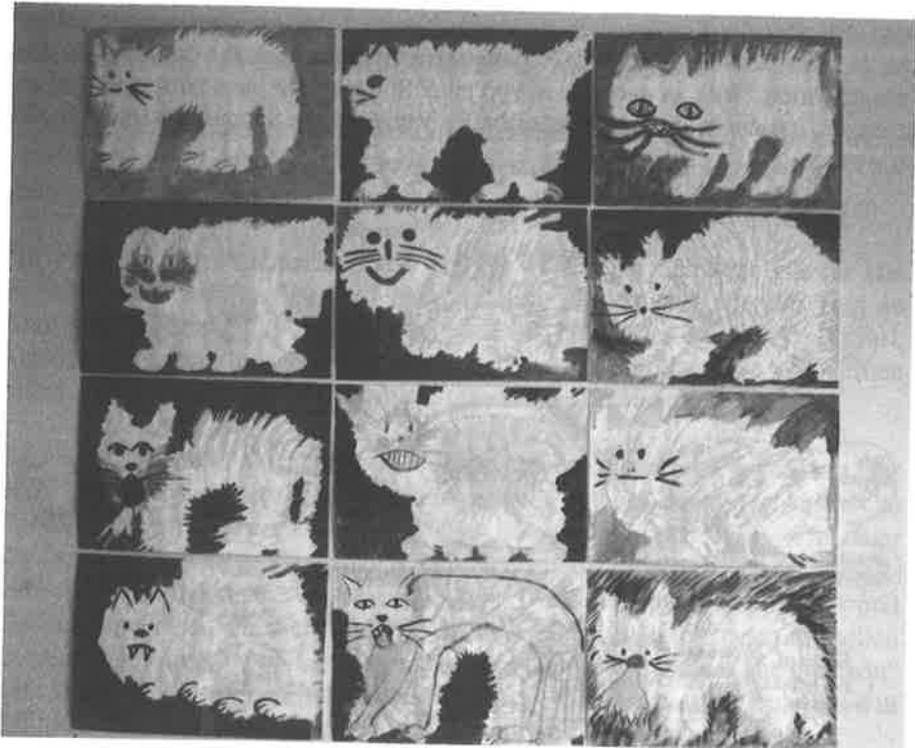


Abb. 2

SCHÜLERBEISPIELE:

Feuerkatze
Rote Katze, heißer Ofen
Flammen züngeln
Feuerkatze, Flammenfell
schärf die Krallen
spann den Körper
grüne Augen
Funken sprühen
knistern, knacken
spring
spring hinauf
auf Dach und Baum
Flammen züngeln
Flammen tanzen
Menschen laufen
löschen, schreien
Feuerkatze lauf
hinter Türen
hinter Fenster
Rauch steigt auf
rote Katze - warmer Ofen
schnurrt, wacht auf.

Stefan Z. Jürgen R.

Feuer
Schwarzer Grund
rote Haare
Bist du böse?
Bist du lieb?
Rot wie Flammen
faucht und knurrt
brennt ein Feuer
scharfe Krallen
Hexenkatze
Hexentanz
über Dörfer
über Städte
über Länder
Hilfe! Löscht
den Brand!
Wasser löscht
das Feuer
löscht das Fell
arme Katze
nasses Feld.

Eva G., Resi E.

"SO ODER SO"

Statuentheater nach AUGUSTO BOAL
8. Schulstufe

KARIN KIWUS *So oder so*

Schön
geduldig
miteinander
langsam alt
und verrückt werden
andrerseits
allein
geht es natürlich
viel schneller

Da unser Denken stark von Bildern geprägt ist, versuchte ich mit optisch-bildlichen Vorstellungen und Assoziationen der Schüler an einen Text zeitgenössischer Lyrik heranzugehen. Der Grundgedanke dieses Konzepts

besteht darin, die Bildlichkeit der lyrischen Sprache mit ihrem metaphorischen Charakter zu erkennen, wobei die Interaktionsübung am Beginn verhindert, daß sich die Schüler mit ihrer Bildersprache nur an der Oberfläche des Textes orientieren.

Wir beginnen mit dem Interaktionsspiel "Ecken malen" (Methodenset, Bd. 3) begleitet von Deuters "Cicada". Vier Teilnehmer malen auf einem Zeichenblatt gemeinsam. Jeder malt zuerst ungestört, ohne zu sprechen in seiner Ecke. In der zweiten Zone dürfen alle vier überall malen. Gesprochen darf vorerst nicht werden. Im mittleren Kreis wird schließlich das gemalt, was in einem gemeinsamen Gespräch von allen vieren im Konsens festgelegt wird (siehe Skizze und Abb. 3).

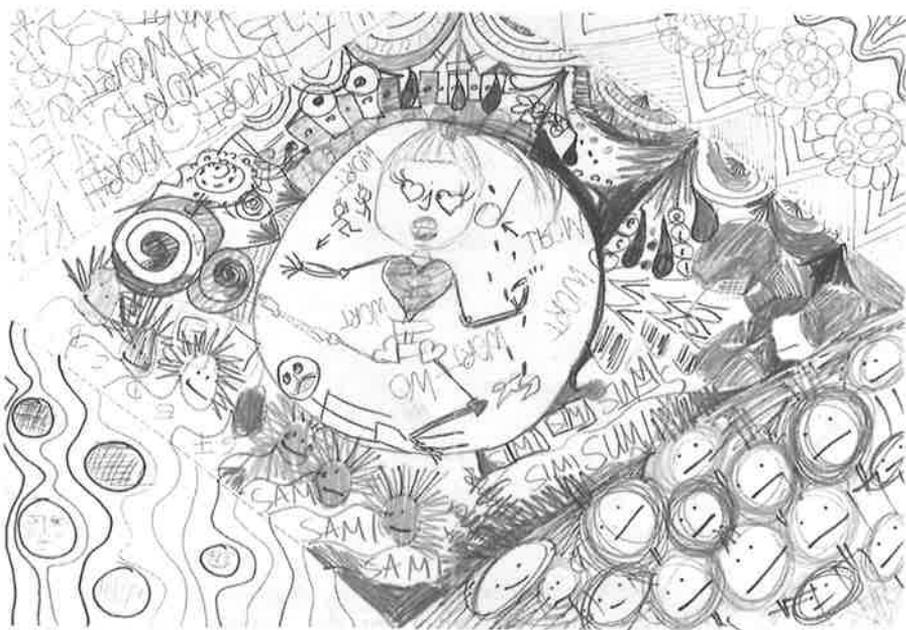
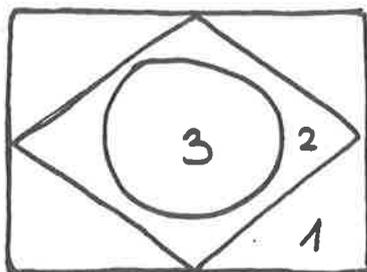


Abb. 3

Dieses Spiel dient der Förderung der Kommunikation, als Einstieg, um Gefühle, Gedanken und Absichten bildlich auszudrücken bzw. andere wahrzunehmen und erfahren zu lernen.

Der Lehrer liest nun im Kreis den Text vor; das Gedicht kann die Runde machen, verschiedene Schüler dürfen vorlesen. Anschließend sucht sich jeder einen Platz und zeichnet wortlos sein Bild zum Text (Abb. 4). Diese erste Annäherung an den Text zeigt sogleich die emotionale Situation in der Gruppe. Nach Beendigung gehen die Schüler umher und betrachten, besprechen und erläutern sich gegenseitig die sehr unterschiedlichen Perspektiven. Schüler, die Ähnlichkeiten in ihrer Aussage entdecken bzw. sich von einer bestimmten Arbeit besonders angezogen fühlen, finden sich zu einer Gruppe zusammen. Das Gespräch in dieser Gruppe ist nun Anlaß, um neue gemeinsame Einsichten zu finden, zu ergänzen bzw. einen Schwerpunkt festzulegen – eine "provisorisch-hypothetische" Einigung. Gemeinsam wird ein Grundkonzept einer Darstellung gesucht, die diese Emotionen ausdrückt und alle Spieler der Gruppe in die Handlung integriert.

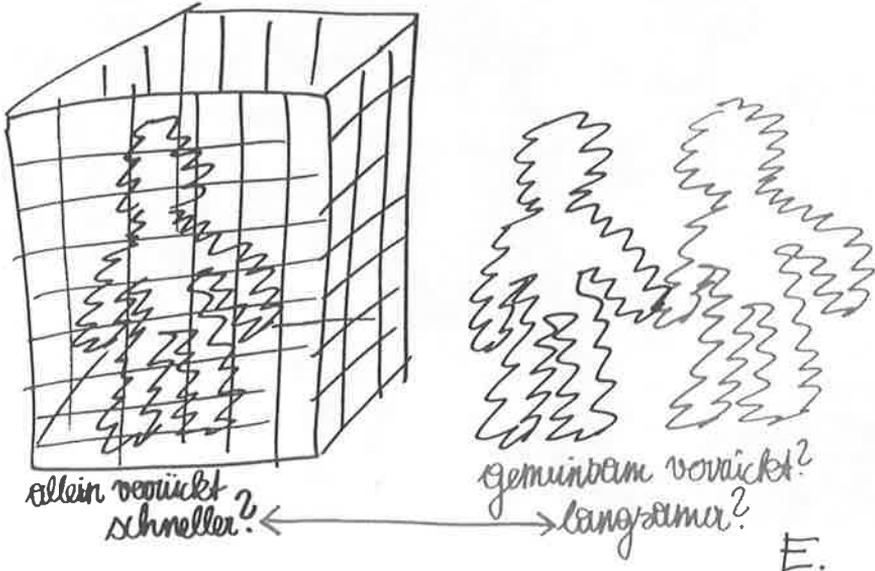


Abb. 4

Nach der Idee des "Statuentheaters" von A. BOAL versuchen die Gruppen, ihre Bilder zu bauen. Im Statuentheater geht man vom "statischen" zum "bewegten" Bild über, d.h. es wird ein Ausgangsbild erstellt, solange bis jeder in der Gruppe damit einverstanden ist. Dann bringt man "Bewegung" ins Bildgeschehen, das Bild wird "dynamisiert", zum statischen Bild macht jeder Schüler eine Bewegung, die er ständig rhythmisch wiederholt. Zu dieser Bewegung kommt dann noch eine Aussage oder eine Wortgruppe, die ebenfalls ständig wiederholt wird. Bei Stop steht das Bild wieder still. Eine weitere Möglichkeit ist, daß eine zweite Gruppe die anderen als Statuen verwendet und ihre Thema damit bildhaft darstellt; jeder kann Lösungsvorschläge anbieten; wer etwas ändern möchte, ändert es wortlos und spontan. Alle Änderungen erfolgen nacheinander, letztlich ist die ganze Gruppe Schöpfer eines kollektives Bildes. (Diese Methode eignet sich übrigens auch ganz hervorragend, um Theaterszenen zu erarbeiten!) (Abb. 5)



Abb. 5

Am Schluß steht die gemeinsame Reflexion (ev. mit Videoaufzeichnung) – und erfahrungsgemäß ist an "Lehrerkommentaren" zur Interpretation nichts mehr hinzuzufügen, da weit mehr Möglichkeiten im Spiel "erfühlt" und "erlebt" worden sind!

Anmerkungen

- 1) Kunst + Unterricht, H. 171, S. 19
- 2) Tony Buzan, München 1974

Literatur

- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1989, Bd. 1361
- Buzan, Tony: Kopftraining. München: Goldmann 1990
- Kiwus, Karin: So oder so. In: Angenommen später. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979, S. 78
- Kret, Ernst: Spielend lernen. Linz: Veritas 1989
- Kret, Ernst: Anders lernen. Linz: Veritas 1993
- Methoden-Set, AGB-Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung. Linz, Bd. 1-5
- Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegungen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze: Friedrich 1987
- Otto, Gunter: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst. In: Kunst + Unterricht, H. 171, 1993, S. 16-19
- Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. München: dtv 1992

Weitere Literaturvorschläge zum Thema Lyrik:

- Ausdrucksspiel aus dem Erleben I, Jeux Dramatique. Bern: Zytglogge Verlag 1984
- Heinrich, Karin/Hoverscheid, Rita: Lyrik für Kinder. Die Dichterwerkstatt. Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 1991
- Müller, Werner: Körpertheater und Comedia dell'arte. München: Pfeiffer 1984
- Warum nicht? Handlungsorientierte Literatur. Kartei mit 53 Aktionskarten und 120 teils lyrischen Textbeispielen. Mühlheim: Verlag an der Ruhr 1987

Sonja Vucsina ist Hauptschullehrerin in Admont. Adresse: 8786 Oppenberg 45

Zwiebeln und Gurken.

Gedichte aus dem eigenen Gemüsegarten

Dünn sind sie gesät, die Poeten. Natürlich reimen manche Kinder gerne, aber im Laufe der Schuljahre wenden sich viele von Gedichten ab, sei es, weil ihnen im Deutschunterricht entweder unentwegt Ehrfurcht vor der Lyrik gepredigt wird, sei es, weil sich keine Gelegenheit zum Schreiben von Gedichten findet. Bevor ich auf den eigentlichen Anlaß dieser Zeilen (ein paar Produkte vorzustellen) eingehe, serviere ich schnell zwei Behauptungen:

* Nähern Sie sich einem poetischen Text ebenso unbefangen wie Sie sich der Flughafensliteratur oder der Tageszeitung nähern. Gelungene Gedichte lassen sich oftmals auf verschiedenen Ebenen lesen – beginnen Sie nicht bei der obersten. Ich kann mich an einen englischen Literaturpapst erinnern, der in einem Seminar nach der ersten Lektüre eines Gedichtes von DYLAN THOMAS gesagt hat, er verstehe kein Wort. Das Detektivisch-Spannende war der Prozeß, in dem er die TeilnehmerInnen mittels Gespräch und Hinterfragen durch die vielfältigen Ebenen des Gedichtes führte. Beherzigen Sie daher mitunter, was Schnellese-Kurse propagieren: Auch ein Gedicht ist nur ein Text, den man in Sekundenschnelle lesen kann und darf. Manch unsterbliche Zeile ist vielleicht nur wegen des Reimwortes entstanden.

* Fördern Sie das Selberschreiben. Entmutigen Sie nicht, lassen Sie sich nicht entmutigen. "Du verstehst, das Harte unterliegt", gilt hier noch allemal. Im gegenständlichen Fall einer achten Klasse verfaßte der entschlossenste Schreibverweigerer am Ende doch ein langes Liebesgedicht. Nehmen Sie Reimereien ernst und zeigen Sie, wie man auch das Schlichte besser machen kann. (Das beginnt mit einfachen Rhythmus-Korrekturen.) Schreiben ist Ausdruck des Selbst, und wer gerne Herz auf Schmerz reimt, dem sei es (vorderhand?) unbenommen. Auch 'ästhetisch' und 'Teetisch' galt nicht zu allen Zeiten als gelungener Reim. Zeigen Sie, daß Reime beileibe noch kein Gedicht machen, daß sie aber in der Gelegenheitsdichtung einen angestammten Platz haben. Überhaupt: Fördern Sie die Gelegenheitslyrik. So mancher hat sich seinen Wein (aber auch nicht mehr) damit verdient. Wer weiß, was für Anerkennung sich heute damit verdienen läßt. Vor allem aber: Fördern Sie das Vergnügen am Schreiben. Es muß nicht immer alles kritisch, kreativ, kommunikativ sein – die Lust am Text gibt's auch noch.

Begonnen hat alles damit, daß ich in einem Kochbuch PABLO NERUDAS ›*Ode an die Zwiebel*‹ fand. Hier der Anfang, damit Sie auf den Geschmack kommen:

*Zwiebel
leuchtende Phiole,
Blütenblatt um Blütenblatt
formte deine Schönheit sich,
kristallene Schuppen
ließen dich schwellen,
und im Verborgenen der dunklen Erde
füllte dein Leib sich an mit Tau.*

Die achte Klasse, der ich das Gedicht vorlegte, wußte das handfeste Thema durchaus zu schätzen, und die Bitte, selbst eine Ode zu schreiben, wurde allmählich zur Herausforderung, ging es doch nicht nur um Form und Wortwahl, sondern auch um die notwendigen Recherchen zur selbstgewählten Frucht. Herausforderung war nicht nur, über Pfirsich, Karotte oder Karfiol ausreichend Odenmaterial zu finden, Herausforderung war auch, sich von vornherein an selteneren Früchten zu versuchen. ›Ode an die Batate‹ oder ›Ode an den Pak-Choi‹ geben beredtes Zeugnis davon.

Lassen Sie mich – ohne pflanzliche Systematik – einige Beispiele zitieren. Eine ›Ode an den Erdapfel‹ beginnt etwa so:

*Einbettet tief im Erdreich liegt sie,
die edle Knolle,
braunhäutig, sinnlich, geheimnisvoll
die hehre Solanaceae, Aphrodite des Ackers.*

Nach Strophen über Herkunft, Zubereitung und Geschmack folgt die lehrdichtungsuntypische Pointe:

*Doch gib acht! Mannigfach sind deine Feinde,
Kartoffelkäfer und Fäulnis,
Doch der garstigste von allen
Ist ein rothaariger Clown,
Der dich zerschnipselt und brät
Und dein Aroma in Styroporbechern erstickt.*

Interessant ist, wieviele Facetten sich einer Gemüseode abgewinnen lassen; so heißt es etwa in einer ›Ode an den Karfiol‹ über den Einkauf:

*Dein Erwerb ist mir ein lieber Zwang und ein Bedürfnis zugleich.
Kein noch so hoher Preis kann mich schrecken,
Keine Jahreszeit läßt mich deinen Anblick entbehren.
Aufgestapelt bei der Gemüsefrau,
Lacht mir Rose um Rose entgegen.*

Und in einer ›Ode an die Tomate‹ geht es gar um Preisgestaltung:

[...]
*mein Favorit als schmackhafte Bellage.
(Und der Preis von 19⁹⁰ für 1/2 kg scheint
mir am Markt mehr als nur gerechtfertigt).*

In derselben Ode wird – wie in so manchen anderen auch – ein durchaus politisches Thema angesprochen.

*Oh Tomate,
sogar als Kritiker kennt Dich die Welt,
als Wurfbjekt hast Du mehr Aussagekraft
als irgendein Medtun je innehaben könnte.*

Politisches kommt auch im ersten Teil einer ›Ode an die Kartoffel‹ zu Wort:

*Du bist die wahrhaft demokratische Knolle:
Erschwänglich für jedermann.
Du bist die Trüffel für den Bürger,
Du bist würdig der Armen und der Reichen,
Klaglos läßt du dich in Frittierbuden malträtiertern,
Ruhmreich zierst du in Drei-Sterne-Restaurants
Die Beilagentafel.*

Insgesamt gilt aber, daß die verherrlichende Anrede zur einigermaßen differenzierten Wortwahl führt, z.B. "Oh du holde Süßkartoffel/Aus der Familie der Konvolvulaceen/Du bist kein gewöhnlicher Erdapfel!" ("An die Batate") oder:

*Zerklüftete Zwiebel, dich gebar
die Erde, unsere Welt ...
Aus der Kirgisensteppe drang
Dein Duft
Ein Duft wie keiner.*

Oder:

*Mein Pfirsich
von allem Obst begehrt ich einzig dich.
Dein Gelb errötet im grellen Licht der Sonne
[...]
Leicht kräuselt sich dein Pelz,
Des Mädchens zarte Haut könnte er sein.*

Und beim Durchlesen aller Gedichte wird spürbar, was für ein Vergnügen es den VerfasserInnen war, das Alltägliche zu besingen. Schnittlauch, Knoblauch, Waldbeere, Karotte, Zitrone, Apfel, grüner Salat, Pak-Choi (Senfkohl), Paprika, Banane – sie alle fanden sich plötzlich erhöht und geehrt. Warum auch immer die fernen Geliebten besingen, wenn sich der Paradeiser anbietet.

Für diejenigen, die die Odenform hinter sich lassen wollen, sei abschließend ein weniger hehres, post-anakreontischeres Beispiel angeführt. Arcimboldo hätte die Verse sicher hübsch illustriert.

die gurke

*gib mir die gurke, gib sie her
und laß mich fest sie pressen
auf gurken war ich immer sehr
begierig und versessen.*

*ich kann sie hacken, raffeln, schaben,
ich kann sie spalten, reißen,
ich kann mich ungeschält dran laben,
ich kann sie rasch zerbeißen.*

*ich mag sie roh und gratiniert,
mag sie im suppenteller,
mag sie gesalzen, mariniert,
mag sie zum wein im keller.*

*auch hab ich sie besonders gern,
wenn lang sie in gewürzen
versetzt mit öl vom kübiskern –
könnt gleich mich darauf stürzen.*

*auch wenn man sie gar eifrig reibt
mit einer knoblauchzehe –
was stört es schon, so niemand bleibt
gar gern in unsrer nähe?*

*ich liebe diese lange frucht,
ich hab sie gar zu gerne,
ich freu mich metner gurkensucht
das ist's, wovon ich schwärme!*

Christian Holzmann ist Deutsch- und Englischprofessor. Adresse: Davidgasse 57/9, 1100 Wien

Nicht-analytische Zugänge zu Liebesgedichten

Ist eine ganze Anthologie Schülern zumutbar?

1. Vorüberlegungen

Gedichte sind, von der Textlänge her gesehen, geradezu ideal für den Einsatz im Unterricht. Dennoch gibt es kaum eine Textsorte, die bei vielen Lehrern und Schülern¹⁾ größere Widerstände erzeugt. Im folgenden geht es auch um den Umgang mit eben diesen Widerständen. Dinge tun zu müssen, die wir nicht tun wollen, ist vielen Menschen unangenehm, manchen geradezu verhaßt. Wenn ich mir vorstelle, irgend jemand, den ich vielleicht nicht einmal sehr schätze, würde mich dazu verpflichten, innerhalb eines Jahres sagen wir acht längere Texte in deutscher Sprache, fünf in englischer und drei in französischer zu lesen und nach bestimmten, mir fremden Kriterien zu bearbeiten, so kommt bei mir Protest auf. Ich würde mich wahrscheinlich weigern, das ganze Aufgabenpaket blind auszuführen, und selektiv vorgehen. – Nun, viele unserer Schüler stecken in genau dieser Situation und verhalten sich ebenso.

Der erste Schritt, aus Schülern Leser zu machen, ist also wohl ein gewisses Maß an Freiheit. Meine Schüler dürfen rund ein Viertel der von mir empfohlenen Texte unter Angabe auch rein privater Gründe aus ihrer persönlichen Leseliste streichen. Dies erhöht im allgemeinen ihr Interesse und Engagement in den restlichen drei Vierteln und ist daher für beide Seiten ein gutes Geschäft.

Der zweite wichtige Punkt, den ich zu berücksichtigen trachte, bevor ich einen Text – oder in unserem Falle gar eine Lyrikanthologie – anbiete, ist die Klassenatmosphäre. In jeder Klasse gibt es gewisse Themen, die zu einem gegebenen Zeitpunkt aktuell sind. Wenn ich in diesem schon vorbereiteten Umfeld einen Text anbieten kann, ist die Bereitschaft der Schüler, darauf einzugehen, von vornherein größer. In meiner Klasse etwa waren die Themen Ängste, persönliche Beziehungen, Liebe, Umwelt und Eltern dominant. Auf einem Einkehrtag hatten sie zwei Tage lang an der Beziehungsthematik gearbeitet, in drei Deutschstunden schauten wir unsere Ängste miteinander an; anhand von HANDKES ›*Wunschloses Unglück*‹ wurden die Mütter Thema, und anhand von CHRISTA WOLFS ›*Störfall*‹ Lebensbedrohung durch Krankheit und atomare Ver-

strahlung. Zum Thema Liebe hatten wir in der siebten Klasse TŠCHINGIS AITMATOWS »Dshamilja« gelesen, und als ich knapp vor der Matura die Lyrikanthologie »Nichts ist versprochen. Liebesgedichte der Gegenwart«²⁾ anbot, waren die Schüler einverstanden, nicht zuletzt weil Liebe für sie eben ein wichtiges Thema ist. Vorauszuschicken ist hier noch, daß ich mit meiner Klasse in den vergangenen Jahren schon mehrere Lyrikprojekte gemacht hatte: eine Einführung in die Lyrik, vorwiegend mit Gedichten von ERICH FRIED (in Anlehnung an Ideen von GÜNTER WALDMANN)³⁾, ein handlungsorientiertes Projekt mit Gedichten der Romantik⁴⁾ und intensivere Beschäftigung mit expressionistischer Lyrik.

2. Einstieg

Auf 191 Seiten enthält die Anthologie 177 Gedichte von 86 verschiedenen Autoren. Dazu gibt es einen Anhang mit einem Autoren- und Quellenverzeichnis und einem längeren Nachwort. Wie kann man an diese Textfülle herangehen, ohne daß die Schüler erschlagen werden? Vor allem kann man ja nicht 177 Gedichte gemeinsam interpretieren. Meine Lösung, die auch wieder das Element der freien Leseentscheidung der Schüler mitberücksichtigt, besteht darin, die Leser gezielt zur Selektion aufzufordern.

Die Idee der Hitparade muß keinem Schüler erklärt werden, jeder kennt die Top Ten. Diese einfache Idee übertrage ich auf unser Arbeitsfeld und gebe ihnen folgenden Leseauftrag:

1. Suche aus dieser Anthologie die zehn Gedichte heraus, die dich persönlich am meisten ansprechen, und erstelle eine nummerierte Rangliste der Autoren und Gedichttitel!
2. Die Anthologie hat acht Abschnitte. Nenne für jeden Abschnitt das Gedicht, das dir am wichtigsten erscheint!

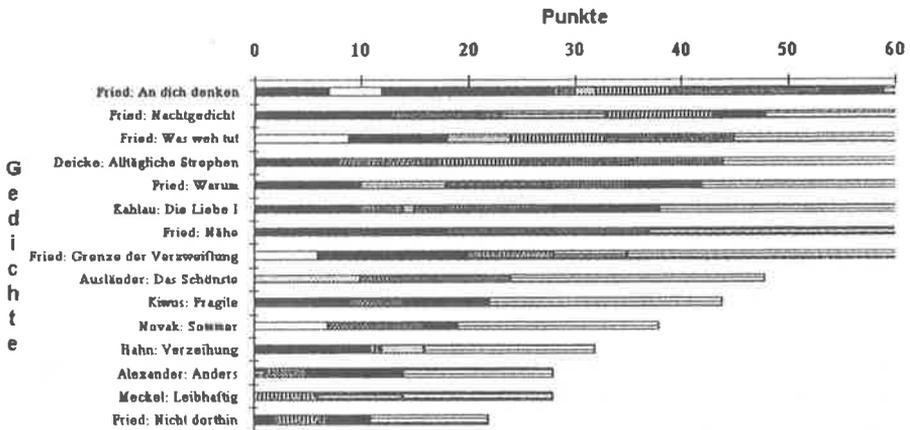
Es soll hier nicht um eine ästhetische Wertung gehen, sondern um eine ganz persönliche Reaktion aufgrund der hier und jetzt gegebenen Lebenssituation.⁵⁾ Nur wenn mich etwas persönlich betrifft, berührt oder mir aus irgendeinem Grunde wichtig wird, wird die Beschäftigung mit einem Text aus der Belanglosigkeit des Spiels oder der Routine 45-minütigen Unterrichtsgeschehens herausgelöst und zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit mir und – im weitesten Sinne – meiner Position in der Welt.

Nach dieser ersten Lesephase, in der eben nicht alle Gedichte intensiv gelesen werden müssen (wo es auch erlaubt ist, etwas zu überspringen, was auch nur uninteressant aussieht, wo man nach der Hälfte aufhören darf, ohne bestraft

zu werden und in der Stunde dumm dazustehen), haben die Schüler ihre Hitliste und ihre Abschnittsbesten eingereicht und damit eine erste Textselektion vorgenommen. Ich habe die Ergebnisse dann am PC verarbeitet. Damit lassen sich fast mühelos alle möglichen Listen und Diagramme erstellen, z.B.:

1. Hitliste der ganzen Klasse
2. Hitlisten der einzelnen Schülerinnen und Schüler
3. Die meistgewählten Gedichte der acht Kapitel
4. Alle individuellen Kapitelbesten

HITLISTE UNSERER GEDICHTE



Ich war schon einigermaßen überrascht, als sich herausstellte, daß in der jeweiligen Zehnerwertung der zwölf Schüler 57 verschiedene Gedichte aufschienen. Allerdings gab es im Vorderfeld eine starke Punktekonzentration, sodaß wir damit ein Textkorpus bestimmt hatten, in dem sich die Interessen der Schüler schnitten. Mit diesen Texten arbeiteten wir nun weiter. Zuerst wurden die Hitlisten 1 und 4 auf große Wandplakate geschrieben und in der Klasse, zusammen mit einer Großkopie des obigen Diagramms, gut sichtbar aufgehängt. Autorennamen und Gedichttitel sollten im Sinne eines peripheren Stimulus – auch unbewußt – wahrgenommen und gespeichert werden.

Die Hitliste der ganzen Klasse eignet sich vor allem für Aufgaben, die eine besondere Art der Präsentation in den Vordergrund rücken, oder solche, die eine Erarbeitung mit einem Partner in der Gruppe nahelegen. Die besten Gedichte der jeweiligen Anthologieabschnitte, das sind die Liste 4 und die hinteren Plätze der Hitliste, ergeben bei den Schülern eine breiter gestreute Mischung und können daher auch für Aufgaben mit Rätsel- oder Rekonstruktionscharakter herangezogen werden. Dabei gibt es Abschnitte, in denen neben

einem klaren Favoriten nur noch zwei andere Titel genannt wurden (z.B. Abschnitt 8), und solche, in denen acht verschiedene Gedichte als jeweils beste angegeben wurden (z.B. Abschnitt 4). Auch das ist ein klarer Indikator der Interessenslage der Leser.

3. Spontane Begegnung mit Gedichten in der Gruppe

Gerade bei Liebesgedichten, wo doch bei jedem von uns sehr private Erlebnisse und Situationen mitschwingen, ist ein nicht-analytischer Zugang geboten. In einer Gruppe, in der auch Privates Platz hat, kann eine erste Textbegegnung auch etwas persönlicher sein. Für eine solche Einstiegsphase benütze ich gerne meine Sammlung von Wasserbildern, das sind ganz einfach Kalenderfotos, die in irgendeiner Form eine Wasserszene thematisieren. Das Spektrum reicht hier vom Strandfoto über die Mühle am Bach bis zum kleinen Gebirgssee.

Diese Bilder werden in einem Kreis am Boden ausgelegt, und die Schüler gehen rund herum und sehen sich die Bilder an. Jeder Schüler wählt sich dann das Gedicht aus der Klassenhitliste, das ihn am meisten anspricht, und sucht ein Bild dazu aus. Vor einer kurzen, stillen Arbeitsphase, die in ein Partnergespräch mündet, wird folgende Arbeitsanweisung gegeben:

1. Suche zwei Wörter oder kurze Sätze, die sowohl das Bild als auch das Gedicht charakterisieren!
2. Wähle einen Partner! Nachdem du sein Gedicht gelesen hast, versuche zu erraten, welches Bild er dazu ausgesucht hat.
3. Anschließend erklärt er dir, wie er die Verbindung von seinem Text und seinem Bild sieht.
4. Danach rät dein Partner, und du erklärst den Zusammenhang von Text und Bild!

In der Großgruppe stellen dann alle Schüler ihr Gedicht und ihr Bild vor und erklären kurz, was die beiden verbindenden Wörter oder Phrasen für sie bedeuten. Eine solche Beschäftigung mit Gedichten erzeugt keinen Analysestreß. Es gibt keine falschen Antworten und keine Dispute über Formalismen, man braucht kaum Metasprache und muß kein Insider sein. Der Lehrer kommt nicht am Schluß der Stunde mit der "richtigen Interpretation" wie der Terrorist aus dem Hinterhalt, der das friedliche Treiben gewaltsam beendet. Vielmehr erfahren die Schüler, daß diese Texte sehr viel mit ihnen, mit ihrem Leben, mit ihren Freuden und auch ihrem Schmerz zu tun haben. Nur die Schüler selbst haben in diesem Sinne die Antworten auf ihre Fragen, der Lehrer hat bestenfalls Antworten auf seine eigenen Fragen. Damit ist – zumindest kurzfristig – die Hierarchie aufgebrochen und eine offene menschliche Begegnung kann

stattfinden: in einer solchen Situation ist auch Lernen möglich. Die Gedichte sind nicht Selbstzweck, nicht einmal mehr Mittelpunkt; sie sind vielmehr das Medium, hinter dem der einzelne als Person sichtbar wird. Hinter diesem Gedicht kann sich der einzelne auch verstecken, wo es ihm nötig scheint, er kann anderen aber auch Teile zeigen, die sonst verborgen geblieben wären.

4. Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Gedichten

Auf diese emotionale Textbegegnung kann leicht eine Phase folgen, in der die Schüler handelnd und handwerklich mit Gedichten umgehen. Dabei gibt es verschiedenste Möglichkeiten:

- produktive Begegnung mit Texten
- spielerisches Verändern der Texte
- formales und sprachliches Experimentieren
- Erproben eigener Varianten
- Präsentation der Texte mit Hilfe verschiedener Medien
- die Verbindung der Gedichte mit persönlichen Erfahrungen und deren schriftliche Gestaltung.

Bei der Erstellung meiner Aufgabenkarten habe ich mich von den Arbeiten von WALDMANN, HAAS, THALMAYR, INGENDAHL, MOSLER und HERHOLZ sowie SPINNER inspirieren lassen.⁶⁾ – Viele Ideen finden sich bei mehreren Autoren, daher wurde im einzelnen auf eine Quellenangabe verzichtet.

Es ist mehrfach betont worden, daß gute Gedichte extrem lebensfähig sind und vieles aushalten.⁷⁾ Bearbeitungen fügen dem Gedicht also keinen irreparablen Schaden zu. Im Gegenteil: Veränderungen können den Blick auf das Gegebene freimachen, neue Sichtweisen und Blickwinkel eröffnen. Das Gedicht ist natürlich nicht nur Spielvorlage, sondern Ausgangs- und vielfach auch Endpunkt der Beschäftigung. Ich möchte im folgenden verschiedene Gruppen von Bearbeitungsaufgaben vorstellen.

4.1 Produktive Rezeptionstechniken

Die Schüler nähern sich mit diesen Techniken vorsichtig und in von ihnen bestimmtem Tempo an einen Text an, wobei sie den Grad der Involvierung und den Radius ihrer persönlichen Reaktion selbst bestimmen. Wenn ich mit Farbstiften bestimmte Textteile hervorhebe, dann ist die Annäherung wohl eher tentativ, die kognitive Ebene und auch die emotionale Ebene ist nicht voll engagiert. Beim schriftlichen Festhalten von Assoziationen zu einem Gedicht ist die Zensur der Ich-Ebene zurückgenommen und der Weg frei für persönli-

ches Reagieren auf die Stimuli des Textes. Fußnoten zu bestimmten Textstellen zu verfassen, wäre dann ein Beispiel für einen vorwiegend kognitiven Respons.

Produktive Rezeption

1. Einzelne Wörter und Textpassagen nach deinem Gefühl mit verschiedenen Farben übermalen.
2. Ein Mitschüler bekommt ein leeres Blatt. Du liest ihm dein Gedicht mehrmals vor, und dein Partner versucht dann, unkontrolliert assoziativ zum Gedicht zu schreiben.
3. Den Text auf ein großes Blatt kopieren und an "bemerkenswerten" Stellen Fußnoten dazufügen (möglicherweise als Grüner, Theologe, Vater, Verliebter, ...).
4. "Unfaire Einwürfe können auch ein Gedicht bis zur Unkenntlichkeit verändern." (Wasserzeichen XIII). (Verfremdende) Interjektionen in das Gedicht einfügen.
5. Ein Gedicht wird langsam, kalligraphisch bewußt, in die Mitte eines großen Blattes geschrieben. Später kann es von Assoziationen (in anderen Farben) umstellt werden.
6. Den Text auf ein großes Blatt kopieren. Ein Mitschüler unterstreicht beim Lesen Wörter, die überraschen, enttäuschen, ... Er schreibt Fragen und Kommentare dazu und gibt das Blatt zurück. Jetzt kommentierst du die Zusätze: fragend, bestärkend, erklärend, ...

Mir scheint es wichtig, daß die Schüler sich hier einerseits den Text (aus der Hitliste 1), andererseits aber auch die für sie im gegebenen Rahmen (Zeitpunkt, Gruppe, Ort) richtigen Rezeptionsmodi auswählen können. Man sieht in diesem Bereich auch, daß die Schüler den Grad ihrer persönlichen Öffnung in der Gruppe sehr wohl selbst bestimmen und daß hier keinerlei Zwang oder Druck ausgeübt wird. Es ist auch eine wesentliche Aufgabe des Lehrers, hier für genügend Schutz zu sorgen. Die Bearbeitung einer "Oberflächenaufgabe" ist weder positiv noch negativ zu bewerten, sondern völlig wertfrei zu ermöglichen. Damit sind Alternativen zu einem folgenlosen Lesen oder zu einem Lesen als Vorstufe rein kognitiver Auseinandersetzung angeboten.

4.2 Spielerische Verfahren

Gedichte sollen nicht prinzipiell für eine todernte Sache gehalten werden, und ernsthafte Textbegegnung und Spiel schließen einander nicht aus. Vielmehr bietet die spielerische Begegnung interessante Möglichkeiten, Varianten zu erproben und auch den Zufall bei der Entdeckung des Originals zu nützen. Im spielerischen Umgang mit einem Gedicht können sich wichtige Einsichten ergeben oder einfach Freude an der gewählten Tätigkeit selbst, ohne den sonst so oft erzwungenen Blick auf ein vorzulegendes Ergebnis. Hier kann unter

Umständen eben auch einmal nichts oder nichts besonders Sinnvolles herauskommen – und es darf trotzdem Spaß machen.

Spielmöglichkeiten

1. In einem Gedicht jedes Substantiv durch das 7. ersetzen, das ihm in einem beliebigen Wörterbuch folgt. Dabei ist das neue Wort grammatikalisch an den Kontext anzupassen.
2. "Sogar ein Gedicht ohne Vokale läßt sich, genau besehen, entziffern." (Wasserzeichen XVIII) – In einem Gedicht alle Vokale streichen.
3. "Ein genügend langes Gedicht enthält eine unendliche Menge von anderen Gedichten (Maximen, Freudenschreien, Behauptungen) – man muß sie nur zu finden wissen." (Wasserzeichen XXI) Mit einem Rotstift die Buchstaben deines Gedichtes durchstreichen, die deinen Text überdecken. Dasselbe auch mit anderen Farben machen.
4. Eine Großkopie eines Gedichtes machen. Das Blatt in relativ kleine, unregelmäßige Puzzleteile zerschneiden. Die Puzzleteile in einen Briefumschlag stecken und von einem Mitschüler den Gesamttext zusammenstellen/ aufkleben/ bemalen/ etc. lassen.
5. Viele klassische Texte sind durch Abschreiben erweitert worden. Schmuggle nun auch du irgendwelche Wörter in jede Gedichtzeile ein!
6. Ein kürzeres Gedicht auswählen und es von innen nach außen in Spiralfarm aufschreiben.
7. In einem Gedicht die letzten Silben mehrsilbiger Wörter wegstreichen und das Gedicht vortragen.

In unserem Projekt war das Ergebnis der ersten Aufgabe sehr erheiternd, führte es doch zu einem surrealistisch verfremdeten Lacherlebnis. Bei der 5. Aufgabe zeigte sich, daß die Schülerin sich sehr auf den Text eingelassen hatte und ihre Textinterpolationen stark persönlich gefärbt waren. Aber wie gesagt, die Schüler bestimmen selbst, wie weit sie sich involvieren lassen.

Sprachspiele

1. Montagegedicht: Aus verschiedenen Gedichten unserer Hitliste einzelne Phrasen und Sätze, die dir wichtig sind, heraussuchen und dieses vorgefertigte Material zu einem Gedicht montieren.
2. Ein Gedicht zeilenweise auf die Tafel schreiben. Nach jedem Vers haben die Leser Gelegenheit zu vermuten, wie er wohl fortgesetzt wird.
3. Synonymübersetzung: Ein Gedicht so streng wie nur möglich, d.h. Wort für Wort, über Synonyme nachbilden.
4. Indirekte Rede: Wenn wir das lyrische Ich in die dritte Person setzen und das, was es sagt, in den Konjunktiv, ändert sich dabei nur die Grammatik oder auch der Sinn?
5. Übersetzung: Niemand weiß so ganz genau, was bei der Transformation einer Sprache in eine andere geschieht. – Ein kürzeres Gedicht ins Englische / Französische / Spanische / ...übersetzen.

4.3 Schüler erstellen Aufgaben

Bearbeitungsaufgaben sind wiederum nicht analytisch, sondern vielmehr praktisch und involvieren zwei Schüler mit einem ausgewählten Text. Ich stelle der Gruppe zuerst verschiedene Aufgabenkarten vor; dann wählen die Schüler eine Karte aus, suchen ein Gedicht aus der Hitliste 4 oder aus ihrer persönlichen Hitliste und bearbeiten es in der vorgeschlagenen Weise.

Bearbeitungsaufgaben

1. Mehrere Metaphern / sprachliche Bilder aus einem Gedicht ausschneiden; neben der Originalversion zwei Varianten anbieten; angebotene Lösung besprechen.
2. Zwei kurze Gedichte zeilenweise zerschneiden und die Originaltexte wiederherstellen lassen.
3. Ein Gedicht in Einzelwörter zerschneiden und mit dem Wortmaterial ein neues Gedicht schreiben lassen.
4. Eine Umkehrung eines Gedichtes in sein Gegenteil versuchen. Ein Mitschüler soll deinen Text wiederum in sein Gegenteil verkehren. Wie weit seid ihr nun vom Original entfernt?
5. Die Satzstellung an mehreren Punkten eines Gedichtes verändern und sie dann wiederherstellen lassen.
6. Zwei Gedichte ohne Titel auf ein Blatt kopieren und je zwei/drei mögliche Titel suchen lassen.
7. Ein Gedicht ohne Schluß auf ein Blatt kopieren und einen oder mehrere Schlüsse schreiben lassen.
8. Etwa 2-4 Zeilen weglassen und das Gedicht auf ein Blatt kopieren. Pro Zeile 2-3 Varianten zur Auswahl anbieten.
9. Nur das jeweils letzte Wort jeder Zeile stehenlassen und daraus ein Gedicht schreiben (in Reihenfolge; mit Änderungen; mit Zusätzen/Streichungen).
10. Zentrale Begriffe und Wörter markieren und mit diesen Wörtern (und anderen) ein eigenes Gedicht machen lassen.

Die Schüler legen dann als Zwischenergebnis eine Fotokopie mit dem von ihnen bearbeiteten Gedicht und den von ihnen entworfenen Bearbeitungsvorschlägen vor. Diese Kopien werden in der Gruppe zur Ansicht aufgelegt, und jeder Schüler sucht sich wieder eine Aufgabe aus. Einige Aufgaben sind damit abgeschlossen, die meisten erfordern aber eine nochmalige Rücksprache mit dem Aufgabensteller, wie etwa im folgenden Beispiel auf Seite 92:

Die Schüler sind in dieser Phase mehrfach in die Gestaltung der Aufgabe eingebunden: Sie wählen das Gedicht aus, das sie bearbeiten wollen; sie bestimmen auch weitgehend die Vorgaben für die Textarbeit. Nach der eigenen Auseinandersetzung mit dem Text nimmt der Schüler eine neue Perspektive ein und sucht Anregungen für eine weitere Bearbeitung zu schaffen. Mir persönlich scheint es nötig, dem Schüler Möglichkeiten der Bearbeitung anzubieten,

andererseits sollte er aber Freiräume für eigene Ideen haben. Auch eine weitgehende Veränderung meiner Vorgaben ist denkbar, weil ein Schüler in manchen Fällen vielleicht sensibler auf die anderen Schüler zugehen kann als der Lehrer. Wenn die Fragestellung uninteressant ist, dann wird auch das Ergebnis wenig Dynamik zeigen. Die Einbindung der Schüler in dieser Richtung kann hilfreich sein.



NEGATIV - POSITIV

1. Versuche eine Umkehrung des Textes in sein Gegenteil!
2. Gib dein Gedicht einem Mitschüler zur Bearbeitung: Er soll auch eine Umkehrung des Textes ins Gegenteil herstellen.
3. Vergleiche das Ergebnis mit dem Original!

4.4 Multimedialer Umgang mit Gedichten – Präsentationsformen

Gedichte waren immer schon Vorlagen für Musiker, manche Gedichte sind erst durch ihre Vertonung berühmt und allgemein bekannt geworden. Die Vertonung kann eine bestimmte Interpretation besonders nahelegen, sie kann den Text verdrängen, sie kann eine Spannung zu ihm aufbauen. Auch wenn Schüler ein Gedicht in irgendeiner Weise mit einem Musikstück (und das kann natürlich Klassik genauso gut wie Pop sein) koppeln, passiert dies und kann viel zum Textverständnis beitragen.

Bei vielen von uns ist das Sehen ein dominanter Wahrnehmungskanal. Die Unterstützung bzw. Erweiterung des Textes durch visuelle Elemente kann daher sehr stimulierend sein. Generell aber meine ich, daß wir wohl zu oft nur einen Kanal benützen und daher sinnlich verarmt wahrnehmen. Jede Präsentation eines Textes, die mehrere Kanäle anspricht, ist daher eine Bereicherung und ein Schritt zur Durchbrechung unser Wahrnehmungsgewohnheiten.

Unorthodox ist sicher auch die Verbindung von Gedicht und Pantomime bzw. Spiel. Dennoch ist gerade bei dieser Art der Auseinandersetzung mit einem Text viel interpretatorische Vorarbeit zu leisten. Sind mehrere Schüler mit einem Text beschäftigt, dann geht der Spielfassung meist ein reger Ideenaustausch und die Erprobung von Varianten voraus; und ich würde meinen, daß damit viel für das Verständnis eines Textes getan ist.

Präsentationsformen

1. Ein Gedicht allein oder mit einem Partner in einer kurzen pantomimischen Szene darstellen. Die anderen Schüler versuchen herauszufinden, um welches Gedicht es sich handelt.
2. Ein Gedicht in einer Statue mit 2-5 Personen gestalten. Was dir am Gedicht wichtig ist, soll sichtbar werden.
3. Ein Gedicht inszenieren und nur den Originaltext in beliebiger Reihenfolge verwenden.
4. Ein Gedicht wird bildlich gestaltet: gezeichnet, gemalt oder collagiert, mit eingearbeitetem Text oder ohne.
5. Eine Bildserie im Comic-Stil malen oder zeichnen und Textteile in den Sprechblasen verwenden.
6. So viele verschiedene Medien wie möglich zur Präsentation des Gedichtes verwenden: Sprechen, Schrift, Bilder, Musik, Geräusche, Gegenstände.

4.5 Gedichte als Schreibimpuls

Als letztes soll eine schriftliche Auseinandersetzung mit einem anderen Gedicht freier Wahl, aber diesmal aus der Klassenhitliste, erfolgen. Hier kann der Schüler selbst kreativ werden und eigene Möglichkeiten und Grenzen erfahren. Das Gedicht dient als Auslöser, als Impuls zur Aktivierung des eigenen Potentials. Die Richtung ist zwar meist vorgegeben, aber dennoch ist der Freiraum für verschiedene Aktivitäten groß.

Schreibaufgaben

1. Das Gedicht in einen anderen Jargon (z.B. Schülersprache) übertragen.
2. Einzelne Sätze, Zeilen, Wortgruppen oder Wörter aus einem Gedicht auswählen und um sie herum ein eigenes Gedicht schreiben; oder einen anderen Text.
3. Aus einem Gedicht ein Kitschgedicht machen oder es in eine andere triviale Darstellungsform umschreiben.
4. Das Gedicht in die Alltagssprache zurückführen und eine Zeitungsmeldung schreiben.
5. Aus dem Gedicht eine kurze Geschichte in Prosa machen. 6. 8 bis 10 Wörter im Ausgangsgedicht markieren und mit jedem Wort eine neue Gedichtzeile (anaphorisch?) schreiben.
7. Ein Gedicht auswählen und ein Antwort- oder Gegengedicht schreiben.
8. Ein Gedicht umschreiben: in einen Traum; eine Tagebucheintragung; einen Brief; einen inneren Monolog.
9. Ein eigenes Gedicht mit derselben Struktur wie die Vorlage schreiben.
10. Vom Thema eines Gedichtes ausgehen und ein eigenes zum selben Thema schreiben. Beide Gedichte auf ein Blatt kopieren.

Schreiben kann auch Entdecken sein. Dabei geht es sowohl um eigene Anteile bei den Schülern als auch um verschiedene Elemente im Gedicht. Schreiben kann eigenes Erleben ansprechen, aber auch weniger bewußte oder auch nicht klar eingestandene Wünsche, Sehnsüchte, Ängste und Verletzungen aktivieren. Im kreativen Schreibakt können diese z.T. diffusen Phänomene in Anlehnung an eine gegebene Form oder auch in einer gewollten Entfernung davon Gestalt annehmen. Für den Leser gewinnt ein Text Bedeutung, wenn er sich an relevanter Stelle in seinen Erfahrungshorizont einbinden läßt.

Die eigene Bearbeitung eines Gedichtthemas kann zu einer klareren Definition der eigenen Position führen. So kann etwa ein vorgegebenes Gedicht zum Thema "Mann verläßt Frau" einfach umgeschrieben werden in "Frau verläßt Mann", es könnte aber auch noch konkreter dargestellt werden als "Ich bin von meinem Freund verlassen worden". Hier könnte Schreiben ein Schritt bei der Klärung und Bewältigung einer Konfliktsituation sein.

5. Durchführung und Abschluß

Im Rahmen meines Projekts wählten die Schüler aus allen Aufgaben, die oben im Punkt 4 dargestellt wurden, drei aus. Zuerst stellte ich den Bereich eins vor, der die Aufgabenkarten von 4.1, 4.2 und 4.4 umfaßte und auf gelbe Karten kopiert war. Hier können die Schüler, gewissermaßen in der Anlaufphase des Projekts, die Intensität, den Arbeitsaufwand und den Grad des persönlichen Engagements selbst bestimmen. Die Gruppenrunde, in der die Ergebnisse präsentiert wurden, zeigte aber schon in dieser Phase viel Engagement und Offenheit.

Als nächstes stellte ich meine blauen Aufgabenkarten vor. Auch hier suchten sich die Schüler eine ihnen entsprechende Aufgabe aus und erstellten dann selbst eine Bearbeitungsaufgabe für andere Schüler. Diese wurden fotokopiert aufgelegt, und jeder konnte wieder eine auswählen. Mir war dabei wichtig, daß die Schülerperspektive auch bei der Erstellung der Aufgabe berücksichtigt wurde und daß zwei Schüler am Prozeß des Erstellens, Lösen und Besprechens beteiligt waren.

Schließlich sollten alle noch eine (grüne) Schreibaufgabe bearbeiten. Dadurch sollten die ausgewählten Gedichte gewissermaßen mit anderen Bereichen des Lebens verbunden werden: dies sind zum einen andere literarische Formen, dann aber auch andere Bereiche des Lebens und des eigenen Erlebens.

Damit war schon recht viel geschehen: Es waren eine große Zahl von Gedichten gelesen worden; selektierte Texte waren genau gelesen und bearbeitet

worden; man hatte geschrieben, zugehört, zugehört, gemalt, gezeichnet, gespielt und vorgeführt. – Übrigens, ich erlebte die ganze Klasse unglaublich offen und engagiert (und die Benotung war ein Vergnügen).

Zum Abschluß bat ich alle Teilnehmer, noch einmal in der Anthologie zu blättern und sich eine oder zwei Zeilen zu merken, die für sie persönlich bedeutsam geworden waren. Nach ein paar Minuten stellten wir nur mündlich und für den Augenblick unsere Montage eines Gruppenliebesgedichtes vor. Auch das war eine gelungene Aktion.

6. Weiterführende Ideen

- Der Hitautor war ERICH FRIED. – Es bietet sich geradezu an, im Anschluß an die Arbeit mit der Anthologie ERICH FRIED näher vorzustellen.
- Wir haben freien Zugang zu einem Kleintheater in der Stadt. Wir denken daran, unsere Gedichtarbeiten dort zu präsentieren, aber auch das Publikum in "lyrische" Aktivitäten zu verwickeln.
- Ein Lyriktag in der Schule wäre eine Phantasie: Den normalen Schulbetrieb einen Tag lang suspendieren und in allen Klassen als eine gemeinsame Aktion der Deutsch- und Sprachlehrer sich ausschließlich mit Lyrik beschäftigen.
- Man sollte wahrscheinlich eine saubere Dokumentation der Schülerarbeiten machen: aus Respekt, als Erinnerung, als Anregung, für die Eltern und den Landesschulinspektor – oder einfach, weil es uns allen so viel Spaß gemacht hat.

Anmerkungen

- 1) Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich in dieser Arbeit nur die männliche Form, obwohl die Schülerinnen in meinem Projekt klar dominierten.
- 2) Nichts ist versprochen. Liebesgedichte der Gegenwart. Herausgegeben von Hiltrud Gnüg. Stuttgart: Reclam 1989.
- 3) Vgl. Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Pädagog. Verlag Burgbücherei Schneider 1988, S. 4-21, 103-132.
- 4) Vgl. Gassner, Otmar: Romantische Gedichte "rekonstruieren". In: Praxis Deutsch 118 (1993), S. 40-43.
- 5) Vgl. Burow, Olaf-Axel: Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen 1988, S. 99 und Thanhoffer, Michael e.a.: kreativ unterrichten. Möglichkeiten

- ganzheitlichen Lernens. Ein Handbuch mit Gedanken und Methoden. Münster: Ökotopia 1992, S. 60-66 (Bausteine für gestaltpädagogisches Unterrichten).
- 6) Vgl. Waldmann, Günter: a.a.O.
Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel, 5. Aufl. 1990.
Das Wasserzeichen der Poesie oder die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu lesen. In hundertvierundsechzig Spielarten vorgestellt von Andreas Thalmayr. Frankfurt: Eichborn: 1990.
Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt: Diesterweg 1991.
Spinner, Kaspar H.: Lyrik der Gegenwart im Unterricht. Hannover: Schroedel 1992.
Mosler, Bettina und Gerd Herholz: Die Musenkussmischmaschine. 120 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten. 2. Auflage. Essen: NDS 1992.
- 7) Vgl. Das Wasserzeichen der Poesie, a.a.O., S. VIII. Bertolt Brecht sagt dazu: "Gedichte sind, wenn sie überhaupt lebensfähig sind, ganz besonders lebensfähig und können die eingreifendsten Operationen überstehen. [...] Wer das Gedicht für unnahbar hält, kommt ihm wirklich nicht nahe." (Brecht, Bertolt: Über das Zerpfücken von Gedichten. In: Ders.: Gesammelte Werke, Bd. 19. Frankfurt: Suhrkamp 1968, S. 392f.)

Otmar Gassner ist AHS-Lehrer. Adresse: Rappenwaldstraße 55, 6800 Feldkirch

Gemischtsprachige Gedichte: Deutsch/Englisch

Zugänge und Vorschläge zum Unterrichtsgebrauch

Die Zweisprachigkeit macht sie zu Sprechgedichten; ihre Erscheinungsform ist ein Appell an jeden, der sie im Druck antrifft, es mit ihnen einmal laut zu versuchen.

ERNST JANDL¹⁾

Lyrische Texte zweier österreichischer Autoren sollen als Beispiel dafür dienen, wie reizvoll es sein kann, sich einmal mit gemischtsprachigen Gedichten auseinanderzusetzen. Die Verwendung des Englischen hat in diesem Zusammenhang völlig verschiedene Beweggründe und ermöglicht es dem Lehrer, unterschiedliche Fragen anzuschneiden: das Problem sprachlicher Interferenzen, den spielerischen Umgang mit Sprache, die Lust am Klingbild, soziokulturelle Entsprechungen spezieller Sprachstrukturen des Englischen, das Zitat und anderes mehr.

ERNST JANDL, Jahrgang 1925, und FRANZ H. KABELKA, Jahrgang 1954, sind Lehrer für Deutsch und Englisch. Ihre Arbeiten lassen jedoch den erhobenen Zeigefinger völlig vermissen, was sie als Unterrichtsmittel zusätzlich attraktiv macht. Die österreichische Gegenwartsliteratur von H. C. ARTMANN über ERWIN EINZINGER bis zu MARIE-THERESE KERSCHBAUMER kennt im übrigen erstaunlich viele Lyriker, die das Englische mehr oder weniger regelmäßig benützen.

1. ERNST JANDL: calypso

1985 erschien die erste von zwei Langspielplatten²⁾, die einen der wenigen geglückten Versuche dokumentieren, Literatur und Musik als eigenständige Größen schlüssig in Beziehung zu setzen. Mitglieder des Vienna Art Orchester hatten sich einer Reihe von Gedichten ERNST JANDLS angenommen, deren Musikalität auch in JANDLS Solovortrag hervorzustechen pflegt.

calypso

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

wer de wimen
arr so ander
so quait ander
denn anderwo

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

als ich anderschdehn
mange lanquidsch
will ich anderschdehn
auch lanquidsch in rioo

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

wenn de senden
mi across de meer
wat mi not senden wer
ich wulld laik du go

yes yes de senden
mi across de meer
wer ich was not yet
ich laik du go sehr

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

In ›CALYPSO‹ unterlegt WOODY SCHABATA JANDLs Stimme eine Mischung aus karibischen, südamerikanischen und jazzigen Rhythmen, die der Vielfalt an Motiven des Autors, das Gedicht zu schreiben, entsprechen.

'calypso' schrieb ich im November 1957, in meiner lustvollsten Produktionsphase überhaupt. Mehreres spielte am Zustandekommen des Gedichts auf gerade diese Weise mit: die Erinnerung an mein erstes Jahr im Schuldienst, 1950/51, zum Teil an einer Hauptschule, wo es erste und zweite Klassenzüge gab. Die Schüler der zweiten Klassenzüge hatten enorme Schwierigkeiten im Englischen, und in ihrem Bemühen, sich verständlich zu machen, ohne über ein ausreichendes Vokabular in der Fremdsprache zu verfügen, kombinierten sie immer wieder beide Sprachen. Dann gab es die Calypso-Songs im Radio zu hören, Harry Belafonte vor allem, in einem Eintgeborenenenglisch, weit entfernt von Kings's English, und doch so faszinierend. Schließlich Reiseverlangen, einmal nach Übersee (USA war realistischer, Brasilien schien romantischer)...³⁾

›calypso‹ ist in der Tat ein lustvolles Gedicht. Mit Augenzwinkern werden darin jene Interferenzerscheinungen thematisiert, mit denen sich Englischlehrer wohl stets herumschlagen werden. Das betrifft die Wortbildung ('ander' statt 'different' zum Beispiel, durch phonetische Übereinstimmung mit 'under') ebenso wie die Orthographie (z.B. 'wer' statt 'where'). Auch der typische Germanismus darf natürlich nicht fehlen: Die emotionelle Verdoppelung des 'yes' ist ein augenfälliges Beispiel dafür, korrekte englische Entsprechungen wären 'indeed' oder 'oh yes'. ERNST JANDL bringt aber zudem wesentlich komplexere Prozesse ein, die beim Spracherwerb unter Umständen eine Rolle spielen können: "als ich anderschdehn / mange lanquidsch / will ich anderschdehn / auch lanquidsch in rioo" heißt es im Text. 'Als' macht auf den ersten

Blick weder im Deutschen noch im Englischen Sinn. Erst wenn man bedenkt, daß sich das englische 'as' (als Übersetzung für 'als') auch kausal verwenden läßt (korrekte Übersetzung: Da ich manche Sprache verstehe, ...), entschlüsselt sich das Rätsel.

Von den zahlreichen Möglichkeiten, bei genauerem Hinhören und Hinsehen anhand der Textgestaltung von JANDLS Gedicht Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache zu thematisieren, seien hier nur noch der schlampige Umgang mit stimmlosen Verschlußlauten (z.B. "ich laik du go") sowie die leidige th-Problematik (z.B. "wenn de senden mi") erwähnt. JANDL verweist selbst darauf, daß zu Beginn der 50er Jahre die Hits von Harry Belafonte einander jagten. Für seine Generation waren diese nicht nur die erste bewußte Begegnung mit Calypsorhythmen, sondern auch mit – zwar stilisierten – Creolesprachformen (z.B. 'Banana Boat Song'). Die Faszination des Autors ist leicht erklärbar: Musikalität und Klangbild des Creole entsprechen weitgehend JANDLS jahrzehntelangem kreativen Umgang mit Sprache. Insofern scheint es wichtig, im Unterricht zu verdeutlichen, daß JANDLS Lust am Schreiben von Texten wie ›calypso‹ keineswegs als Verhöhnung scheinbar defizienter Varianten des Englischen aufgefaßt werden darf, weder was die Eigenständigkeit karibischer Sprach- und Kulturformen, noch was den Spracherwerb des Schülers anlangt. Daß JANDL selbst die Klassiker der englischen Literatur ebenso respektvoll wie respektlos als knetbare Materialsammlung ansieht, läßt sich besonders schön an dem Text ›oberflächenübersetzung‹ nachweisen, der 'Nachdichtung' eines berühmten Gedichts von William Wordsworth.⁴⁾

2. FRANZ H. KABELKA: auszählreim, gemischtsprachig

auszählreim, gemischtsprachig

*einsam
zweitsam
try some
another one*

*einsam
zweitsam
try some
another one*

einsam

KABELKA beschäftigte sich schon während seiner Studienzeit ausführlich mit dem Begriff der Einsamkeit im irdischen Drama. Seine teilweise langen Aufenthalte in Dublin ließen ihn aber auch selbst erleben, worüber er arbeitete:

Im Englischen gibt es viel mehr Begriffe für einsam: lonesome, lonely, solitary und was auch immer. Das hat mich sicherlich auch dazu bewogen, hier einen englischen Begriff einfließen zu lassen [...] Daß ich mich mit Einsamkeit zu dieser Zeit in vielen Gedichten beschäftigt habe, ist gewiß. [...] In Irland lebend, habe ich mich mit der englischen Sprache so intensiv auseinandergesetzt, daß sie im Unterbewußten präsent war. [...] Lautspielereien können, gerade wenn man sich ausführlich mit zwei Sprachen beschäftigt, auch sprachübergreifend wirken, wie bei 'einsam / zweisam / try some'. Es hat kein Konzept im Hintergrund gehabt, sondern eher die spielerische Komponente.⁵⁾

Genau die spielerische Komponente, jenes vom Klangbild her erklärbare Hinübergleiten in die andere, wichtig gewordene Sprache, steht im Gegensatz zur auf das Wesentliche reduzierten, strengen Form des Gedichts, die ja wohl auch ihre inhaltliche Entsprechung hat. Wie bei JANDLS ›calypso‹ eröffnet sich der Reiz der Arbeit erst beim lauten, rhythmischen Vortrag. Und wie bei JANDLS Text scheint es sinnvoll, auch hier den kulturgeographischen Hintergrund – von der geringen Bevölkerungsdichte Irlands und ihren Ursachen bis zu Exil und innerer Emigration bedeutender irischer Persönlichkeiten, von den Arbeiten eines W. B. YEATS bis zu denen eines SAMUEL BECKETT – wenigstens im Ansatz mitzuliefern, will man FRANZ H. KABELKAS Gedicht im Umfeld seiner Entstehung nachvollziehbar machen.

3. ERNST JANDL: the flag

the flag

*a fleck
on the flag
let's putzen*

*a riss
in the flag
let's nähen
where's the nadel*

*now
that's getan
let's throw ist
werfen*

into a dreck

*that's
a zweck*

Noch deutlicher kontrastieren Inhalt und Form in diesem Gedicht: Natürlich wirken Gemischtsprachigkeit und das gewählte Bild auf den ersten Blick witzig, spielerisch. JANDL selbst allerdings bestätigt den Eindruck, den man bei näherer Befassung zwangsläufig gewinnt, wenn er sagt:

'the flag' entstand [...] 1968. Es enthält, für mich, etwas Grimmiges – die Zeiten hatten sich geändert, meine Zeit auch. Nur zweisprachig konnte dieses Gedicht entstehen, zwingender vielleicht als im Falle des anderen [»calypso«, L. L.]; man wird ihm einen Zug ins Politische nicht absprechen können.⁶⁾

Flecken und Risse allenthalben wurden in jenem Jahr 1968 auch für den sichtbar, der es sich bis dato in der Illusion oder auch der Ignoranz bequem gemacht hatte, im konjunkturschwangeren wiederaufgebauten Europa seine Gartenzwergidylle gepachtet zu haben. Wenn Jandl meint, der Text konnte zwingend nur zweisprachig entstehen, so wohl auch deshalb, weil die Verstrickung der USA in den Vietnamkrieg damals viele junge Intellektuelle, besonders auch Künstler, hierzulande in ihrem Protest gegen das Schlachten in Indochina vereinte. JANDL gehörte zwar nicht jener Generation an, der die 68er Bewegung zugerechnet wird, doch war er stets ein politischer Mensch, der etwa Österreichs Verhältnis zum Nationalsozialismus längst differenziert thematisierte (z.B. »wien : heldenplatz«⁷⁾), als es noch verpönter war als heute.

ERNST JANDL benützt in »the flag« die sprachlichen Strukturen US-amerikanischen Hemdärmelkrepmpelns, welche die umfassende Machbarkeit der Dinge suggeriert, für seine Zwecke ("that's / a zweck"). "Let's putzen", "Let's nähen" heißt es da, und "now /that's getan". Doch hat der Autor mit Tellerwäschertugenden, die Millionäre hervorbringen, nichts im Sinne. Grimmig, um sein Wort zu gebrauchen, durchbricht er Erwartungshaltungen und schlägt vor: "Let's throw it / werfen / into a dreck". Vielleicht läßt sich die souveräne Dienstbarmachung englischer Kolloquialismen, die ironische Lakonie von JANDLS Sprache auch als das typisch Österreichische in einer Arbeit bezeichnen, die das Englische funktionell in deutschsprachiger Literatur einzusetzen bemüht ist.

4. FRANZ H. KABELKA: woodstock

woodstock

*heiliger schauer läuft über den rücken;
frühstück im bett für 400000
country joe und andere fische
so happy together, so frisch gespült
in grass, zwischen nackten coladosen.
da klettern höher die strings, man
und tiefer der baß
und all we are saying is
give peace a chance
und
you can't always get
what you want
schreten SIE zurück.*

Geschrieben in den 70er Jahren, ist KABELKAS ›woodstock‹ trotz des gewählten Präsens schon Rückblick. Die englischen Passagen haben Zitatcharakter, und zwar sowohl die Zeilen aus den Rockhymnen der Endsechziger – die übrigens nicht in Woodstock gespielt wurden – als auch die Sprachfetzen aus dem einschlägigen Jargon.

In 'woodstock' verselbständigt sich das Zitat, wie etwa in Gesprächen mit Freunden; es kommt aus dem Unterbewußten herauf und hat den Stellenwert einer Metapher für einen gewissen Gefühlszustand. Eigentlich redet man deutsch, und dazwischen schleichen sich diese englischen Bilder ein.⁹⁾

Den Grimm von ›the flag‹ sucht man hier vergebens, man findet höchstens jene Bitterkeit, die auch JANDLS Gedicht auszeichnet: FRANZ H. KABELKA läßt das Establishment per Zitat antworten, daß nichts daraus werden wird, da mögen noch so viele Fahnen in den Dreck schmeißen oder "give peace a chance" singen. Die beinahe religiöse Atmosphäre ("heiliger schauer") dieses einzigartigen Konzerts (Gemeinschaftserleben, "grass", Cola und Musik) darf sich im Text naiv ausbreiten, bis die letzte Zeile entschlüsselt, daß schon die beiden vorhergehenden anders gemeint waren.

Woodstock hat mit der Erfahrungswelt heutiger Jugendlicher so gut wie nichts mehr zu tun, wenngleich das Hippietum derzeit eine gewisse Renaissance erlebt.⁹⁾ An KABELKAS Gedicht jedoch läßt sich (wie an ›the flag‹) zum einen etwas über die Generation heutiger Eltern mitteilbar machen, ganz egal, wie sie damals dachten; auf der anderen Seite bietet das zugrundeliegende Paradigma wohl genug Anknüpfungsmöglichkeiten, weil es immer aktuell sein wird.

Aus dem Englischen, um zum eigentlichen Thema zurückzukehren, kommen heute eher noch mehr Begriffe des Jugendjargons als damals, weswegen dieser Aspekt des Gedichts ebenfalls nichts an Aktualität eingebüßt hat.

Quellen der verwendeten Gedichte:

›calypso‹ aus: Jand Ernst: Laut und Luise. Stuttgart: Reclam 1977, S. 12f.

›auszählreim, gemischtsprachig‹ aus: SALZ, Nr. 23/81. Salzburg, S. 8.

›the flag‹ aus: Jandl Ernst: Der künstliche Baum. Darmstadt: Luchterhand 1970, S. 110

›woodstock‹ aus: Einblick 7. Linz o.J., S. 22

Anmerkungen:

- 1) Ludwig Laher: Briefwechsel mit Ernst Jandl. Manuskript.
- 2) Ernst Jandl: bis eulen? Mit Lauren Newton, Wolfgang Puschnig, Woody Schabata, Mathias Rüegg. Extraplatte 316141.
- 3) Ludwig Laher: Briefwechsel mit Ernst Jandl. Manuskript.
- 4) Vgl. Ernst Jandl: sprechblasen. Stuttgart: Reclam 1979, S. 45.
- 5) Ludwig Laher: Gespräch mit Franz H. Kabelka. Manuskript.
- 6) Ludwig Laher: Briefwechsel mit Ernst Jandl. Manuskript.
- 7) Vgl. Ernst Jandl: Laut und Luise. Stuttgart: Reclam 1977, S. 37.
- 8) Ludwig Laher: Gespräch mit Franz H. Kabelka. Manuskript.
- 9) Ausschnitte aus den legendären Schallplattenalben sind daher als sinnliche Illustration von Kabelkas Gedicht sehr zu empfehlen.

Ludwig Laher ist Deutschlehrer und Schriftsteller. Adresse: 5120 St. Pantaleon 142

In Uniform

Ein Gedicht von THEODOR KÖRNER und ein Lied von WOLF BIERMANN im Vergleich

Als ich vor kurzem im Verlauf einer Unterrichtseinheit über Lyrik einem Teilnehmer meines Grundkurses Deutsch auf der Klassenstufe 12 eine Frage in bezug auf ein Gedicht von *Heinrich Heine* stellte, antwortete der Schüler kurz und herablassend: "Ich mag keine Gedichte." Ich versuchte ihm vor der Klasse klarzumachen, daß er sich doch täglich zumindest mit Gebrauchslyrik konfrontiert sehe, wie sie im Schlager, in Chansons, in der Werbung usw. verwendet werde; ob es nicht auch ein paar Volkslieder oder moderne Songs aus dem Bereich der Popmusik gäbe, die ihm gefielen? Es half nichts; der Schüler blieb mürrisch bei seinem Vor-Urteil und weigerte sich trotzig, irgendeine Frage zu beantworten.

LehrerInnen registrieren diesen Verweigerungsprozeß in zunehmendem Maße, und es stellt sich die Frage, weshalb es in erster Linie die Lyrik ist, die immer mehr auf Ablehnung stößt. Liegt es vielleicht (auch) daran, daß bei vielen Gedichten die Ästhetik eine zentrale Rolle spielt, daß die SchülerInnen folglich in ihren Interpretationen auch die rhetorischen Mittel in ihrer Funktionalität erläutern müssen? Wahrscheinlich sind auch manche dadurch irritiert, daß viele Gedichte zwar bilderreich, aber arm an äußeren Handlungsvorgängen sind, und daß Gedichte erfordern, daß man sich intensiv auf sie einläßt und einen persönlichen Zugang zu ihnen sucht. Ich habe jedenfalls die Erfahrung gemacht, daß es nützlich ist, in eine Unterrichtseinheit über Lyrik auch Gedichte aufzunehmen, die nicht zu den Meisterwerken zählen, die aber konkrete Stellungnahmen oder Handlungsanweisungen enthalten, die (zur Zustimmung oder zum Widerspruch) provozieren. Ich führe als Beispiel die Gedichte ›*Gebet während der Schlacht*‹ von THEODOR KÖRNER¹⁾ und ›*Soldat Soldat*‹ von WOLF BIERMANN²⁾ an, zwei Gedichte, die auch gut (im Unterricht oder vom Schüler in einer Klausur) miteinander verglichen werden können.³⁾

In beiden Gedichten werden Aufgaben und Tätigkeiten der Soldaten thematisiert, und es ergibt sich aus den Darlegungen eine Einschätzung der Stellung, die Soldaten in der Gesellschaft einnehmen. Nun ist gerade diese Gesellschafts-Einordnung stark abhängig von dem "Zeitgeist" der jeweiligen Epoche und von den Zeitumständen. Jede Generation bezieht aufgrund ihrer Erfahrung und der historischen Situation unterschiedlich Position zu der Problematik "Krieg und Frieden".

Die von mir zu dem Gedichtvergleich vorgeschlagenen Arbeitsanweisungen sollen die Bearbeiter, ausgehend von der in den Textvorlagen dargestellten Thematik, die jeweils dahinterstehende Absicht des Autors erfassen lassen, die durch die Deskription funktional eingesetzter sprachlicher Mittel verdeutlicht werden kann. Schließlich soll der Versuch unternommen werden, die konträren Einstellungen von THEODOR KÖRNER und WOLF BIERMANN unter Einbeziehung des jeweils differenten historischen Kontextes zu interpretieren. An diese Deutung kann sich eine persönliche Wertung anschließen, wozu jeder Schüler aufgrund der aktuellen Diskussion und seiner persönlichen Einstellung fähig sein sollte.

Die SchülerInnen sollten herausfinden,

- daß in den Gedichten KÖRNER und BIERMANN die Tätigkeit des Soldaten ganz unterschiedlich einschätzen und bewerten (bei KÖRNER ist der Soldat ein Werkzeug Gottes, bei BIERMANN ein willfähiges Werkzeug in den Händen skrupelloser Machthaber);
- daß dementsprechend KÖRNER seine (männlichen) Leser zur Kriegsteilnahme stimulieren möchte, da für ihn die Schlacht höchste Erfüllung im Leben bedeutet und sich in ihr die Gebote Gottes offenbaren, während BIERMANN die Anonymität und Uniformität des Soldaten, seine "Schlachtvieh-Mentalität" sowie die Sinnlosigkeit eines (modernen) Krieges, in dem es "keinen Sieg" mehr geben wird, nachhaltig anprangert.
- Über die Sprachanalyse können sie die expressive Funktion der Texte erfassen. Die bei KÖRNER bewußt gesuchte Nähe zum Kirchenlied und die Evokation religiöser Gefühle ist leicht zu erkennen, zumal der Autor bereits durch den Titel des Gedichts seine Absicht offenbart.
Andererseits drängt sich durch die Analyse von BIERMANN'S ›*Soldat Soldat*‹ die Assoziation zum Marschlied⁴⁾ auf, so daß für die SchülerInnen die Möglichkeit besteht, zur Wirkung von Kirchen- und Soldatenliedern vergleichende Überlegungen anzustellen.

Da in beiden Gedichten, vor allem von THEODOR KÖRNER, überaus gehäuft und augenfällig rhetorische Mittel eingesetzt worden sind (Invokation, Personifikation, Emphase, Bilder, Vergleiche, Synästhesie, Onomatopoesie, Anapher, Ellipse, Metapher, Alliteration, rhetorische Frage u.v.a.), kann der Schüler seine Kenntnisse auf dem Gebiet der Formanalyse gut unter Beweis stellen.

Um die literaturgeschichtliche Einordnung der Gedichte zu erleichtern, sollte man den Namen der Autoren die Lebensdaten begeben: THEODOR KÖRNER (1791-1813), WOLF BIERMANN (geb. 1936). Da beide eine nachhaltige Wir-

kungsgeschichte haben, ist es lohnend und ertragreich, diese in Vor- oder Nachbereitung des Gedichtvergleichs zu erarbeiten. THEODOR KÖRNER war bekanntlich weit über ein Jahrhundert lang das gefeierte Idol der (deutschen) Jugend, ein "Dichter und Held", der nicht nur leidenschaftlich zur Teilnahme am "Befreiungskrieg" gegen Napoleon Bonaparte aufgerufen, sondern sich auch selbst als Kriegsfreiwilliger den Lützower Jägern angeschlossen hat und den "Heldentod" gestorben ist.⁵⁾ KÖRNERs Rezeptionsgeschichte trägt bei zur Ideologiegeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, und sie gewährt erkenntnisreiche Einblicke in ihre Mechanismen.⁶⁾

Anhand von KÖRNER, aber auch anhand von BIERMANN kann man auch der Frage nachgehen, ob ein Dichter, der Einstellungen propagiert und zu bestimmten Handlungen aufruft, diese auch selbst vorleben und durchführen muß, um seine Glaubwürdigkeit zu erhalten. Konkret gefragt: Hätte sich THEODOR KÖRNER unglaubwürdig gemacht, wenn er zur Kriegsteilnahme aufgerufen hätte, selbst aber als Theaterdichter in Wien geblieben wäre? Hat er seinem Aufruf an die jungen Männer, ihr Leben "auf dem Altar des Vaterlandes" zu opfern, erst dadurch Glaubwürdigkeit verliehen, daß er selbst am 26.8.1813 in einem Gefecht bei Gadebusch in Mecklenburg gefallen ist, noch nicht einmal dreiundzwanzig Jahre alt? Hat sich an der Gültigkeit von BIERMANNs rigoroser Feststellung, "Soldaten sehn sich alle gleich, lebendig und als Leich", dadurch etwas geändert, daß er sich im Januar 1991 so leidenschaftlich für den Golfkrieg eingesetzt hat?⁷⁾ Jedenfalls: Was für ein Wandel in Anschauung und Haltung!

Im Jahr 1968 prangert BIERMANN die Widersinnigkeit soldatischen Tuns an, im Jahr 1991 fordert er ihren Kriegseinsatz.⁸⁾

Ich denke, daß ich mit den knappen Ausführungen und Hinweisen deutlich machen konnte, in welcher vielfältiger Weise ein Vergleich der Gedichte ›*Gebet während der Schlacht*‹ und ›*Soldat Soldat*‹ nutzbringend in den Deutschunterricht eingebracht werden kann. Aufschlußreich dürfte es auch sein, Schülern Gelegenheit zu geben, zu der in den Gedichten angesprochenen Problematik aus ihrer heutigen Sicht heraus Stellung zu beziehen. Ein Oberstufenschüler, der die aktuellen Tagesereignisse mit Interesse verfolgt, hat sicherlich genügend Material zur Hand, um die von den Gedichten ausgehende fruchtbare Provokation aufzugreifen, um eine Wertung vorzunehmen und um dabei auch seine Meinung sachkundig zu begründen.⁹⁾

THEODOR KÖRNER:
„Gebet während der Schlacht“

Vater, ich rufe Dich!
Brüllend umwölkt mich der Dampf der Geschütze,
Sprühend umzucken mich rassende Blitze,
Lenker der Schlachten, ich rufe Dich!
Vater Du, führe mich!

Vater Du, führe mich!
Führ' mich zum Siege, führ' mich zum Tode:
Herr, ich erkenne Deine Gebote;
Herr, wie Du willst; so führe mich,
Gott, ich erkenne Dich!

Gott, ich erkenne Dich!
So im herbstlichen Rauschen der Blätter,
Als im Schlachtendonnerwetter,
Urquell der Gnade, erkenn' ich Dich
Vater Du, segne mich!

Vater Du, segne mich!
In Deine Hand befehl' ich mein Leben,
Du kannst es nehmen, Du hast es gegeben;
Zum Leben; zum Sterben segne mich!
Vater, ich preise Dich!

Vater, ich preise Dich!
's ist ja kein Kampf für die Güter der Erde;
Das Heiligste schützen wir mit dem Schwerte:
Drum, fallend, und siegend, preis' ich Dich,
Gott, Dir ergeb' ich mich!

Gott, Dir ergeb' ich mich!
Wenn mich die Donner des Todes begrüßen
Wenn meine Adern geöffnet fließen:
Dir, mein Gott, Dir ergeb' ich mich!
Vater, ich rufe Dich!

WOLF BIERMANN:
„Soldat Soldat“

1
Soldat Soldat in grauer Norm
Soldat Soldat in Uniform
Soldat Soldat, ihr seid so viel
Soldat Soldat, das ist kein Spiel
Soldat Soldat, ich finde nicht
Soldat Soldat, dein Angesicht
Soldaten sehn sich alle gleich
Lebendig und als Leich

2
Soldat Soldat, wo geht das hin
Soldat Soldat, wo ist der Sinn
Soldat Soldat, im nächsten Krieg
Soldat Soldat, gibt es kein Sieg
Soldat Soldat, die Welt ist jung
Soldat Soldat, so jung wie du
Die Welt hat einen tiefen Sprung
Soldat, am Rand stehst du

3
Soldat Soldat in grauer Norm
Soldat Soldat in Uniform
Soldat Soldat, ihr seid so viel
Soldat Soldat, das ist kein Spiel
Soldat Soldat, ich finde nicht
Soldat Soldat, dein Angesicht
Soldaten sehn sich alle gleich
Lebendig und als Leich

Soldaten sehn sich alle gleich
– lebendig und als Leich

Arbeitsanweisungen:

1. Beschreiben Sie, wie der Soldat und seine Tätigkeit in beiden Gedichten gesehen wird und welche Intention die Verfasser mit ihrer Darstellung verbinden!
2. Zeigen Sie, welche Bedeutung der Aufbau und die eingesetzten sprachlichen Mittel für die Aussage des jeweiligen Gedichts und seine Wirkung auf den Leser haben!
3. Versuchen Sie, die Texte literaturgeschichtlich einzuordnen. Legen Sie dar, welche historischen Erfahrungen verarbeitet worden sind und nehmen Sie aus Ihrer Sicht zu der dargestellten Problematik Stellung!

Anmerkungen

- 1) Theodor Körner's sämtliche Werke. Im Auftrag der Mutter des Dichters hg. und mit einem Vorwort begleitet von Karl Streckfuß. Berlin (Nicolaische Verlagsbuchhandlung) 1869, S. 25.
- 2) Wolf Biermann: Mit Marx- und Epgelszungen. Gedichte/Balladen/Lieder. Berlin (Verlag Klaus Wagenbach) 1968, S. 36.
- 3) Nach Themen geordnete Lyrik- und Erläuterungsbände gibt es inzwischen ja in ausreichender Zahl. Ich möchte z. B. auf die Arbeitsbücher von Karl-Heinz Fingerhut (Liebeslyrik, Naturlyrik) verweisen, die im Diesterweg-Verlag erschienen sind. Das überaus empfehlenswerte Arbeitsbuch ›Politische Lyrik‹, das Fingerhut zusammen mit Norbert Hopster für die Schule herausgegeben hat (mit Begleitheft ebenfalls im Diesterweg-Verlag Frankfurt/M. erschienen), enthält auch ein praktikables "Verfahren, politische Gedichte zu analysieren" (S. 33ff., mit Interpretationsbeispielen). In dem Band ›Interpretationen. Lyrik‹, hg. von Annemarie und Wolfgang van Rinsum. München (Bayerischer Schulbuch-Verlag), 2. Aufl. 1991, findet man auch eine Themeneinheit "Krieg" (u. a. auch mit Körners ›Gebet während der Schlacht‹). Eine Gedichtreihe zum Motiv "Krieg" enthält auch: Norbert Berger: Motivgleiche Gedichte im Unterricht. München (Bayerischer Schulbuch-Verlag), 2. Aufl. 1991. Vgl. außerdem: Edgar Neis: Der Krieg im deutschen Gedicht (Interpretationen motivgleicher Gedichte in Themengruppen, Band 3). Hollfeld (C. Bange-Verlag) o.J.; Thema: Krieg-Frieden. Materialien und Arbeitsvorschläge zusammengestellt von Michael Krejci. Bamberg (C. C. Buchners Verlag) 1983.
- 4) Den Eindruck der Monotonie und der Gleichförmigkeit versucht Biermann beim Vortrag seines Liedes bewußt zu erzeugen. Vgl. ›Soldat Soldat‹, gesungen von Biermann auf der LP ›Wolf Biermann (Ost) zu Gast bei Wolfgang Neuss (West)‹, Philips 843742 (Twen-Serie 42).
- 5) Vgl. meinen Aufsatz ›Der Heldentod des Dichters Theodor Körner. Der Einfluß eines Mythos auf die Rezeption einer Lyrik und ihre literarische Kritik‹. In: Orbis litterarum, vol. 32, No. 4 (1977), S. 310-340.
- 6) Erhard Jöst: Der Dichter als Idol. Zum zweihundertsten Geburtstag von Theodor Körner (29.9.1991). In: Der Deutschunterricht, H. 4/1991, S. 90-99.
- 7) "Lieber pazifistisch gesinnter Leser, liebe friedensbewegte Leserin, damit wir einander von Anfang an richtig mißverstehn: Ich bin für diesen Krieg am Golf." Dies schrieb Wolf Biermann in seinem Artikel ›Kriegshetze Friedenshetze‹ in der ›ZEIT‹ vom 1. Februar 1991.

Auszug aus Biermanns Begründung: *"Kein Blut für Öl – das ist nur die antiamerikanische Losung. Heilige Einfalt! Natürlich geht es auch den Amerikanern ums Öl. Noch schlimmer: Das Pentagon brannte schon lange darauf, seine Waffen auszuprobieren. Noch perverser: Die US-Rüstungslobby braucht dringend den Beweis dafür, daß die Billionen Dollars kein rausgeschmissenes Steuergeld waren. Der lukrative Ost-West-Konflikt ist ihnen verdorben, aber die Aktionäre der Kriegsindustrie wollen, daß das Weitrüstn trotzdem weitergeht. Und bei den Präsidentschaftswahlen will kein Kandidat die jüdischen Stimmen verspielen.*

Alles niedrigste Motive. Und ich sage mir: zum Glück! Denn wenn es um die hehren Prinzipien der Menschlichkeit ginge, um Freiheit und Demokratie, dann würde Präsident Bush seine Jungs nicht kämpfen lassen. Die USA sahn ja auch gelassen zu, als Iran und Irak sich zerfleischten. Saddams Völkermord an den Kurden war denen eine häßliche Lappalie, und Saddams Terror gegen das eigene Volk war ein totalitäres

Kavaliersdelikt. Die USA hatte schon so viele unglückliche faschistische Liebschaften in der Welt. Auch wenn jeder ratlose Kommentator es so ähnlich wiederholt, ist es doch wahr: Wenn in Kuwait nicht Öl gefördert würde, sondern nur die Kunst des Kamelreitens, dann hätten sie dem Dieb aus Bagdad die wertlose Beute gelassen.

Ja, ich bin froh, daß es solche zuverlässig miesen Interessen gibt. Israel stünde sonst allein da. Saddam würde den Judenstaat auslöschen, wenn nicht heute, dann morgen mit einer deutsch-französisch-britischen Atombombe."

Heute ist längst bekannt, daß der Golfkrieg auch ein Medienkrieg gewesen ist, daß von den Verantwortlichen in den USA in unerhörtem Ausmaß gelogen, gefälscht und manipuliert worden ist. Als ein Beispiel für viele führe ich den Kommentar an, den man in der Tageszeitung ›Heilbronner Stimme‹ am 9.10.1992 lesen konnte:

Irakgate?

Von Uwe Knüpfer

Irakgate klingt wie Watergate. Der Name soll die Erinnerung an jenen Skandal wecken, der Präsident Nixon einst zum Rückzug zwang. Wer wegen Irakgate zurücktreten muß, bleibt abzuwarten. Einen Schluß jedenfalls legen die bisherigen Enthüllungen über die geheime Aufrüstung des Irak vor dem Golfkrieg nahe: Der Krieg wäre vermeidbar gewesen. Wenn der Westen, unter Führung der USA, gezwungen war, Saddam Hussein zu entwaffnen, dann, weil er selbst ihn zuvor bewaffnet hat. Der amerikanische Geheimdienst CIA wußte, daß Saddam Hussein Kredite, die für den Ankauf von Getreide gedacht waren, benutzt hat, sein Waffenarsenal zu modernisieren – eine Atombombe zu bauen. Einem Plan, dem noch heute Inspektoren der Vereinten Nationen im Irak nachzuspüren versuchen. Wenn Präsident Bush erklärt, er habe von jener geheimen Aufrüstung nichts gewußt, ist das kaum glaubhaft. Erklärbar ist es schon. Denn hätte Bush davon gewußt, hätte er sich strafbar gemacht. Seine Regierung hat nur unter Druck aus dem Weißen Haus die Kreditgarantien bewilligt. Hätte sie das in dem Wissen getan, daß Saddam mit US-Dollars Raketen und Atomtechnologien kaufen will, hätte sie gegen amerikanische Gesetze verstoßen. Wenn Bush behauptet, selbst nicht gewußt zu haben – ehemaliger CIA-Chef, der er ist –, dürfte er der berühmten Logik folgen, die da heißt: Es kann nicht sein, was nicht sein darf. Auch beim Watergate-Skandal ging es um die Frage: Was wußte der Präsident persönlich? Nach und nach wurden Untergebene geopfert, bis dann die Spur, die vom Einbruch in das Hauptquartier der Demokraten ins Weiße Haus führte, nicht mehr übersehbar war. Der Golfkrieg gilt als größter Erfolg der Außenpolitik des George Bush. Gleichgültig, wohin Irakgate am Ende führt: Diese Meinung gehört revidiert. Die USA und ihre Verbündeten mußten einen hohen Preis dafür zahlen, einen Fehler der Regierung Bush wieder auszuwetzen. Von den toten Soldaten und Zivilisten ganz zu schweigen.

Wie Wolf Biermann heute wohl zu seinem leidenschaftlichen Appell für den Kriegseinsatz am Golf steht?

- 8) Wolf Biermann ist ja bekannt dafür, daß er im Gebrauch von Verbalinjurien nicht gerade zimperlich ist. Nachdem er 1992 im Zusammenhang der Stasi-Debatte seine "Sascha-Arschloch"-Pamphlete abgesondert hatte, schrieb ich folgendes Gedicht in Anlehnung an den vulgären Biermann-Schreibstil:

Der Wolf

*Er ist in seinem Element,
ein Bier-Mann, wie ihn jeder kennt,
denn er darf ja in den Medien berichten
die schweinish-intimen Stasi-Geschichten.
Ein jeder interessiert sich sehr
für des Dichters Gestöhn beim Geschlechtsverkehr.
Und so vergißt man, daß der Wolf
sein Maul aufriß für den Krieg am Golf.
Und ehrlich: Wer kennt noch sein Gebot:
"So oder so, die Erde wird rot,
entweder lebendrot oder totot!"?
So verordnen wir dem Kriegsverfechter
auch in diesem Fall "heilsames Gelächter".*

- 9) Weitere Anregungen, Textbeispiele, Interpretationshinweise (ausführlich zum Beispiel zu Körners Gedicht ›Aufruf‹) findet man in meinem Buch: Agitationen durch Kriegsliteratur. Ein Unterrichtsmodell für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe II. Stuttgart (Verlag Hainz) 1978 (= Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik, Nr. 52).

Erhard Jöst ist Gymnasiallehrer, Schriftsteller und Kabarettist. Adresse: Ludwigstraße 18, D-74078 Heilbronn

Die Lust an der Lyrik

Gedichte im DaF-Unterricht

Die Lust am Text, das ist jener Moment,
wo mein Körper seinen eigenen Ideen folgt
– denn mein Körper hat nicht dieselben
Ideen wie ich.

ROLAND BARTHES

"Lyrik, das hat mit Musik zu tun", eröffnet Katalin die erste Unterrichtseinheit zum Thema. "Die Lyra ist ein Musikinstrument". Zsuzsa greift daraufhin zur Gitarre und stimmt ›virágom‹ an. Meine österreichischen Ohren hören ein Lied voll von Traurigkeit und Schwermut. Meine ungarischen StudentInnen klären mich auf: ›Virágom‹ (›Meine Blume‹) sei ein durchaus heiteres Lied, zu singen bei fröhlichen Anlässen.

Lyrik und Musik: "Der Rhythmus ist wichtig", meint Eva. Wenn ICH ihnen beim Singen zuhöre, kommt es mir vor, als hätte dieses Lied überhaupt keinen Rhythmus: Ungarische Musikalität ist weit entfernt von dem, was mir vertraut ist.

"Gedicht, da steckt doch das Wort 'dicht' drinnen", sagt Ildikó. "Und das ist der Unterschied zu einer GeSCHICHTe", nimmt Judit den Gedanken auf: "Bei einer Geschichte kommt eine Schicht über die andere, bis sie fertig erzählt ist. Beim Gedicht ist alles auf einem Fleck, dicht beieinander eben." Das Gedicht – eine verdichtete Erzählung – das Bild gefällt mir, umso mehr als es von den StudentInnen kommt, deren Muttersprache Ungarisch ist. Vielleicht öffnet aber gerade das den Blick für derlei Assoziationen im Deutschen. Der fremde Blick – ihn in den DaF-Unterricht einzubeziehen erschließt ungeahnte Möglichkeiten!

"Gedichte muß man laut vortragen", fällt Gyula, dem einzigen Mann in der Gruppe, ein. "ICH lese Lyrik am liebsten ganz für mich allein, wenn ich ungestört bin": "Gedichte sind etwas Intimes", entgegnet Enikő.

"Ich lese sehr gerne Gedichte", sagt Réka, "und", fügt sie etwas zögernd hinzu, "ich schreibe auch selbst welche". Die Gruppe horcht auf. Ich schau mir der Reihe nach ihre Gesichter an und entdecke in so manchem dieses ganz bestimmte Leuchten, das heißen könnte, ich auch! – "In welcher Sprache dichtetest

du denn?", wird gefragt. Die Antwort kommt schnell: "Nur in Ungarisch." Das ist das Stichwort: Ich frage sie, ob sie schon einmal daran gedacht habe, es in Deutsch zu versuchen. "Schon, aber ... das ist schwer ...". Ob sie Lust dazu hätte? Eigentlich ja, weil das ein eigenes Gefühl sei, in der Fremdsprache etwas Poetisches auszudrücken. Das sei ganz anders als in der Muttersprache. – Die Gruppe kommt in Bewegung: "Glaubst du, wir können das: Gedichte auf Deutsch schreiben?", werde ich gefragt. – Ich schlage vor, einen Teil der Unterrichtseinheit zum Thema Lyrik als Schreibwerkstätte zu gestalten.

Bleibt die Frage, welche "schon fertigen Gedichte", wie Gyula es ausdrückt, wir uns für den anderen Teil des Unterrichts vornehmen. Viele Vorschläge, heftige Diskussionen (größtenteils auf Ungarisch), und dann ist irgendwie eine Einigung da: moderne österreichische Lyrik, wenn's geht, nur von Frauen! Erstaunt, aber doch sehr erfreut nehme ich diesen Wunsch zur Kenntnis, allerdings nicht ohne nachzufragen: "Wie seid ihr denn darauf gekommen?" Die beiden Kategorien "modern" und "österreichisch" werden damit begründet, daß darüber weitgehend Unkenntnis herrscht. Und die Antwort in bezug auf den Wunsch des Männerausschlusses ist eigentlich nur logisch: "WIR SIND Frauen!" (Gyula schweigt ...) "Und immer müssen wir lesen, was Männer schreiben!"

Zuhause suche ich alles, was ich an zeitgenössischer Lyrik österreichischer Frauen finden kann, zusammen. Es bleibt mir gar nichts anderes übrig als einfach das zu nehmen, was ich hier bei mir habe, denn außer den Büchern, die ich aus meiner Privatbibliothek nach Ungarn mitgebracht habe, steht mir hier nichts zur Verfügung.

Die nächste Unterrichtseinheit beginne ich mit dem Auflegen von Primärtexten: Ingeborg Bachmann, Ilse Aichinger, Elfriede Haslehner-Götz, Heidi Heide, Lilian Faschinger, Christine Nöstlinger, Christine Lavant, Friederike Mayröcker, Hertha Kräftner, Heidi Pataki, Magdalena Sadlon, Marie-Thérèse Kerschbaumer, Elfriede Gerstl. Fast eine Stunde lang wird gelesen, geblättert, notiert, in Kleinstgruppen diskutiert. Ins Plenum bringt dann jede/r ein oder zwei Gedichte ein, mit denen er/sie sich auseinandersetzen will – in welcher Form, das bleibt vorläufig offen.

Im folgenden zeige ich an einigen Beispielen, welchen Umgang die StudentInnen weitgehend selbst mit den von ihnen ausgewählten Texten gefunden haben.

LILIAN FASCHINGER:

ein mann und eine frau

*ruhig und überlegt
steigern sie den strett
langsam und regelmäßig
nimmt der jähzorn zu.
bedächtig,
pedantisch
und lustvoll,
sich aus den augenwinkeln betrachtend,
arbeiten sie
an der demontage
ihrer reitzschwellen,
etrüchtig
machen sie sich
mit dem ende ihrer geduld zu schaffen,
bis schließlich der mann
aufsprngt
und mit einem gezielten schlag seiner hände
die große weiße kugellampe aus reitspapier,
die über ihnen hängt,
zum platzen bringt.*

(aus: Selbstaustlöser, Graz 1983, S. 25)

Melinda, die den Text vorschlägt, weiß auch gleich, was sie damit machen will: ihn spielen. Sie sucht sich zwei Leute, und nach einiger Zeit der Vorbereitung zeigen sie uns zwei Versionen.

Die erste ist eine Pantomime, die begleitet wird vom langsamen, sehr eindrucksvollen Vortrag des Gedichtes. Gyula und Melinda finden Gestik und Mimik zu den einzelnen Versen, spielen stumm das Gedicht, während Katalin es vorliest. In der zweiten Version rückt der Vortrag in den Hintergrund. Das Gedicht wird monoton und noch langsamer gelesen. Nach jedem Vers folgt ein Wortwechsel zwischen dem Mann und der Frau. Der Text des Gedichtes wird so zur Regieanweisung für einen Dialog.

Mir – und nicht nur mir – gefallen beide Versionen sehr gut, gerade auch als Abfolge. Die Idee, Lyrik nicht nur als Sprache, sondern auch als Körperaktivität zu begreifen, sie über den Körper für sich selbst und für andere erfahrbar zu machen, finde ich – ganz besonders für den Fremdsprachenunterricht – ausgezeichnet.

ELFRIEDE HASLEHNER-GÖTZ:

SCHEIDUNGS-GRUND-SÄTZE

setz' dich nicht auf meine knie, die bügelfalten gehen kaputt!
lehn' dich nicht an den kotflügel, der lack ist empfindlich!
stell' dich doch nicht so án!

möchtest du nicht endlich kochen gehen?
ist es nicht möglich, daß jemand meine schuhe putzt?
muß denn die wohnung immer so ausschauen?

käse vor dem schlafengehen macht dick
pommes frites legen sich an
denk an die kalorien!

mußt du so viel trinken?
mußt du unbedingt rauchen?
kannst du nicht wie andere frauen ...?

wenn du mir das noch einmal machst ...!
wenn du mich noch einmal vor anderen leuten ...!
wenn du dich noch einmal so benimmst ...!

was willst du eigentlich!
was fehlt dir denn?
worüber beklagst du dich?

du hast doch alles, was du brauchst!
du darfst doch tun, was du willst!
dir geht es nur zu gut!

du könntest froh sein, wenn ...
du solltest mir lieber dankbar sein, daß ...
du kannst dir alle zehn finger abschlecken!

das eine sage ich dir!
spiel dich ja nicht!
meine Geduld hat ein ende!

du wirst mich noch kennenlernen!
du wirst es so weit treiben, daß ...
du wirst dich so lange spielen, bis ...

dann kannst du deine dret zerrissenen taschentücher packen!
dann kannst du dich mit einem hut an die ecke stellen!
dann kannst du unter der brücke schlafen!

aber die kinder bleiben bei mir!
aber die wohnung ist auf mich geschrieben!
aber das auto gehört mir!

du wirst noch sehen, wie weit du kommst!
du wirst noch an mich denken!
du wirst noch weinend zu mir zurück ...

(aus: Nebenwidersprüche, Wien 1980, S. 28f.)

Dieses Gedicht hat Judit ausgesucht. Sie liest es der Gruppe vor. Jemand fordert sie auf, ihre Auswahl zu begründen. Die knappe Antwort: "Das ist die Realität." Ihre Betroffenheit ist offensichtlich, ebenso ihr Wunsch, darüber zu sprechen. Auch bei den anderen macht sich ein Redebedürfnis bemerkbar. Die meisten Studentinnen in der Gruppe werden sehr bald heiraten. Auch Judit trägt bereits den Verlobungsring. Diese jungen Frauen haben den in Ungarn herrschenden enormen gesellschaftlichen Zwang, jung zu heiraten, völlig verinnerlicht. Ich habe die gerade Zwanzigjährigen schon oft gefragt, warum sie heiraten. Die Antwort war immer dieselbe: "Das ist normal." Vom Wunsch nach Gemeinsamkeit oder gar von Liebe ist in diesem Zusammenhang nie die Rede. Trotzdem ist es für sie unvorstellbar, diese Norm in irgendeiner Weise auch nur zu hinterfragen, geschweige denn zu durchbrechen. Was bleibt, ist ein Unbehagen, das nach Ausdruck sucht und beim Lesen von Texten wie denen von ELFRIEDE HASLEHNER-GÖTZ Konturen bekommt. Die Bedrohung ist real, der ausgewählte Text scheint ihre eigene Zukunft abzubilden, denn Gleichberechtigung ist hier nicht einmal ein Thema.

Das Gedicht bewirkte eine Reihe von sehr persönlichen Äußerungen. Schließlich hatte unser Gespräch sogar einen landeskundlichen Aspekt: Ehe- und Familienrecht in Österreich. (Hier sei noch angemerkt, daß auf meine Frage, ob in Ungarn auch der Grundsatz der partnerschaftlichen Ehe gelte oder, so wie in Österreich noch vor rund zwanzig Jahren, der Mann das Haupt der Familie sei, niemand antworten konnte!)

Ein literarischer Text als Auslöser eines intensiven Gesprächs, das übertrifft eigentlich bereits alle Erwartungen an den DaF-Unterricht. In unserem Fall war das Gespräch der Anfang für einen produktiven Umgang mit dem Gedicht. Zusammen mit Réka schrieb Judit Repliken auf die einzelnen Verse:

SCHEIDUNGS-GRUND-SÄTZE
GRUNDSÄTZLICHE UNTERSCHIEDUNG

setz' dich nicht auf meine knie, die bügelfalten gehen kaputt!
Na und, wer bügelt bei uns? Du vielleicht?
lehn' dich nicht an den kotflügel, der lack ist empfindlich!
In Zukunft kannst du dir dein Auto selbst waschen!
stell' dich doch nicht so an!
WIE stell ich mich denn an??

möchtest du nicht endlich kochen gehen?
Nein, mir ist der Hunger vergangen!
ist es nicht möglich, daß jemand meine schuhe putzt?
Du kannst ja mal den Nachbarn fragen!
muß denn die Wohnung immer so ausschauen?
Wenn sie dir nicht gefällt, zieh aus!

käse vor dem schlafengehen macht dick
Du mußt ja keinen essen!
pommes frites legen an
Besser Pommes Frites als Kantinenessen!
denk an die kalorien!
Sie sind mir ziemlich egal!

mußt du so viel trinken?
So viel wie du schaffe ich sicher nicht!
mußt du unbedingt rauchen?
Nein! Hören wir doch gemeinsam auf zu rauchen!
kannst du nicht wie andere frauen ...?
WER sind die anderen Frauen?

wenn du mir das noch einmal machst ...!
DIR mache ich sicher nichts mehr!
wenn du mich noch einmal vor anderen leuten ...!
Gute Idee: ich sollte mal mit anderen Leuten über uns reden
wenn du dich noch einmal so bentimmst ...!
ICH benehme mich normal, die "anderen Leute" meinen das auch

was willst du eigentlich!
Ein gutes Leben! und du?
was fehlt dir denn?
Deine Liebe!
worüber beklagst du dich?
Darüber, daß du kein Partner, sondern ein autoritärer Ehemann bist.

du hast doch alles, was du brauchst!
Eben nicht!
du darfst doch tun, was du willst!
Ist das nicht selbstverständlich?
dir geht es nur zu gut!
ZU gut - das gibt es gar nicht!

du könntest froh sein, wenn ...
Ja, wenn ... wäre ich sehr froh!
du solltest mir lieber dankbar sein, daß ...
Wofür? Bist DU mir dankbar?
du kannst dir alle zehn finger abschlecken!
Da muß ich mir aber vorher die Hände waschen. Hausarbeit macht schmutzig!

das eine sage ich dir!
Sprich, ich höre!
spiel dich ja nicht!
Zum Spielen hab ich leider keine Zeit.
meine Geduld hat ein ende!
Hat sie auch einen Anfang?

du wirst mich noch kennenlernen!
Fein! Das wollte ich immer schon!

du wirst es so weit treiben, daß ...
Daß?
du wirst dich so lange spielen, bis ...
**Ich sagte doch schon: ich spiele sehr gerne,
nur habe ich leider keine Zeit dafür.**

dann kannst du deine drei zerrissenen taschentücher packen!
WAS? Du hast sie noch immer nicht gestopft?
dann kannst du dich mit einem hut an die ecke stellen!
Was sagst du? In dem Geschäft an der Ecke gibt es einen schönen Hut?
Den willst du mir kaufen?
dann kannst du unter der brücke schlafen!
Wieso denn, ich hab doch ein Zelt!

aber die kinder bleiben bei mir!
Hast du sie schon um ihre Meinung gefragt?
aber die wohnung ist auf mich geschrieben!
Na und, dann mußt du mir eben die Hälfte bezahlen
aber das auto gehört mir!
**Wie kommst du auf diese Idee? Du weißt ganz genau, daß wir
es gemeinsam bezahlt haben!**

du wirst noch sehen, wie weit du kommst!
Ja, mal sehen ...
du wirst noch an mich denken!
Sicher, denn du warst ein wichtiger Teil meines Lebens ...
du wirst noch weinend zu mir zurück ...
Aber warum weinst DU denn ...

Die beiden Studentinnen wollten das fertige Produkt nicht vorlesen, sondern jeder/m von uns ein Exemplar davon geben. (Dank Kopiergerät im Nebenraum kein Problem.) Wir sollten es alle lesen, das war ihnen sehr wichtig. Die gemeinsame stille Lektüre stimmt die Gruppe nachdenklich. Fast scheint es, als hätten Judit und Réka im Schreiben zum ersten Mal in ihrem Leben versucht, Widerstand zu leisten.

Auch die anderen spüren, daß hier möglicherweise ein Prozeß in Gang gekommen ist, der sich nicht auf den Unterricht, nicht auf das Deutschlernen beschränkt. Was für mich daran besonders wertvoll ist: Judit hat genau den Text gefunden, den sie im Augenblick brauchte. Der Zusammenhang zwischen Lesen und Leben – so offensichtlich wie hier – ist er, vor allem im Schulkontext, nicht immer.

INGEBORG BACHMANN:

"Ich."

[...]

2

Sklaveret ertrag ich nicht
Ich bin immer ich
Will mich irgend etwas beugen
Lieber breche ich.

Kommt des Schicksals Härte
oder Menschenmacht
Hier, so bin ich und so bleib ich
Und so bleib ich bis zur letzten Kraft

Darum bin ich stets nur eines
Ich bin immer ich
Steige ich, so stetg ich hoch
Falle ich, so fall ich ganz.

(aus: Werke 1, München 1978, S. 623)

Enikö hat zu diesem Gedicht folgenden Text geschrieben:

Ein Ich in Anführungszeichen, mit einem Punkt dahinter: Jemand sagt ICH. Jemand sagt den Satz ICH. Ein Mann? Eine Frau? Oder ist das keine Frage? – Ich beuge mich nicht, das klingt männlich. BRECHEN, das erinnert mich ans Sterben. Freiheit oder Tod – dazwischen gibt es nichts. Für mich ist das ein sehr männliches Denkmuster. Im weiblichen Denken spielt das Leben eine viel größere Rolle als der Tod. – Die zweite Strophe spricht von etwas ganz anderem: von Ausdauer. Hier lese ich nicht mehr männliche Härte, sondern weibliche Stärke. Bleiben bis zur letzten Kraft – ich assoziiere das mit Mütterlichkeit. Mütter verlassen ihre Kinder nicht, Mütter bleiben. – Ein männliches und weibliches Ich, und doch ist es nur "ICH." – ein einziges Ich. "ICH." ist eines, nämlich beides, männlich und weiblich. Beides ist möglich, steigen und fallen – leben und scheitern. ICH BIN EINES, sagt das Ich, und in der nächsten Zeile kommt ICH zweimal vor. ICH ist beides: ICH und ICH – oder: das Steigende und das Fallende. Oder: Das Eine und das Andere. Das Männliche und das Weibliche.

Dieser sehr eigenwillige Umgang mit dem Gedicht von INGEBORG BACHMANN hat mir bestätigt, wie wichtig es ist, den StudentInnen die Möglichkeit zu

geben, sich mit Primärtexten intensiv auseinanderzusetzen. Enikö hat sich eingelassen auf den Text, sie hat sich von ihm zum Denken anregen lassen, sie ist mit ihm und im Schreiben über ihn wohin gekommen, wo sie vorher noch nicht war. Das Nachdenken, das Sich-leiten-lassen von einem Text war offensichtlich lustbesetzt, was ich für die allerbeste Voraussetzung für den sinnvollen Umgang mit Literatur halte.

Abschließend noch einige Texte aus der "Schreibwerkstätte". Sie sind alle in irgendeiner Form von Gemeinschaftsarbeit der StudentInnen entstanden. Als Schreib Anregung haben wir uns vorher an einigen Beispielen angesehen, wie Gedichte funktionieren (können), haben das Verhältnis von Form und Inhalt offengelegt, uns den Stellenwert von Klang, Rhythmus, Musikalität bewußt gemacht, mit Clustern gearbeitet, um die Ideen freizulegen. Hier die Ergebnisse:

Wir	aufschreiben
sitzen hier	aufschret
Du	au
spielst Klavier	
Ich	
trink ein Bier	
Das	Richtung
Lob ich mir	
	abrichten
	herrichten
	verrichten
	htrrichten
Das Tuch	zurichten
Das Buch	berichten
Der Bach	unterrichten
Der Bauch	
Der Schlauch	aufrichten
Der Schetch	
Der Teich	
Das Reich	
Der Reis	zu dir
Der Fleiß	
Das Schloß	ein zimmer
Der Schlaf	eine treppe
Das Schaf	eine tür
Der Chef	ein fahrrad
Das Schiff	eine straße
Der Pstff	ein gartenzaun
Das Pfand	ein haus
Das Band	ein aufzug
Die Hand	ein stockwerk
Der Hund	eine klingel
Der Mund	deine schritte
Der Mond	deine stimme
und	dein lachen
Das End	du

prüfung
aufstehen
frühstücken
nichtsessenkönnen
duschen
anziehen
weggehen
dembusnachlaufen
außeratemsein
indieschulekommen
warten
aufsklogehen
warten
herzklopfenhaben
bauchwehhaben
warten
drankommen
htneingehen
aufgeregtsein
gefragtwerden
antwortenmüssen
nichtredenkönnen
stottern
wiedergefragtwerden
nichtzuhörenkönnen
nichtnachdenkenkönnen
nichtsagenkönnen
schiefangeschautwerden
nocheinmalgefragtwerden
schnellwassagen
reden
nurnichtschweigen
nurnichtstottern
reden
ruhigreden
zuhören
nachdenken
antworten
dierichtigeantwortgeben
mutfassen
hoffnunghaben
nocheinmalwassagen
aufdienotewarten
erleichtertsein

an und ab

gestern bin ich
angekommen
du hast mich
abgeholt
wir haben uns
angesehen
du hast dich
abgewendet
ich habe dir etwas
angemerkt
du hast es
abgestritten
ich wollte mich
ansaufen
du hast mich davon
abgehalten
ich habe mich bei dir
angehalten
und meine angst
abgelegt

Wunsch eines Kindes

hoffentlich
hoffen ich
ho
endlich
offen

Der vorliegende Text geht auf das Protokoll mehrerer Unterrichtseinheiten im Rahmen einer Lehrveranstaltung zurück, die ich 1991 an meiner früheren Arbeitsstelle, der Pädagogischen Hochschule Jászberény (Ungarn) für DeutschstudentInnen im 3. Studienjahr gehalten habe. Die anschließende Bibliographie gibt die in diesem Kontext eingebrachte Literatur wieder.

Literatur

- Aichinger, Ilse: Verschenkter Rat. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1991
Alms, Barbara (Hrsg.): Blauer Streusand. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 1987
Bachmann, Ingeborg: Werke I. München: Piper 1982
Barthes, Roland: Die Lust am Text. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974
Brinker-Gabler, Gisela (Hrsg.): Deutsche Dichterinnen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1978
Faschinger, Lilian: Selbsta Löser. Graz: Leykam-Verlag 1983
Haslehner-Götz, Elfriede: Nebenwidersprüche. Wien: Frischfleisch & Löwenmaul 1980
Heide, Heidi: liebe ist ... Wien: Wiener Frauenverlag 1984
Hunfeld, Hans: Literatur als Sprachlehre. Berlin-München: Langenscheidt 1990
Lavant, Christine: Wirf ab den Lehm. Graz-Wien: Stiasny Verlag 1961
Nöstlinger, Christine: Iba de ganz oaman fraun. Wien-München: Jugend & Volk 1982
Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1987

Michaela Dauerböck ist österreichische Lektorin an der Pädagogischen Hochschule Debrecen.
Adresse: Tanítóképző Főiskola, Péterfia utca 1-7, H-4026 Debrecen

Hilfen & Hinweise

Werner Wintersteiner

Überall und neben mir

Bücher zum Thema Lyrik

Vorbemerkung: Diese Auswahl ist nicht das Produkt einer systematischen Suche und Aufbereitung, sondern die nachträglich-notdürftige Systematisierung meiner lyrischen Lese-Stunden. Die Zusammenstellung hat deshalb auch eine kinderliterarische Schlagseite. Manche werden wohl Wichtiges vermissen, aber zumindest kann ich die Literatur wirklich empfehlen, die ich vorstelle.

Anthologien:

Andresen, Ute/Wiesmüller, Dieter (Hg): Im Mondlicht wächst das Gras. Gedichte für Kinder und alle im Haus. Ravensburg: Otto Maier 1991.

Eine typographisch sehr liebevoll und schön illustrierte Zusammenstellung alter und neuer Gedichte, keineswegs speziell für Kinder gemacht, und doch ist diese Lyrik auch ihnen durchaus zugänglich.

Buchwald, Christoph/Hauf, Rolf (Hg): Luchterhand Jahrbuch der Lyrik 1989. Hamburg: Luchterhand Literaturverlag 1989.

Chobot, Manfred/Jatzek, Gerhard (Hg): Erleichterung beim Zungezeigen. Lyrik gegen den Frust. Wien: Jugend & Volk 1989.

Eine Sammlung frecher, kritischer und nachdenklicher Texte aus Österreich, zusammengestellt, um mit dem Vorurteil aufzuräumen, Gedichtefreaks seien "entweder depressive Eichhörnchen oder Knochenfingerschwenker", also lyrische Moralapostel. Die Rechnung scheint aufgegangen zu sein.

Ensikat, Klaus (Hg): Füchse, Fez & Firlefanzen. Bilder mit Reimen garniert von Günter Saalman. Reinbek: rotfuchs 1992.

Das Vorwort besteht aus einem einzigen Satz: Ein Gedicht ist entweder was zum Spielen oder nicht. Die Gedichte, Klassiker von Busch, Ringelnatz usw., bzw. von Günter Saalman sind mit verspielt-altmodischen Federzeichnungen garniert. Mir scheint, daß diese Mischung aus Rätseln, Sprüchen, witzigen und hintersinnigen Gedichten sehr gut geeignet ist, bei Jugendlichen ein Interesse für Lyrik zu wecken.

Enzensberger, Hans-Magnus (Hg): Allerleirauh. Viele schöne Kinderreime. Frankfurt: Suhrkamp 1961.

Kinderreime, Volksgut, "abgesunkene Erwachsenen-Literatur", die Quellen sind meist kaum zu finden, aber ihre poetische Kraft reicht über die Jahrhunderte. Dieses "poetische Existenzminimum" findet sich in Enzensbergers klassischer Sammlung, die in ihrer wissenschaftlichen Exaktheit umstritten, in ihrer praktischen Brauchbarkeit aber unerreicht ist. Die Einteilung der Reime erfolgt nach dem einzigen vertretbaren Gesichtspunkt, nach dem Alter der Kinder. Ein geistreiches, pointiert formuliertes Nachwort begründet die Auswahl und führt, in essayistischer Form, in die Materie ein.

Enzensberger, Hans-Magnus (Hg): Museum der modernen Poesie. 2 Bände, Frankfurt: Suhrkamp 1960, als Suhrkamp-Taschenbuch 1980.

Dieses Museum der Jahre 1910-1945 "ist inzwischen selber historisch geworden", wie der Herausgeber im Nachwort zur Taschenbuchausgabe schreibt, "und was damals noch manchen Kritikern paradox vorkommen wollte, wirkt heute selbstverständlich: der Begriff einer klassischen Moderne." Enzensberger stellt rund 100 SchriftstellerInnen in 16 Sprachen vor. Ihre Gedichte werden jeweils im Original und in der deutschen Übersetzung wiedergegeben. Wenn der Herausgeber heute auch die Idee einer "Welt-sprache der Poesie" skeptischer beurteilt als zum Zeitpunkt der Entstehung des Buches, so gilt der Begriff wohl für keine Epoche eher als für die in diesem Museum erfaßte.

Fuhrmann, Joachim (Hg): Tagtäglich. Reinbek: rororo 1976.

Fuhrmann, Joachim (Hg): Gedichte für Anfänger. Reinbek: rororo 1980.

Eine Auswahl von rund 40 AutorInnen für Kinder, Jugendliche und "alle, die mit Gedichten 'anfangen'." Etwa nach dem Motto: "Im Duden stehn die Wörter drin,/Der Dichter schreibt sie nur noch hin!" (S.80).

H.J. Gelberg (Hg): Überall und neben dir. Gedichte für Kinder in sieben Abteilungen. Weinheim: Beltz & Gelberg 1986.

Eine repräsentative Auswahl von Gedichten aus den "Jahrbüchern der Kinderliteratur" und neueren Texten. Die reich illustrierte Zusammenstellung hat den Charakter eines Hausbuchs, das auch eine Gebrauchsanleitung des Herausgebers enthält: "Man nehme daraus täglich einiges zum Gebrauch... Auch Rösselsprünge, kreuz und quer, werden empfohlen... Lust und Laune entstehen beim Blättern." Sie entstehen wirklich.

Hartung, Harald (Hg): Luftfracht. Internationale Poesie 1940-1990. Frankfurt 1991.

Kliwer, Heinz-Jürgen (Hg): *Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder*. Stuttgart 1989 (= Reclam Lesebuch).

Dieses Buch versteht sich als eine repräsentative Sammlung von "gesicherten" Texten. Es bietet einen historischen Querschnitt (fast ausschließlich) der deutschsprachigen Kinderliteratur. Der zeitliche Bogen reicht von Mathias Claudius bis in die unmittelbare Gegenwart, etwa Frantz Wittkamp oder Martin Auer. Auswahlkriterium war die Vermutung, daß das Gedicht auch heutigen Kindern noch etwas "zu sagen" hat. Die von Heinz-Jürgen Kliwer zusammengestellte und mit einem ausführlichen Nachwort versehene Sammlung hat wohl zurecht von der ZEIT-Redaktion den "Luchs" für das beste Kinderbuch des Monats erhalten.

Nitsche, Gerald (Hg): *Österreichische Lyrik und kein Wort Deutsch. Zeitgenössische Dichtung der Minoritäten*. Innsbruck: Haymon 1991.

Ein hochinteressantes und sehr wichtiges Buch, das für die Schulen nachdrücklich empfohlen werden kann — besonders im Hinblick auf das "Jahr der Minderheiten 1994". Man ist überrascht über die Vielfalt der in Österreich gesprochenen Sprachen, oder haben Sie das *Jenische* gekannt? Jedes Gedicht wird in einer graphisch anspruchsvollen Form und einer deutschen Übersetzung gedruckt. In der Hardcover-Version liegt auch eine CD bei.

Schiffer, Wolfgang (Hg): *Heimat und Geschwindigkeit. Junge Lyrik*. München: Edition Pestum 1986.

Thalmayr, Andreas: *Das Wasserzeichen der Poesie oder Die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu lesen*. Frankfurt: Eichborn 1990. (ursprünglich: Nördlingen, Die andere Bibliothek, Greno, 1985)

Die originellste und interessanteste Anthologie, die ich kenne. Die Gedichte, die aus vielen Ländern und unterschiedlichen Epochen stammen, sind nach poetologischen Gesichtspunkten gesammelt, eine "Parade von Kunststücken", die dazu dienen soll, uns die verlorene Lust am Lesen von Gedichten wiederzubringen. Diese Sammlung Enzensbergers, der hinter dem Pseudonym steckt, ist auch die beste Fundgrube von Anregungen für einen kreativen Literaturunterricht.

Theobaldy, Jürgen (Hg): *Und ich bewege mich doch. Gedichte vor und nach 1968*. München: Beck 1978?

Eine Sammlung, die bewußt keinen Gesamtüberblick über die Lyrik der Gegenwart geben will, sondern gesellschaftskritische AutorInnen Deutschlands vorstellt.

Lyrik einzelner AutorInnen:

Kunze, Reiner: *Wohin der Schlaf sich schlafen legt. Gedichte für Kinder — für die Größeren die einen, die ändern für die Kleinen*. Mit Illustrationen von Karel Franta. Frankfurt: Fischer 1991.

Wenn ein Sprachkünstler und Lyriker vom Format Reiner Kunzes für Kinder schreibt, so entsteht kein "normales" Kinderbuch. Trotz vieler Anklänge an die Volkspoesie wirken Kunzes Gedichte intellektuell, verspielt, manchmal kommen sie mir sogar zu den Kindern "hinuntergebeugt" vor. Die sehr feinen, "romantischen" Illustrationen verleihen dem Buch einen romantischen Hauch. All das, und nicht zuletzt der beachtliche Preis, machen das Buch wohl zu einem Außenseiter auf dem Kinderbuchmarkt. Ob wir Kunze dennoch in einigen Jahren als einen Erneuerer der kinderliterarischen Sprache feiern werden?

Manz, Hans: Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg 1991.

Wie kaum ein anderer Autor hat Hans Manz, selbst Lehrer, das sprachspielerische Gedicht kultiviert und in den Dienst einer "Aufklärung" der Kinder gestellt, die in sokratischer Weise über ihre Selbstaufklärung läuft. Dabei entsteht viel Lustiges, oft auch Nachdenkliches, aber manchmal ist für meinen Geschmack der pädagogische Zeigefinger doch zu deutlich sichtbar. Der vorliegende Band ist die Zusammenfassung dreier erfolgreicher Bücher des Autors "Worte kann man drehen", "Kopfstehn macht stark oder Die Kunst zwischen den Zeilen zu lesen" und "Lieber heute als morgen". Der Anhang bietet Materialien zu den Texten.

Enssikat, Klaus: "Jeder nach seiner Art". Kinderlieder von Hoffmann von Fallersleben. Weinheim: Beltz & Gelberg 1991.

Eine handgeschriebene, mit verspielten, kolorierten Federzeichnungen ausgestattete Ausgabe bekannter und weniger bekannter Gedichte des Klassikers. Ob das Kinder anspricht, weiß ich nicht, leicht lesbar sind die Texte sicher nicht, es handelt sich wohl um eine Liebhaberausgabe. Vielleicht kann sie wegen ihrer bibliophilen Ausstattung bei älteren Jugendlichen auf Interesse stoßen?

Sekundärliteratur

Cordes, Roswitha (Hg): Lyrik für Kinder und junge Leute. Dokumentationen der katholischen Akademie Schwerte, Band 19 (1988).

Der Bogen dieser Untersuchungen ist weit gespannt. Er reicht von der Darstellung traditioneller Kinderreime und -lieder (Kurt Franz und Fredrik Vahle) bis zu neuen Aussageformen der Jugendkultur der 80er Jahre (Hans-Heino Ewers). Neben Theoretikern kommt auch eine Reihe von SchriftstellerInnen zu Wort.

Domin, Hilde: Wozu Lyrik heute? Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft. München: Piper 1968.

Die Schriftstellerin und Soziologin Hilde Domin erarbeitet in diesem Buch eine Theorie der Lyrik, die sehr stark von der Idee des literarisch-politischen Widerstands gegen eine ungerechte Gesellschaftsordnung getragen wird. Grundlegend und nach wie vor aktuell ist ihre Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Lyrik: "Skeptischer als Brecht (Lyrik soll die Wirklichkeit verändern), zuversichtlicher als Benn (Lyrik, Kunst ist

folgenlos) frage ich: Handelt es sich zumindest um ein Höherlegen der Schwelle der Manipulierbarkeit?"

Franz, Kurt: Kinderlyrik. München: Fink/UTB 1979.

Neben der Arbeit von Magda Motté das wichtigste Werk über Kinderlyrik. Es versteht sich sowohl als Forschungsbericht wie als systematische Darstellung der Kinderlyrik, die auch einen kurzen historischen Abschnitt enthält. Im abschließenden Kapitel (Didaktik und Methodik) werden auch Anregungen für einen kreativen und ganzheitlichen Umgang mit Lyrik gegeben.

Friedrich, Hugo: Die Struktur der modernen Lyrik. Von Baudelaire bis zur Gegenwart. Reinbek: Rowohlt 1956, ²1967 (überarbeitet).

Eine klassische, epochemachende, heute aber teilweise veraltete Darstellung, die sich fast ausschließlich auf den französischen Symbolismus und seine Nachfolger bezieht.

Krüss, James. Naivität und Kunstverstand. Gedanken zur Kinderliteratur. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz 1969.

Der Reiz dieses Buches besteht darin, daß der Autor sich nicht nur allgemeine "Gedanken zur Kinderliteratur" macht, sondern konkret auf Umstände und Verlauf der Entstehung eigener Gedichte eingeht. Dabei plädiert er leidenschaftlich für eine hohe Qualität der Kinderlyrik: "Ein Gedicht ist kein Sahnebonbon. Gedicht ist Nahrung. Es kann die eiserne Ration in bösen Zeiten sein."

Lamping, Dieter: Das lyrische Gedicht. Definitionen zur Theorie und Geschichte der Gattung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1989.

Durch eine Neudefinition des Begriffs "Lyrik" versucht der Autor, einen Ausweg aus den Aporien der bisherigen Theoriediskussion zu finden. Er erprobt seinen Begriff, indem er ihn auf die moderne deutsche Lyrik seit Stefan George anwendet. So entsteht auch eine knappe und gut gegliederte Darstellung der deutschsprachigen Lyrik der Gegenwart.

Lamping, Dieter: Moderne Lyrik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1991.

Eine sehr klare, knappe und doch differenzierte Einführung, die ausgehend von wenigen, sorgfältig ausgewählten Beispielen sofort einen Überblick und ein Problembewußtsein vermittelt. Schwerpunkte sind die neue lyrische Sprache der Moderne (mit dem Zentralbegriff der Verfremdung), die Spannung zwischen freiem Vers und gebundenen Formen, die Verbindung von Lyrik mit Musik und bildender Kunst sowie das politische Engagement der Lyrik. Ein sehr empfehlenswertes Buch.

Motté, Magda: Moderne Kinderlyrik. Begriff — Geschichte — Literarische Kommunikation — Bestandsaufnahme. Frankfurt-Bern: Peter Lang 1983.

In diesem Buch will die Autorin die "besonderen Bedingungen der Textkonstitution, Textvermittlung, Textrezeption und Textwirkung von Kinderlyrik" darstellen. Sie bestreitet, daß diese eine "Vorform"(Bodensohn) von Lyrik sei, sondern betrachtet sie

als eigene Gattung. Sie arbeitet die Unterschiede zur allgemeinen Lyrik heraus und belegt ihre Thesen mit zahlreichen Gedichten. Es folgt eine Bestandsaufnahme moderner Kindergedichte anhand der wichtigsten Anthologien. Ein weiterer wichtiger Abschnitt ist eine Untersuchung von Themen und Motiven. Die Stärke des Buches beruht auf den vielen konkreten Beispielen.

Rühmkorf, Peter: Über das Volksvermögen. Exkurse in den literarischen Untergrund. Reinbek: Rowohlt 1967. (Als Rowohlt-Taschenbuchausgabe, 1969, leicht gekürzt.)

In diesem vielzitierten Standardwerk betätigt sich der geniale Lyriker Rühmkorf als Schatzsucher und Ethnologe. Er fördert viel "Vergessenes", in Wahrheit Verdrängtes und Verstecktes aus der Volks- und Kinderpoesie zutage, kommentiert es in seiner ironisch-saloppen und doch sehr präzisen Sprache. Rühmkorf räumt gründlich mit der Vorstellung von der "unschuldigen Kinderseele" auf. Ein spannendes, epochemachendes Buch!

Völker, Ludwig (Hg): Lyriktheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam 1990.

Eine sehr umfangreiche Sammlung von repräsentativen, aber sehr kurzen Ausschnitten aus Stellungnahmen bedeutender TheoretikerInnen.

Didaktik:

Andresen, Ute: Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg 1992.

Eine passionierte Lehrerin und begnadete Autorin erzählt, persönlich und sehr reflektiert zugleich, von ihren Erfahrungen in einer Grundschule. Sie hat Kinder immer wieder, unaufdringlich und doch nachdrücklich, mit Lyrik konfrontiert, keineswegs nur mit Kinderlyrik. Ihre Reflexionen und Erlebnisse, vor allem aber die Diskussionen mit den Kindern werden in diesem faszinierenden Buch dokumentiert.

Fingerhut, Margret und Karlheinz (Hg): Naturlyrik. Ein Arbeitsbuch für die Schule. Frankfurt: Diesterweg 1984.

Fingerhut, Margret und Karlheinz (Hg): Liebeslyrik. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt: Diesterweg 1983.

Dieses "Arbeitsbuch" besteht aus zwei Teilen. Der erste, historische Teil ist nach historischen und thematischen Gesichtspunkten zusammengestellt; der zweite behandelt die Liebeslyrik der Gegenwart nach thematischen Kriterien, wobei auch hier öfters ein dazupassender älterer Text als Kontrastfolie vorangestellt wird. Jedem Kapitel sind Arbeitsaufgaben zugeordnet.

Frank, Horst Joachim: Wie interpretiere ich ein Gedicht? Eine methodische Anleitung. Tübingen: Francke 1991.

Das Buch setzt sich zur Aufgabe, "die handwerklichen Grundlagen für die Kunst der Interpretation" bereitzustellen. Es besteht aus einem Fragenkatalog, der in elf Bereiche gegliedert ist, von der Thematik, Metrik, Wortwahl, über Klang und Bildlichkeit bis zum Aufbau... Im Anhang werden die wichtigsten Versmaße vorgestellt. "Diese Handreichung hat ihren Zweck erfüllt, wenn sie für ihren Benutzer entbehrlich geworden ist."

Heinrich, Karin/Holwerscheid, Rita: Lyrik für Kinder. Die Dichterwerkstatt. Mühlheim: Verlag an der Ruhr 1991.

Diese Arbeitsmappe ist für Volksschulen bzw. die ersten Jahre der Unterstufe weiterführender Schulen gedacht. Sie enthält neben einführenden Bemerkungen für Lehrkräfte eine Arbeitskartei und eine Gedichtsammlung für Kinder, die unmittelbar im Unterricht einsetzbar sind. Die praktische Arbeit mit den Gedichten soll, nach dem Willen der Herausgeberinnen, dazu führen, daß "aus dem Begreifen echtes Begreifen wird."

Öst. Buchklub der Jugend (Hg): Raum für ein Gedicht. Projektbuch Lyrik. Redigiert von Heinz J. Zechner. (= Lehrer-Jahrbuch Die Barke) Wien, o. J. Dieses Buch besteht aus zwei Teilen, einer Sammlung von Gedichten, die in sieben Themenkreise unterteilt ist, wobei größtenteils zeitgenössische AutorInnen zum Zug kommen, die für Kinder und Jugendliche schreiben. Der zweite Teil sind literaturdidaktische Aufsätze von Lehrkräften, die über praktische Erfahrungen berichten.

Pädagogik-Kooperative (Hg): Vorhang auf. Gedichte. Bremen 1990.

Diese Mappe ist nach einem ganz ähnlichen Prinzip strukturiert wie die von Heinrich/Holwerscheid (s.o.). Die Präsentation der Gedichte wirkt aber stärker "pädagogisiert". Jedes Blatt ist mit Zeichnungen und klaren Arbeitsaufträgen versehen. Die Kreativität der Kinder wird auf sehr moderne Weise, aber wieder einmal sehr eindeutig, gelenkt.

Praxis Deutsch. Sonderheft 1981. Arbeitsbuch Lyrik.

Reger, Harald: Kinderlyrik in der Grundschule. Literaturwissenschaftliche Grundlegung. Schülerorientierte Didaktik. Baltmannsweiler: Burgbücherei 1990.

Spinner, Kaspar: Lyrik der Gegenwart im Unterricht. Hannover: Schrödel 1992.

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1988.

Der Titel ist bereits das Programm: Der Autor hat sich bemüht, Aufgaben zusammenzustellen, die SchülerInnen ermöglichen, durch eigenes Schreiben, eigenes Ausprobieren ein Verständnis für die Grundlagen der Poetik zu gewinnen. Das Buch sollte in jeder Schulbibliothek stehen.