



»lyrix« -Materialien 2008

Unterrichtsentwürfe zu den
12 »lyrix«-Gedichten aus dem
Deutschlandfunk-Lyrikkalender 2008

- als PDF-Datei zum kostenfreien Download verfügbar
- auch 2009 monatlich weitere Materialien
unter www.dradio.de/lyrix

 **lyrix** 
Schülerwettbewerb
für Dichter mit Klasse

Ein Projekt von
Deutschlandfunk
Deutscher Philologenverband
Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH)
Verlag Das Wunderhorn

Elisabeth Borchers:

Was alles braucht's zum Paradies

Ein Warten ein Garten
eine Mauer darum
ein Tor mit viel Schloß und viel Riegel
ein Schwert eine Scheide aus Morgenlicht
ein Rauschen aus Blättern und Bächen
ein Flöten ein Harfen ein Zirpen
ein Schnauben (von lieblicher Art)
Arzeneien aus Balsam und Düften
viel Immergrün und Nimmerschwarz
kein Plagen Klagen Hoffen
kein Ja kein Nein kein Widerspruch
ein Freudenlaut
ein allerlei Wiegen und Wogen
das Spielzeug eine Acht aus Gold
ein Heute und kein Morgen
der Zeitvertreib das Wunder
das Testament aus warmem Schnee
wer kommt wer ginge wieder
Wir werden es erfragen.

1. Zur Autorin

Elisabeth Borchers zählt zu den namhaftesten Lyrikerinnen der deutschen Gegenwartsliteratur. Sie wurde 1926 im niederrheinischen Homberg geboren und kam bereits früh mit der Literatur in ihrem Elternhaus in Verbindung. Borchers entstammt einer Lehrerfamilie, sie genoss und nutzte die reichhaltige Bibliothek, die sie zu Hause vorfand. Der Vater fiel im Weltkrieg, als Reichsdeutsche musste sie mit ihrer Mutter das Elsaß verlassen, wo sie bei den Großeltern eine neue Heimat gefunden hatten.

1960 erschien in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ ein Gedicht von Elisabeth Borchers, das mit den Versen begann: „eia wasser regnet schlaf / eia wasser schwimmt in gras / wer zum wasser geht wird schlaf / wer zum abend kommt wird gras“. Die sofort einsetzende Empörung, die sich in zahlreichen Leserbriefen niederschlug, ist heute kaum mehr nachvollziehbar. Durfte jemand im 20. Jahrhundert so schreiben? Dieses Gedicht im Tonfall eines Kindes oder Kinderlieds wurde wohl als Tabubruch verstanden.

Allerdings brachte ihr der Skandal eine Stelle als Lektorin beim Luchterhand-Verlag ein, später wechselte sie auf Betreiben von Siegfried Unseld zum Suhrkamp-Verlag, wo sie bis 1998 Cheflektorin war und Schriftsteller wie Peter Handke, Jurek Becker oder Thomas Bernhard betreute. Ab 1961 veröffentlicht sie auch in unregelmäßigen Abständen mehrere Gedichtbände und einige wenige Prosatexte. Ihre Gedichte schreibt sie bis heute eigenhändig auf ihrer alten kleinen Reiseschreibmaschine der Marke „Olivetti lettera“. Aufsehen erregte sie noch einmal 2003 durch ihre fünf Frankfurter Poetikvorlesungen, die unter dem Titel „Lichtwelten. Abgedunkelte Räume“ auch in Buchform veröffentlicht wurden. Darin geht es in erster Linie um die Frage, wie Gedichte entstehen. Sie beginnen mit folgenden Worten: „Immerzu die Frage, wo fange ich an, immerzu die Antwort, dass ich es nicht weiß. Ein Zufallsfund in einem Gedicht. Aristoteles behauptet, die Perle sei das Herz der Muschel. Ich könnte fortfahren: Die Kindheit ist das Herz des Menschen.“ Borchers erläutert darin, wie sich aus Bildern, Wörtern, der Veranschaulichung von Momenten Gedichte entwickeln können, für die es „kein theoretisches Kleingeld, keine Faustregeln gibt. Jedes Gedicht ist ein Wagnis.“

2. Zur Lyrik von Borchers

Elisabeth Borchers Gedichte erwecken in der Regel den Eindruck, einfach und eingängig zu sein, sind es aber oft auf den zweiten oder dritten Blick nicht. Ihre Lyrik enthält oft alogische Pointen, überraschende Wendungen, surrealistische Beziehungen. Das Einfache wird umso weniger einfach, je länger man darüber nachdenkt. Und genau das ist es, was ihre Gedichte auch für den Unterricht und für Schüler durchaus interessant macht, weil die Entdeckung des Doppelbödigen, des „zweiten Gesichts“ eines Gedichts deren Entdeckungs- und Entlarvungslust entgegenkommt.

Reinhard Döhl sieht als Hauptmerkmal dieser Gedichte das „Experiment mit der Tradition“ und der Schriftsteller Arnold Stadler schreibt in dem Nachwort zu einem eigenen Gedichtband im Jahre 2001: „Was ich auf eine Insel mitnähme. – Gewiss dachte ich dabei auch an Bücher. Und bei den Büchern habe ich vor allem an Gedichte gedacht. Ich dachte an die Gedichte von Elisabeth Borchers: die nähme ich mit auf die Insel. Dort säße ich im Schatten jener Palme, die ich von der Arndtstraße her kenne (wo Elisabeth Borchers in Frankfurt wohnt) und ich lebte von Kokosnüssen, die von jener Palme herunterfielen, und auch von diesen Gedichten. Denn auch Gedichte sind Lebensmittel für mich.“

3. Altersstufe

Es gibt viele Gedichte von Elisabeth Borchers, die auch in der Unterstufe weiterführender Schulen oder sogar in der Grundschule gut behandelt werden können. Bei dem vorliegenden Beispiel empfehlen wir eine Behandlung in der Mittelstufe (Klassen 8 – 10) oder auch in der Oberstufe, da er auch gewisse Abstraktionsleistungen verlangt, die in der Unterstufe noch nicht vorausgesetzt werden können.

4. Stundenverlaufsskizze

- Einstieg (rund 10 Minuten)

Der Unterrichtseinstieg erfolgt durch die Projektion oder Anschrift des Gedichtstitels: *Was alles braucht's zum Paradies*

Daraufhin werden die Schüler aufgefordert, in einer Art Brainstorming ihre persönlichen, individuellen Vorstellungen und Assoziationen zu einem paradiesischen Zustand, zu ihrer Vorstellung eines Glückszustands auf ein Blatt Papier zu schreiben.

Um nicht zu weit vom Gedicht wegzudriften, sollten die Vorstellungen auf das Diesseits, also auf einen konkreten „irdischen Zustand“ eingegrenzt werden. Nach einer kurzen Schreib- und Überlegungsphase werden die Assoziationen auf einer Nebentafel oder auf Folie oder Laptopbeamer nach Zuruf durch die Schülerinnen und Schüler in ungeordneter Form festgehalten. Eine Reihe von Vorschlägen werden sich auf materielle Werte beziehen, vermutlich wird auch der alte Schülerwunsch „Keine Schule, Dauerferien“ nicht fehlen, daneben wird auch Immaterielles genannt werden (Freunde, Abwesenheit von Sorgen, keine Verpflichtungen) und angenehme Beschäftigungen (Lieblingsmusik hören, an einem menschenleeren Strand liegen und träumen u.a.).

- Präsentation des Gedichts und erste Schüleräußerungen zum Gedicht (5 Minuten)

Nun wird das Gedicht auf Arbeitsblatt oder per Präsentation in Gänze vorgestellt und von einem Schüler oder, was wegen des klanglichen Ersteindrucks oft auch sinnvoll ist, von der Lehrkraft selbst vorgelesen. Im Anschluss bietet sich die Frage an, was an diesem Gedicht sozusagen im bisherigen Erwartungsbereich liegt und in welcher Weise oder in welchen Teilen der vorgelesene Text davon abweicht. Vermutlich werden sich die Schüler mit den Naturbildern eher anfreunden können als mit den eher verschlossenen Bildern und Verszeilen. Thematisiert wird wohl auch die Beschränkung von Borchers auf weitgehend Immaterielles.

- Analyse von Form und Sprache (15 Minuten)

Ausgehend von der Lehrerfrage „Wie kann man die Form beschreiben?“ werden folgende Formmerkmale festgehalten:

- Einstrophigkeit
- Fehlen von Endreimen
- Unterschiedliche Zeilenlängen
- Kein fester Rhythmus (zwei bis vier Hebungen)
- Fehlen jeder Art von Satzzeichen

Bei der Sprachanalyse empfiehlt sich – angesichts der begrenzten zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit – ein arbeitsteiliges Verfahren.

Folgende Arbeitsaufträge an Schülergruppen werden erteilt:
Welche sprachlichen Besonderheiten können im Hinblick auf Satzbau, Verwendung von Wortarten beobachtet werden? (Gruppe 1)
Mit welchen rhetorischen Stilmitteln arbeitet die Autorin? (Gruppe 2)
Aus welchen Bereichen stammen die verwendeten Begriffe und die sprachlichen Bilder? Welche Sinne werden angesprochen? (Gruppe 3)

Nach der Still- bzw. Gruppenarbeitsphase sollten folgende Ergebnisse zusammengetragen werden:

- Aneinandergereihte Nomen und unbestimmte oder bestimmte Artikel dominieren (Aufzählungen)
- Lediglich die letzten beiden Verszeilen enthalten Verben und bestehen aus einem Frage- und einem Antwortsatz, dadurch besondere Hervorhebung
- Binnenreime (Warten – Garten, Plagen – Klagen)
- Assonanzen (Tor – Schloss, Blättern – Bächen)
- Alliterationen (Schwert – Scheide, Wiegen – Wogen)
- Wiederholungen (10 x ein, 3 x eine, 4x kein)
- Neologismen (Nimmerschwarz)
- Antithesen (heute – morgen, Immergrün – Nimmerschwarz)
- Ungewöhnliche Wortverbindungen (viel Schloß, allerlei Wiegen)
- Metaphern, Oxymora (Testament aus warmem Schnee, Scheide aus Morgenlicht)
- Archaismen (Arzeneien)
- Bild- und Vorstellungsbereiche:
 - a) Befestigung, Abgrenzung (Mauer, Tor, Schloß, Riegel, Schwert)
 - b) Natur (Garten, Blätter, Bäche, Schnee usw.)
 - c) Umgang mit der Zeit (Warten, Heute, Morgen, Zeitvertreib)
 - d) Gefühle (Klagen, Hoffen, Freudenlaut usw.)
 - e) Geräusche, Musik (Rauschen, Flöten, Harfen, Zirpen,, Schnauben, Freudenlaut)
- Sehsinn (Morgenlicht , Gold, etc), Geruchssinn (Düften), Hörsinn (Flöten etc), Tastsinn (warmer Schnee, Wogen: Windbewegungen) werden zugleich angesprochen

5. Interpretation (15 Minuten)

In diesem Schlussteil der Stunde geht es darum, ausgehend von der sprachlichen Analyse die inhaltliche Aussage des Gedichts, sofern beschreibbar, herauszufinden.

Leitfrage könnte sein:

Durch die Anwesenheit und Abwesenheit welcher Dinge bzw. Phänomene zeichnet sich Borchers Paradies aus?

Dies führt zu einer Gegenüberstellung mit „ein“ und „eine“ bzw. viel, der, das etc. eingeleiteten Begriffe auf der einen Seite und den mit „kein“, „keine“ eingeleiteten Tatbeständen auf der anderen Seite.

Falls Zeit bleibt kann diese Gegenüberstellung auch noch begrifflich in die Lernzielsicherung übernommen werden.

Zusammenfassend kann im offenen Unterrichtsgespräch festgehalten werden, dass das beschriebene Paradies ein völlig von der Außenwelt abgeschlossenes Gebilde ist. Das Bild des Schwertes wird aber durch die Scheide aus Morgenlicht friedlich aufgelöst.

Geprägt ist dieses Paradies durch ein umfassendes Naturerlebnis aus Naturgeräuschen, Tierlauten, Pflanzen und Kräutern, das sich im hier und heute dem Spiel und dem Naturerlebnis hingibt. In diesem Paradies fehlen die normalen Besorgnisse und Verpflichtungen des menschlichen Alltags, kein Plagen um irgendwelche Ziele und Aufgabenerfüllungen, keine Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Zukunft (Klagen – Hoffen), keine Verpflichtung dazu, Entscheidungen zu treffen (kein Ja, kein Nein) oder sich mit Tatbeständen auseinanderzusetzen. Die Tätigkeit erschöpft sich im Wunder des spielerischen Zeitvertreibs und des Naturerlebens selbst.

Die abschließende Klärung gilt den bereits in der sprachlichen Analyse als herausgehoben und abgesetzt erkannten beiden Schlusszeilen und deren inhaltlicher Aussage:

„wer kommt wer ginge wieder
Wir werden es erfragen.“

Im Normalfall müssten an dieser Stelle die Schüler die Antwort selbst finden:

Das lyrische Ich stellt darin die Frage, wer, welche Menschen sich wohl solch einer Paradiesvorstellung jenseits der sonst geltenden Glücksvorstellungen anschließen könnten und welche sich voraussichtlich davon schnell wieder entfernen würden. Die Ankündigung in der letzten Zeile macht deutlich, dass das lyrische Ich seine Umwelt mit diesem Paradies und der jeweiligen Stellung dazu konfrontieren will. Jeder soll sich die Frage stellen lassen müssen, was ihm zum Glück fehlt, was die eigentlichen Dinge im Leben sind, die zählen.

Abschließend empfiehlt sich ein Rückgriff auf das einleitende Brainstorming und die Frage, ob die ursprünglichen Paradiesvorstellungen nach Besprechung des Gedichts erweitert oder verändert werden würden.

Lernzielsicherung:

Elisabeth Borchers: „Was alles braucht's zum Paradies“

Form

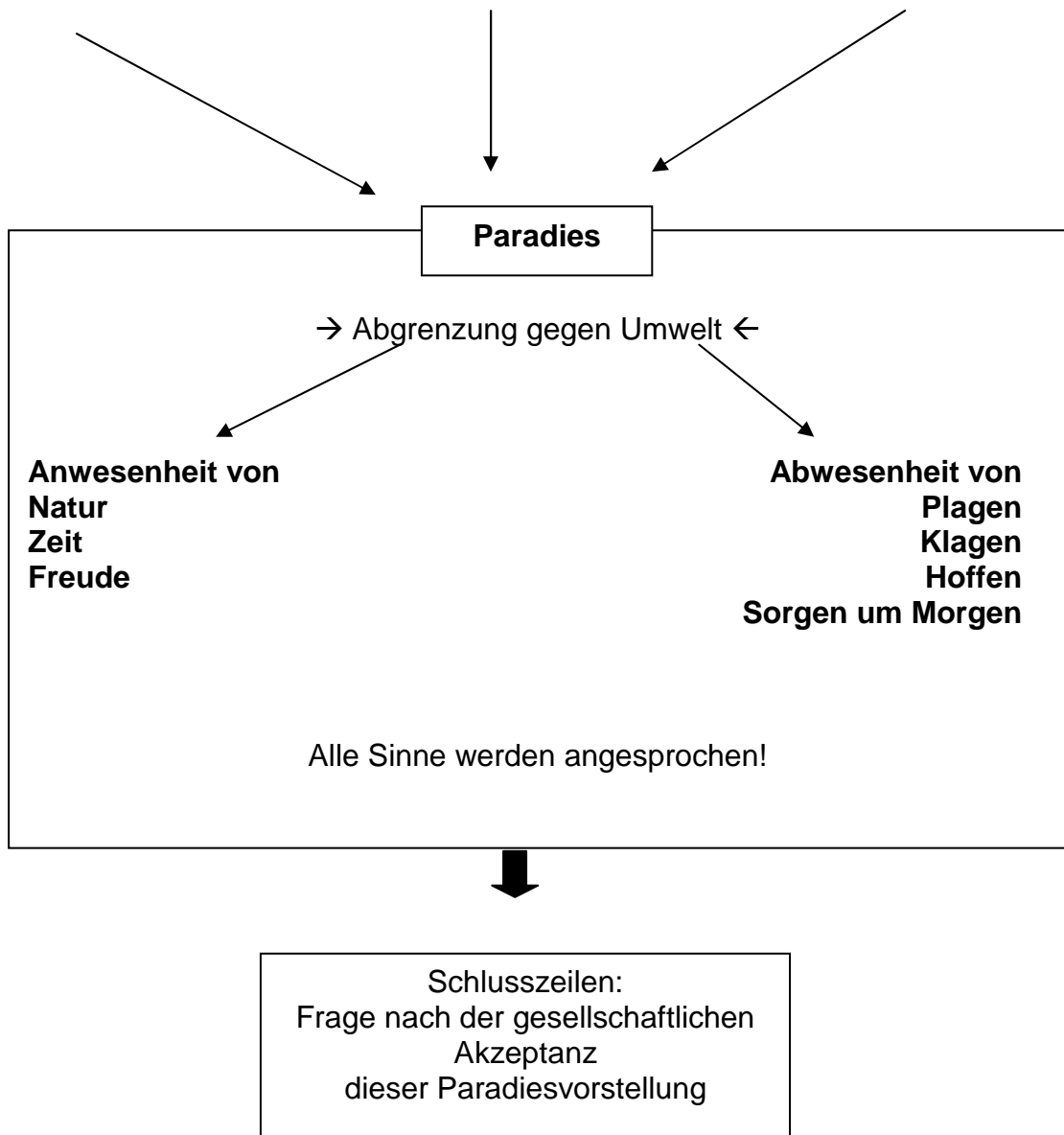
- Einstrophigkeit
- Keine Endreime und Satzzeichen
- unterschiedliche Zeilenlängen

Rhetorische Stilmittel

- Binnenreime
- Assonanzen
- Alliterationen
- Wiederholungen
- Neologismen
- Antithesen
- Metaphern

Wortarten / Satzbau

- Aufzählung von Nomen
- Artikel
- Verben / Satzaussage in den beiden letzten Zeilen



Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Deutschlandfunk

DPbV
Deutscher
Philologen
Verband



GEFÖRDERT VOM
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Was ein Kind gesagt bekommt
(Bertolt Brecht)

Vorbemerkung

Die Stunde ist für die Mittelstufe/Oberstufe konzipiert (9./10./11. Klasse), da nicht nur ein sicherer Umgang mit Texten gefordert ist, sondern auch Einblicke in soziokulturelle Verhältnisse des 18./19. Jahrhunderts vorhanden sein sollten. Brechts Gedicht wird in der Stunde in die Traditionslinie der Kinderlyrik eingeordnet und mit modernen Beispielen ergänzt!

Stundenverlaufsskizze

Einstieg (rund 10 Minuten):

Der Unterrichtseinstieg erfolgt durch die Präsentation eines *Arbeitsblattes (Arbeitsblatt 1)* mit einer Liste von elterlichen Aufforderungen, Geboten, Verboten und Ermahnungen. Die Schüler werden aufgefordert, in Stillarbeit diejenigen anzukreuzen, die ihnen sinnvoll erscheinen.

Anschließend werden im Unterrichtsgespräch kurz die Ergebnisse besprochen; dabei gilt es zu thematisieren, dass das Befolgen dieser Regeln allgemein der Sozialisierung dient und Sicherheit gewährt, dass manche Ermahnungen, zum Beispiel „Jungen weinen nicht!“ aber als wenig überzeugend gewertet worden sind. Damit ist die Überleitung zur Sozialgeschichte der Kindheit geschaffen, deren Phasen sich auch in der Kinderlyrik widerspiegeln.

Erarbeitungsphase (ca. 10 Minuten):

Zunächst wird der Begriff „Kindheit“ als eigenständige Lebensphase definiert, die durch Erwerbsfreiheit und (institutionalisiertes) Lernen gekennzeichnet ist. Sie hat einen geschützten Status, in dem Kinder von den Pflichten, aber auch von den Rechten der Erwachsenen ausgenommen sind.

Anhand von Bildprojektionen oder durch Lehrervortrag verdeutlicht die Lehrkraft die grundsätzliche andere Sicht der Kindheit im Mittelalter. Dabei wird deutlich, dass das Kind als kleiner Erwachsener teilhatte am Leben und Arbeiten der Familie, der Erwachsenengemeinschaft; die erforderlichen Fähigkeiten eignete es sich durch sein Mittun, Dabeisein an, für Schule gab es bei dieser Form des Erwachsenwerdens keinen Platz, das Leben war selbst Schule.

Am Ende der Renaissance begann die allmähliche Herauslösung des Kinderlebens aus der Gesellschaft der Erwachsenen, die „Entdeckung der Kindheit“; damit verbunden war die Vorstellung von der *Kindlichkeit des Kindes* und die zunehmende Organisation der Kindheit als *pädagogischer Schonraum*. Die Vorstellung von dem „Eigenrecht des Kindes“ wird in der Aufklärung Programm für eine naturgemäße wie vernunftgeleitete **Erziehung** (Rousseau). Für die individuelle Entfaltung (sowie Aufstiegschance) sah man bürgerliche Erziehung und Bildung als grundlegend an. Die Schulpflicht sollte dies möglichst allen Kindern ermöglichen.

So gibt es spezielle Literatur, sprich Lyrik für Kinder erst seit 200 Jahren. Eine der berühmtesten Sammlungen war die „*Kleine Kinderbibliothek*“ von *Joachim Heinrich Campe* (1799). Ein Gedichtauszug daraus, der den Schülern auf einem *Arbeitsblatt (Arbeitsblatt 2)* ausgeteilt wird, lautet folgendermaßen:

„Lied eines kleinen Mädchen an ihren Vater bei Überreichung eines Rosenknöspchen“

*Nim, Vater, dieses Röschen hin!
Ich pflückt´ es nur für dich;
(...)
Und ich, ich blühe nur für dich;
Gott schuf mich, dein zu sein.*

Im Unterrichtsgespräch wird erarbeitet, dass das Verhältnis zwar aus der Sicht des Kindes geschildert wird, dass aber hier mehr der Wunsch beziehungsweise der Anspruch eines Erwachsenen formuliert wird: das Kind als Besitz der Eltern, die unterwürfige Hingabe verlangen. Die Schüler erkennen, dass Literatur hier als Erziehungsmittel dient, das ein Wohlverhalten zur Entlastung der Erwachsenen intendiert. Dies scheint im Gegensatz zu dem vorher Dargelegten zu stehen.

Zur Verdeutlichung kann hier auch das Widmungsgedicht auf dem Titelblatt des „Struwwelpeter“ herangezogen werden.

Die Phase wird mit einem Anschrieb an der Tafel oder durch Folie bzw. Präsentation auf einen Laptop/Beamer abgeschlossen.

Vertiefungsphase (20 Minuten):

Anschließend widmet sich die Klasse dem zweiten Gedicht auf dem *Arbeitsblatt 2*: „**Was ein Kind gesagt bekommt**“ von Bertolt Brecht. Zunächst trägt es ein Schüler vor. In Anlehnung an die Eröffnungsphase erkennen die Schüler, dass hier aufreihend Verhaltensvorschriften für Kinder formuliert sind.

In Stillarbeit (zwei Minuten) untersuchen sie kurz die grammatikalische Gestaltung der Überschrift, die Form und die Anordnung der Verse. Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird geklärt, dass die Überschrift bereits das Subjekt „ein Kind“ ins Passiv setzt, da es lediglich etwas gesagt bekommt und demzufolge keine Möglichkeit zur Widerrede besitzt. Dies wird durch den ersten Vers noch untermauert, der eine absolute Kontrolle von höchster Instanz ankündigt; die Rangfolge ist klar: Das „Kind“ kommt entsprechend des Macht- und Statusgefälles an letzter Stelle (Vers 14) und muss zudem den **Mund** halten; **Unmündigkeit** wird anscheinend postuliert. Das Gedicht weist zwar einen Paarreim auf – worin es der Tradition der Kinderlyrik entspricht (wie auch im einfachen Satzbau) – allerdings ist darin Nichtzusammengehörendes bzw. -passendes vereint, wie der religiöse Aspekt mit dem materiellen in den ersten Versen. Das Unsinnige wird deutlich. Zudem unterstreichen Redewendungen das Phrasenhafte.

Als Ergebnis wird festgehalten, dass die Hohlheit der Vorschriften entlarvt, die appellativ-aufdeckende Grundfunktion des Gedichts indirekt signalisiert wird: Die autoritären, dogmatischen und antidemokratischen Erziehungsgrundsätze sind zu überdenken.

In diesen Zusammenhang wird noch auf die Entstehungszeit des Gedichts eingegangen. Der Lehrer verweist zum einen auf die pädagogische „Trendwende“ um 1900, also zur Zeit des Kaiserreiches, da hier die Vorstellung von **kindlicher Autonomie**, von der Stärkung der freien Entfaltungsrechte des Kindes gefordert wird; von einer schwedischen Pädagogin wurde das „Jahrhundert des Kindes“ propagiert, sie zielte auf eine Verringerung des Machtgefälles zwischen Kindern und Erwachsenen. Zum anderen wendet sich Brecht

damit natürlich nicht nur gegen die Erziehung zur Untertanenmentalität, sondern auch gegen deren Ausnutzung während des Dritten Reiches.

Ergänzend wird mit den Schülern noch das Gedicht „**Kindsein ist süß**“ von *Susanne Kilian* auf dem Arbeitsblatt gelesen und vergleichend zum Brecht-Text besprochen. Hier wird dessen Kritik und Darstellungsform fortgesetzt. Allerdings antwortet das Kind auf die Anspielung eines Erwachsenen, der die Kindheit in höchsten Tönen lobt. Die kindlichen Antworten drücken meist Ermahnungen, Aufforderungen, Anweisungen auf. Verschärft wird der Ton noch durch die Kürze der Sätze, die Betonung der imperativischen Form durch die Ausrufezeichen sowie inhaltlich durch die Pauschalisierungen und Abwertungen. Der Ton ist aufmüpfig. Provokation wird beabsichtigt.

Damit ist dieses Gedicht auch typisch für seine Entstehungszeit in den 70er Jahren. Mit dem Umbruch in Gesellschaft und Erziehung sollte entsprechend des Grundsatzes „Weg von einer kindlichen Idylle“ das Kind Unabhängigkeit lernen, indem es Protest und Infragestellung zuließ.

Damit schildern die Texte die totale Absage an alles Kindgemäße, das heißt die **radikale Abschaffung eines kindlichen Schonraumes. Autonomie** war Programm.

Abschließend zu dieser Phase wird die **Versöhnung der Gegensätze** in den 80er Jahren thematisiert. Dazu werden Gedichte von *Regina Schwarz* und *Irmela Brender* gelesen, die auf das gegenseitige Verständnis der Generationen, auf die Freundlichkeit, Geborgenheit und Wärme abzielen, also Sehnsüchte von Kindern formulieren, als Wünsche ausgedrückt werden, nicht als unwirkliche Idylle.

Das Erarbeitete wird in einem *Hefteintrag (Lernzielsicherung)* festgehalten.

Problematisierung (rund 5 Minuten)

Abschließend können, falls Zeit bleibt, noch verschiedene Aspekte diskutiert werden:

- Es erscheint paradox, dass kindliche Selbständigkeit gefördert wird, indem diese – zumindest in gesellschaftlichen Teilbereichen – verhindert bzw. aufgeschoben wird (Ausschluss der „Störenfriede“ durch Erwachsene?).
- Allgemein kann man Informalisierungstendenzen in der Generationenbeziehung feststellen, die sich auch in einer verstärkten Verhandlungsstruktur äußern.
- Neben den Eltern treten neue kindliche Erfahrungswelten als Sozialisationsinstanzen auf.
- Medien beeinflussen immer mehr kindliche Biografien.
- Kindliche Lebensläufe erscheinen zunehmend individualisiert, die biografischen Wahlmöglichkeiten steigen.
- Eine frühe kindliche Verselbständigung kann auch zur Selbstständigkeitsfalle werden.
- Kinder brauchen Unterstützung, die nicht alle Eltern in dem gleichen Maße leisten (können).
- Auffällig ist der Widerspruch zwischen dem hohen Ansehen von Kindern im Denken der Erwachsenen einerseits und der faktischen Vernachlässigung von Kinderbelangen und Kinderinteressen andererseits; Kinder erscheinen als „Außenseiter der Gesellschaft“.

Hausaufgabe: *Spüre die ungewöhnlichen, überholten Wendungen im Brecht-Gedicht auf! Modernisiere es nach aktuellen pädagogischen Maßstäben!*

ARBEITSBLATT 1

Welche der folgenden elterlichen Aufforderungen, Gebote, Verbote und Ermahnungen erscheinen Euch als wenig sinnvoll oder unsinnig?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Mach nicht so einen Krach! | <input type="radio"/> Was auf den Teller kommt, wird aufgeessen! |
| <input type="radio"/> Sei leise! | <input type="radio"/> Sei vorsichtig! |
| <input type="radio"/> Schau mit deinen Augen, nicht mit Deinen Händen! | <input type="radio"/> Pass schön auf! |
| <input type="radio"/> Schreib endlich einen Brief an Oma und bedanke dich! | <input type="radio"/> Iss dein Gemüse auf! |
| <input type="radio"/> Erst die Arbeit, dann das Vergnügen. | <input type="radio"/> Du musst noch Klavier üben! |
| <input type="radio"/> Musst du durch die Pfütze laufen!? | <input type="radio"/> Lass dein Zeug nicht so rumliegen. |
| <input type="radio"/> Sprich nicht mit vollem Mund! | <input type="radio"/> Du bist doch schon ein großer Junge. |
| <input type="radio"/> Mach die Ohren auf! | <input type="radio"/> Sag immer schön Danke! |
| <input type="radio"/> Iss deinen Teller auf! | <input type="radio"/> Beeile dich! |
| <input type="radio"/> Jungen weinen nicht. | <input type="radio"/> Du verschlampst ja alles. |
| <input type="radio"/> Du bist doch schon ein großes Mädchen! | <input type="radio"/> Iss nicht wie ein Tier! |
| <input type="radio"/> Wasch dir die Hände, bevor du isst! | <input type="radio"/> Bleib endlich ruhig sitzen! |
| <input type="radio"/> Geh nicht so spät ins Bett! | <input type="radio"/> Erst denken, dann reden! |
| <input type="radio"/> Mach erst deine Hausaufgaben! | <input type="radio"/> Mach nicht soviel Quatsch! |
| <input type="radio"/> Schrei nicht so! | <input type="radio"/> Mach ´s richtig, wenn du es machst. |
| <input type="radio"/> Streit dich doch nicht immer mit deiner Schwester! | <input type="radio"/> Steig nicht zu fremden Leuten ins Auto! |
| <input type="radio"/> Halte die Hand vor den Mund, wenn du gähnst oder hustest! | <input type="radio"/> Red nicht immer dazwischen! |
| <input type="radio"/> Du musst jetzt endlich ins Bett! | <input type="radio"/> Putze endlich deine Nase! |
| <input type="radio"/> Der liebe Gott sieht alles! | <input type="radio"/> Halt dich von fremden Hunden fern! |
| <input type="radio"/> Rülps nicht so! | <input type="radio"/> Du sollst gehorchen! |
| <input type="radio"/> Schmatz nicht so! | <input type="radio"/> Kinder, die lügen, kriegen rote Nasen! |
| <input type="radio"/> Bohr nicht immer in der Nase! | <input type="radio"/> Schlürf deine Suppe nicht so! |
| <input type="radio"/> Spiel nicht soviel Nintendo! | <input type="radio"/> Wozu hast du eine Gabel! |
| | <input type="radio"/> Trag endlich den Müll raus! |

-
- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Übung macht den Meister. | <input type="radio"/> Füttere die Katze (den Hund)! |
| <input type="radio"/> Ohne Fleiß kein Preis. | <input type="radio"/> Setz den Fahrradhelm auf! |
| <input type="radio"/> Hau deine Schwester nicht! | <input type="radio"/> Hast du die Hausaufgaben gemacht? |
| <input type="radio"/> Putz deine Schuhe gut ab! | <input type="radio"/> Du bist ja klitschnass. |
| <input type="radio"/> Trink deine Milch aus! | <input type="radio"/> Mach die Musik nicht so laut! |
| <input type="radio"/> Vergiss dein Pausenbrot nicht! | <input type="radio"/> Komm nicht so spät nach Hause! |
| <input type="radio"/> Du musst richtig kauen! | <input type="radio"/> Fahr langsam! |
| <input type="radio"/> Iss vor dem Essen keine Süßigkeiten! | <input type="radio"/> Bring nicht soviel Dreck ins Haus! |
| <input type="radio"/> Wenn du schielst, können die Augen stehen bleiben. | <input type="radio"/> Zieh dich warm an! |
| <input type="radio"/> Unterbrich nicht, wenn Erwachsene miteinander reden! | <input type="radio"/> Mach dein Bett ordentlich! |
| <input type="radio"/> Räum deinen Teller weg! | <input type="radio"/> Spiel nicht mit deinem Essen rum! |
| <input type="radio"/> Schmeiß nicht alles in der Gegend rum! | <input type="radio"/> Rauch nicht! |
| <input type="radio"/> Schauke nicht mit dem Stuhl! | <input type="radio"/> Füttere den Hund nicht unter dem Tisch! |
| <input type="radio"/> Rupf den Fliegen die Flügel nicht aus! | <input type="radio"/> Leg es ordentlich zusammen! |
| <input type="radio"/> Mach die Post von Mutti und Vati nicht auf! | <input type="radio"/> Mach die Tür richtig zu! |
| <input type="radio"/> Kau nicht an den Fingernägeln! | <input type="radio"/> Solche Ausdrücke gebraucht man nicht! |
| <input type="radio"/> Iss langsamer! | <input type="radio"/> Steh gerade! |
| <input type="radio"/> Iss nicht mit den Händen! | <input type="radio"/> Wasch deine Haare! |
| <input type="radio"/> Räum endlich dein Zimmer auf! | <input type="radio"/> Träum nicht in der Gegend rum ! |
| <input type="radio"/> Schreib schöner! | <input type="radio"/> Sag es auf Deutsch! |
| <input type="radio"/> Zieh die Schuhe aus, wenn du ins Haus gehst! | <input type="radio"/> Benimm dich! |
| <input type="radio"/> Putz deine Zähne, sonst fallen sie alle heraus. | <input type="radio"/> Trink nicht soviel Alkohol! |
| <input type="radio"/> Schleck das Messer nicht ab! | <input type="radio"/> Häng nicht immer im Zimmer rum! |
| | <input type="radio"/> Spül das Geschirr! |
| | <input type="radio"/> Leg es dahin, wo du es hergeholt hast! |

ARBEITSBLATT 2

1. Joachim Heinrich Campe (1779)

Lied eines kleinen Mädchens an ihren Vater bei Überreichung eines Rosenknöspchen

*Nim, Vater, dieses Röschen hin!
Ich pflückt´ es nur für dich;
(...)
Und ich, ich blühe nur für dich;
Gott schuf mich, dein zu sein.*

2. Bertolt Brecht (1937)

Was ein Kind gesagt bekommt

*Der liebe Gott sieht alles.
Man spart für den Fall des Falles.
Die werden nichts, die nichts taugen.
Schmökern ist schlecht für die Augen.
Kohlentragen stärkt die Glieder.
Die schöne Kinderzeit, die kommt nicht wieder.
Man lacht nicht über ein Gebrechen.
Du sollst Erwachsenen nicht widersprechen.
Man greift nicht zuerst in die Schüssel bei Tisch.
Sonntagsspaziergang macht frisch.
Zum Alter ist man ehrerbötig.
Süßigkeiten sind für den Körper nicht nötig.
Kartoffeln sind gesund.
Ein Kind hält den Mund.*

4. Irmela Brender (80er Jahre)

„Wir“

*Ich bin ich und du bist du.
Wenn ich rede, hörst du zu.
Wenn du sprichst, dann bin ich still,
weil ich dich verstehen will. [...]*

5. Regina Schwarz (80er Jahre)

*Er bindet mir die Schuhe zu,
er spielt mit mir gern Blinde Kuh,
er macht mir für mein Kuschtier
einen Hut aus Glanzpapier,
er nimmt mich in den Arm, hab ich mir wehgetan.*

3. Susanne Kilian (70er Jahre)

Kindsein ist süß?

*Tu dies! Tu das!
Und dieses lass!
Beeil dich doch!
Heb die Füße hoch!
Sitz nicht so krumm!
Mein Gott, bist du dumm!
Stopf's nicht in dich rein!
Lass das Singen sein!
Du kannst dich nur mopsen!
Hör auf zu hopsen!
Du machst mich verrückt!
Nie wird sich gebückt!
Schon wieder ne vier!
Hol doch endlich Bier!
Sau dich nicht so ein!
Das schaffst du allein!
Mach dich nicht so breit!
Hab jetzt keine Zeit!
Lass das Geklecker!
Fall mir nicht auf den Wecker!
Mach die Tür leise zu!
Lass mich in Ruh!
Kindsein ist süß?
Kindsein ist mies!*

LERNZIELSICHERUNG

Bertolt Brecht, „Was ein Kind gesagt bekommt“

Kindheit im Mittelalter: keine eigenständige Lebensphase

<p><u>Renaissance /Aufklärung</u></p> <p>↓</p> <p>Entdeckung der Kindheit</p> <p>↓</p> <p>„pädagogischer Schonraum“</p> <p>↓</p> <p>bedeutend: Erziehung, Bildung</p> <p>↓</p> <p>Literatur / Lyrik: Erziehungsmittel:</p> <p>→ Ziel: Wohlergehen, Entlastung der Erwachsenen</p> <p>→ Ergebnis: Bevormundung des Kindes, Unmündigkeit</p>	<p><u>20. Jahrhundert</u></p> <p>↓</p> <p>pädagogische Trendwende um 1900</p> <p>↓</p> <p>„kindliche Autonomie“</p> <p>↓</p> <p>bedeutend: freie Entfaltungsmöglichkeit des Kindes</p> <p>↓</p> <p>Lyrik:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brecht: Entlarvung der autoritären Erziehungsgrundsätze (1937) - Kilian: Protest, Provokation (70er Jahre), Forderung: Selbstständigkeit
--	---



Literatur der 80er Jahre: Versöhnung
 → Wunsch: Verständigung, Wärme
 Realität heute: Chancen und Gefahren kindlicher Autonomie

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
 Email: info-lyrix@dradio.de

Franz Grillparzer: Licht und Schatten

Schwarz ihre Brauen,
Weiß ihre Brust,
Klein mein Vertrauen,
Groß doch die Lust.

Schwartzhaft mit Blicken,
Schweigend die Zung',
Alt das Mißglücken,
Wunsch immer jung;

Arm, was ich brachte,
Reich meine Lieb';
Warm, was ich dachte,
Kalt, was ich schrieb.

(1821)

1. „Grillparzer geht aus dem alten Österreich hervor und ragt in das neue hinein“

Damit trifft Hugo von Hofmannsthal die historische Epoche permanenter Umbrüche in Österreich vom Ende des 18. bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ziemlich genau, in welcher der Dramatiker, Lyriker, Erzähler, Essayist und Tagebuchschreiber Franz Grillparzer lebte, der heute in den Lehrplänen deutscher Schulen kaum mehr Erwähnung findet und bestenfalls in den Literaturempfehlungen genannt wird. Ein Grund dafür mag sein, dass Grillparzer keiner literarischen Strömung eindeutig zuzuordnen ist, weder der Romantik, noch dem Biedermeier, dem Vormärz oder dem Realismus des 19. Jahrhunderts. Insofern ist er selbst unter Abiturienten kaum bekannt.

Als er am 15.01.1791 in Wien als Sohn eines hoch angesehenen Rechtsanwaltes geboren wurde, schickten sich die österreichischen Armeen im Ersten Koalitionskrieg an, gegen das revolutionäre Frankreich zu marschieren. Als junger Mann und Mitglied eines Studentenkorps erlebte er die Belagerung seiner Heimatstadt durch Napoleon (1809). Seine Mutter und der jüngste seiner drei Brüder begingen Selbstmord. Bereits 1807 hatte Franz das Studium der Rechte aufgenommen und in diese Zeit fällt auch die Publikation seines Jugendwerkes „Blanka von Kastilien“. Schnell wurde er zu einem Kritiker des verhassten Metternich-Regimes, lehnte aber auch die Revolution „von unten“ ab. Insbesondere die strenge Zensur war dem liberalen Freigeist ein Dorn im Auge und 1826 wurde seine Wohnung durchsucht und die „Ludlamshöhle“, ein zu Unrecht als politisch verdächtig betrachteter Literaten- und Künstlerverein, von der Polizei ausgehoben. Der für

kurze Zeit (1819 -21) durch den Erfolg seiner am Wiener Burgtheater aufgeführten romantischen Schicksalstragödie „Sappho“ zum k.u.k. Hoftheaterdichter ernannte Grillparzer geriet sogar in den Ruf eines Radikalen. Vor diesen Umständen, aber auch angesichts seiner „in Verwirrung gekommenen Herzensangelegenheiten“ – Grillparzer war nie verheiratet – ergriff der Dichter die Flucht, reiste nach Deutschland, wo er dreimal in knapp zwei Monaten mit Goethe zusammentraf. Den „Freiheitstaumel“ während der Achtundvierziger Revolutionsjahre betrachtete er sehr skeptisch. Als alter Mann musste er 1866 die Niederlage der Österreicher gegen die Preußen erleben, die den Ausschluss der Habsburger aus dem Deutschen Bund nach sich zog. In den letzten Lebensjahren wurde ihm im nun entstandenen Kaiserreich Österreich-Ungarn (die so genannte „Donaumonarchie“, deren morbider Erscheinung Joseph Roth mit dem „Radetzkymarsch“-Roman ein Denkmal setzte) viel Ehre zuteil: Er war Gründungsmitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und wurde Mitglied des Herrenhauses auf Lebenszeit. Am 21.01.1872 starb Franz Grillparzer in seiner Geburtsstadt Wien.

2. „Er war der erste Theaterdichter, welchen ich in Beamtenuniform gesehen hatte.“ (Richard Wagner) – Anmerkungen zum Werk Grillparzers

„Die Kunst ist meine eigentliche Göttin“, schrieb Grillparzer in seiner Selbstbiographie. In Grillparzer verband sich virtuose künstlerische Vielseitigkeit mit einem Hang zur „schonungslosesten Selbstkritik“, begleitet von polyglotter Belesenheit. Sein Inneres war tief zerrissen, wie er offen bekannte: „Ein Dichter von der übergreifendsten, ja sich überstürzenden Phantasie und ein Verstandesmensch der kältesten und zähesten Art.“ Das Leben zwischen Kunstleidenschaft und ungeliebtem Beamtentum (u.a. war er im Finanzministerium beschäftigt und als Direktor des Hofkammerarchivs berufen) mochten Wagner zu dieser Bemerkung veranlasst haben. In den verschiedensten Gattungen experimentierte er erfinderisch mit neuen Ausdrucksformen und Gestaltungsmöglichkeiten. Seine fruchtbarste Schaffensperiode lag zwischen 1818 und 1831.

Besonders in der dramatischen Arbeit, die sich wie ein roter Faden durch sein Lebenswerk zieht, werden die Folgen solcher Wagnisse sichtbar: Während seine „Sappho“ 1818 als bedeutender Erfolg am Burgtheater in Wien gefeiert wurde, fielen einige Stücke, so die klassische Liebestragödie „Des Meeres und der Liebe Wellen“, gnadenlos durch. Seine großen historisch orientierten Dramen hatte er zwar schon um 1850 geschrieben, aber erst nach seinem Tod wurden die Stücke „Ein Bruderzwist in Habsburg“, „Die Jüdin von Toledo“ und „Libussa“ in Stuttgart und Prag uraufgeführt. Für Beethoven verfasste er 1823 den Text zu der Oper „Melusina“, die dann allerdings Konradin Kreutzer komponieren sollte. Bekannt wurde die allegorische, auf ihn selbst gemünzte Erzählung „Der arme Spielmann“, die Geschichte des Zwiespaltes eines ehrgeizigen aber erfolglosen Geigers. Neben dem gewichtigen politischen Geschehen der Habsburgerdramen – insbesondere „Ein Bruderzwist in Habsburg“ gilt als eine der bedeutendsten historischen Tragödien der deutschsprachigen Literatur – hat das psychologische Einfühlungsvermögen von Grillparzers Charakterdarstellung auf die Nachwelt gewirkt, namentlich auf eine Reihe von Dichtern aus den Ländern der alten Donaumonarchie, von Hofmannsthal und Franz Kafka, auf den vor allem die Erzählung vom armen Spielmann gewirkt hat, bis zu Joseph Roth, die literarischen Chronisten jener Zeit von 1867-1918.

3. „In mir leben zwei völlig abgesonderte Wesen“, ein historisch- genetischer Einstieg in die Lyrik Grillparzers

Seine neurotisch-depressive Veranlagung wurzelte in seinen Familienverhältnissen, die von einigen Tragödien, wie die bereits erwähnten Selbstmorde seiner Mutter und seines Bruders, überschattet wurden. Sein Vater machte auf ihn immer den Eindruck großer „Schroffheit“, was auf einen klassischen Vater-Sohn-Konflikt schließen lässt. Insbesondere sein Verhältnis zu den Frauen lässt das vorliegende Gedicht verständlich werden: Das 1821 entstandene Gedicht „Licht und Schatten“ erinnert mich immer wieder an Friedrich Hölderlins „Hälfte des Lebens“ und ist eben wie dieses Meisterstück deutschsprachiger Lyrik von tiefen Gegensätzen im empfundenen Dasein geprägt. In diese Zeit fällt die Liebe zu Charlotte von Paumgarten, der Frau eines Vetters – ein Verhältnis, dem er 1819 durch eine Reise nach Italien zu entkommen versuchte. Zwar blieb Grillparzer zeitlebens unverheiratet, bekannte aber noch 1871 „ein großer Weiberfreund“ gewesen zu sein. 1821 verlobte er sich mit Kathi Fröhlich, ein Schritt, den er schnell bereute. Als Fazit dieses Zusammenseins schrieb er im autobiographischen Gedicht „Jugenderinnerungen im Grünen“ folgende Zeilen: „Wir glühten – aber, ach, wir schmolzen nicht.“ Hier wird seine gestalterische *Vorliebe für Antithesen* sichtbar, die sich im vorliegenden Gedicht voll entfaltet.

Die größte Wirkung auf sein lyrisches Werk zeitigte das Liebesverhältnis zu der viel jüngeren Marie von Smolenitz. Um diese Frau, die sich 1827 mit dem Maler Moritz Daffinger verheiratete, geht es in den meisten Gedichten aus der Zeit von 1826-28. Mit dem Werk „Licht und Schatten“ leitet Grillparzer seine intensivste „Lyrikphase“ ein, die ihren Höhepunkt als intime *Erlebnis- und kontemplative Gedankenlyrik* von stark elegischer Grundstimmung Ende der zwanziger Jahre findet. In späterer Zeit hat er sich weitgehend von der Lyrik abgewendet. Allerdings finden sich in seinen epischen und dramatischen Entwürfen immer wieder Märchen- und Traumotive, die durchaus eine tiefenpsychologische Deutung, wie auch die Lyrik, zulassen.

4. Jahrgangsstufen, die dieses Gedicht behandeln könnten

Grillparzers Lyrik setzt eine gewisse Reife und Verständnis für emotionale Bindungen und Verwicklungen voraus. So gesehen empfehle ich, das Gedicht in der gymnasialen Oberstufe, aber frühestens in Klassenstufe 9 zu behandeln. Wie ich bereits vermerkte, eignet sich dieser Gegenstand nicht als Beispiel für eine illustrativ- analytische Untermalung einer bestimmten Literaturepoche, von denen unsere Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien geprägt sind. Neben den im Unterricht zu vermittelnden biographischen Kenntnissen sollte vor allem der historisch- genetischen Analyse und der strukturell-funktionalen Untersuchung der Vorzug gegeben werden. Für die Behandlung des Gedichtes können zwei Stunden veranschlagt werden.

5. Empfehlungen zum fachdidaktischen und methodischen Herangehen

a) Die Biographie des Autors sollte unter dem Aspekt: seiner inneren Zerrissenheit, ihrer Ursachen und Wirkungen (die ich in den vorherigen Abschnitten bereits umrissen habe)

auf Grillparzers Schaffen als Introduction (Lehrervortrag, Schülervortrag) unter der Problematik: „**Widersprüchlichkeit im Leben – Antithesen in der Kunst**“ fokussiert werden.

b) Zum Vorverständnis lässt sich der Gedankengehalt des Gedichtes, unter Voraussetzung des nunmehr erworbenen Wissens um die Persönlichkeit des Verfassers, von den Schülerinnen und Schülern in eine Art neue Fassung unter Beibehaltung der Intention formulieren. Die literarischen Gattungen sind dabei frei gestellt. So ähnlich könnte ein als Prosatext formuliertes Ergebnis aussehen:

„Sie war von kindlichem Gemüt und mir fiel der reizvolle Kontrast zwischen ihrer weißen Haut und ihren wunderschönen dunklen Augen auf, die von tiefschwarzen Brauen umsäumt waren. Ich hatte allerdings leider sehr wenig Selbstvertrauen, dieses hübsche Menschenkind anzusprechen, obgleich mich großes Begehren und unbändige Lust nach ihr erfasste. Meinen beredten Blicken wich sie geschickt aus. Ich konnte kein Wort mehr zu der durchaus interessanten Diskussion in unserem Kreise beisteuern, weil mir die Zunge am Gaumen festklebte. Schmerzhaft dachte ich an die vielen Missgeschicke mit den erwählten Damen meines Herzens und mein Wunsch war trotz dieser Schmähungen und Demütigungen immer jung geblieben, endlich auch das wahre Glück für mich zu finden. Ich malte mir in den sonnigsten Farben aus, wie ich mit der bezaubernden Erscheinung meine sorglosen Tage zuzubringen gedachte, aber immer wieder schmerzte mich das Bewusstsein meiner Armseligkeit an Überzeugungskraft. Als ich am Abend in meiner tristen Kammer saß und voller Wärme an sie dachte, griff ich zur Feder und schrieb einen glühenden Liebesbrief an die heimlich Angebetete. Als ich am Morgen aus traumlosem Schlaf erwachte und die Zeilen nochmals überflog, zerriss ich sie und warf die Fetzen ins Feuer. Kalt und langweilig war es, was ich schrieb. Vielleicht wollte ich leiden und niemanden um mich haben.“

Durch eine solche Annäherung schafft man sowohl tieferes Verständnis und gleichzeitig einen interpretatorischen Ansatz.

c) Bedingt durch die leichte Verständlichkeit des dreistrophigen, jeweils vierversigen Gedichtes in Kreuzreim kann eine Analyse formaler und sprachkünstlerischer Mittel relativ einfach geleistet werden und sollte folgende Arbeitsergebnisse aufweisen:

Formale Ebene

- Elegische Liedform – relativ kurze Verse mit Reimbindungen
- Kreuzreim –a,b,a,b – als Endreim
- Jambische Versmaße mit fünf bzw. vier Versfüßen im Wechsel

Syntaktische Ebene:

- Keine Parataxen, Hypotaxen, Enjambements sondern kurze Wortgruppen als Sinneinheiten
- Kein Zeilenstil, kein Hakenstil, sehr einfache ellipsische Reihen

Wortebene

- Adjektive und Partizipien im Verbund mit Substantiven
- Einfache Wortwahl mit wenigen Verben in der letzten Strophe

Rhetorische Mittel (Stilfiguren)

- Durchzogen von permanenten Antithesen, Allegorie (Warm, was ich dachte, Kalt was ich schrieb)
- Synästhesie („Schwatzhaft mit Blicken“ – auch Personifikation)
- Synekdoche (Schweigend die Zung’ – Sprachlosigkeit)

Es fällt auf, dass solche rhetorischen Mittel wie Vergleich und Metapher nicht dominieren, was für Empfindungslyrik nicht typisch ist. Erstaunlich ist, mit welcher sprachlichen Dichte und gleichzeitig Einfachheit die tiefe innere Zerrissenheit symbolisiert wird.

6. Interpretationsmöglichkeiten

Bedingt durch die Kenntnis biographischer Besonderheiten – insbesondere Grillparzers Verhältnis zu Frauen – lässt sich das Gedicht recht mühelos in das Genre der Liebeslyrik einordnen, allerdings steht in der ersten Strophe noch der Optimismus nach erotischer Erfüllung im Vordergrund, in der zweiten werden Selbstzweifel deutlich und in der letzten Strophe kann von einem unerfüllten Begehren, bedingt durch eigene Unsicherheit und Selbstpeinigung gesprochen werden. Verklemmung, mangelndes Selbstvertrauen oder fehlendes Selbstbewusstsein sind die Ursachen für das Liebesdilemma des lyrischen Sprechers, dessen Nähe zum Autor mit seiner Bindungsunfähigkeit kaum geleugnet werden kann.

Natürlich ist auch die korrespondierende Lesart möglich, die in Richtung von Existenzangst, Lebensmüdigkeit, tief empfundene Gegensätze im Leben des lyrischen Sprechers gehen können.

Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler sich emotional entsprechend ihres Reifegrades mit der Problematik auseinandersetzen können, sollte ein Versuch im Unterricht beantworten.

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Mein Käthchen Von Frank Wedekind

*Mein Käthchen fordert zum Lohne
Von mir ein Liebesgedicht.
Ich sage: Mein Käthchen verschone
Mich damit, ich kann das nicht.*

*Ob überhaupt ich dich liebe,
Das weiß ich nicht so genau.
Zwar sagst du ganz richtig, das bliebe
Gleichgültig; doch, Käthchen, schau:*

*Wenn ich die Liebe bedichte,
Bedicht ich sie immer vorher,
Denn wenn vorbei die Geschichte,
Wird mir das Dichten zu schwer.*

(1905)

Vorbemerkung

Das Gedicht „Mein Käthchen“ von Frank Wedekind soll in diesem Unterrichtsvorschlag weniger in literarhistorischer Perspektive fokussiert als vielmehr zum Ausgangs- und Zielpunkt einer persönlichen Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema gemacht werden. Dies erscheint umso mehr berechtigt, als eine eingehende Beschäftigung mit Inhalt und Gestaltung Fragen und Interpretationsmöglichkeiten nach unterschiedlichen Richtungen eröffnet. Genau dies soll auch der Ansatzpunkt des Unterrichtsvorschlags sein, und unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Auswahl der inhaltlichen und formalen Merkmale des Textes, die besprochen werden, getroffen.

1. Einstieg (ca. 10 Minuten):

Zum Anfang der Gedichtbehandlung wird zunächst der Titel des Gedichtes präsentiert (z.B. an die Tafel geschrieben) und die Frage gestellt, auf welche Thematik bereits der Titel „Mein Käthchen“ hinweist. Auf dem Boden plausibler Erwägungen werden die Schüler ein Liebesgedicht erwarten. In dieser Phase sollte die Lehrkraft nicht schon durch die Art der Fragestellung oder Intonation andeuten, dass Erwartung und tatsächlicher Textinhalt auseinanderklaffen, da vor der Beschäftigung mit dem Originaltext eine Phase produktionsorientierter Tätigkeit stehen soll. Die Schüler werden nämlich nun dazu aufgefordert, sich selbst in der Abfassung eines Vier- oder Achtzeilers zu dem Titel zu versuchen (knapp 10 Minuten), die anschließend in Beispielen vorgetragen werden.

2. Der Text – eine erste Auseinandersetzung (ca. 10 Minuten)

Wenn danach die Vorlage des Wedekind'schen Gedichttextes erfolgt, dürfte das einige Überraschung bewirken. In Kontrastierung der eigenen mit der originalen Gedichtfassung soll daraufhin zusammengestellt werden, was völlig anders oder irritierend gegenüber dem gewohnten Muster und der gewohnten Erwartung ist? Das soll für das Gedicht im Ganzen und für einzelne Schritte seines inhaltlichen Ablaufs formuliert werden. In groben Zügen dürften wohl folgende Sachverhalte festgestellt werden:

- Bei Wedekinds Text handelt es sich scheinbar gar nicht um ein Liebesgedicht, jedenfalls nicht nach üblicher Einschätzung. Es werden keine „romantischen Gefühle“ in Sprache gefasst, es findet keine emotionale Verehrung der Angebeteten statt, und folglich fehlen auch alle entsprechenden sprachlichen Ausdrucksmittel (Vergleiche, Metaphern, Bilder etc.).
- Besonders irritierende, „abweichende“ Stellen und ihre (Erst-) Interpretation:
 - Zeile 1: „zum Lohne“ – wofür? Das Wort „Lohn“ verweist auf eine Handelsbeziehung – Liebe als Ware? Als Gegenwert wird hier aber zumindest keine monetäre Entlohnung skizziert, sondern eine der „Dichterliebe“ entsprechende Gabe, die Abfassung eines Liebesgedichts.
 - Zeilen 5 f.: unverblümt geäußerte Zweifel an tatsächlicher Liebe des lyrischen Ich gegenüber dem „Käthchen“, das zudem noch direkt angesprochen wird.
 - Zeilen 7 f.: Was bleibt weshalb und in welcher Hinsicht „gleichgültig“? Anscheinend besteht auch umgekehrt eine irritierende Gleichgültigkeit des Käthchens: Ob der Sprecher im Gedicht sie liebt, „das bliebe / Gleichgültig“, dafür, dass der Autor ein Liebesgedicht schreibt. Dem üblichen Verständnis nach handelt es sich aber bei einem Liebesgedicht um eine ureigene persönliche Gefühlsäußerung.
 - Zeilen 9-12: Ein völlig überraschend gesehenes Verhältnis reale Liebe vs. Dichtung scheint vorzuliegen, wenn das lyrische Ich die Liebesdichtung vom Erlebnis der Liebe ablöst, ja geradezu die Liebe als kontraproduktiv für Liebesdichtung erklärt. Das legt den Eindruck auf eine Entpersönlichung und Entindividualisierung der Liebe nahe, da wir doch die emotionale Beziehung zu einem ganz bestimmten

Menschen als Grundlage für ein Liebesgedicht zu sehen gewohnt sind. Eine fast schon schnoddrig anmutende sprachliche Gestalt scheint zudem die Gleichgültigkeit der inneren Haltung zu transportieren: Die Liebe wird „bedichtet“: Dichtung wird als etwas äußerlich Appliziertes, Angeheftetes suggeriert, und die geradezu achtlos erscheinende Wiederholung dieses Verbs („Wenn ich die Liebe bedichte / Bedicht’ ich sie immer vorher“) setzt dem Eindruck des Nachlässigen noch eins drauf. Überdies scheint der Sprecher des Gedichts in der Liebe kein sonderlich singuläres Erlebnis zu sehen, sondern ein sich gewissermaßen serienmäßig wiederholendes Ereignis. Und wenn dann „vorbei die Geschichte“, dann – so könnte man folgern – bringt der Sprecher erst einmal sein Seelenkostüm wieder in Ordnung, bis zur nächsten „Geschichte“.

Im Ganzen gesehen widerspricht das Gedicht also jeder herkömmlichen, „üblichen“ Vorstellung von einem Liebesgedicht als Erlebnislyrik und scheint aller Grundlagen zu entbehren, auf denen Liebeslyrik entsteht, wie auch allen Gehalts, den sie ausdrückt.

3. Ergänzende Formanalyse (ca. 10 Minuten)

In Ergänzung zu bereits vorhin festgestellten sprachlichen Stilmerkmalen lassen sich noch weitere Beobachtung machen, die den Eindruck des „Lieblosen“ verstärken können:

- ein als einfallslos oder schematisch empfindbares Strophen- und Reimschema von reichlicher Schlichtheit (dreistrophiges Gedicht aus Vierzeilern mit Kreuzreim; abwechselnd weibliche und männliche Kadenz)
- eine „nachlässige“ metrische Gestalt könnte man insofern konstatieren, als die am Anfang der Verszeilen sich andeutenden Jamben nicht durchgehalten werden; vielmehr stellen sich uneindeutige Haupt- und Nebenhebungen ein und bewirken einen unregelmäßigen metrischen und rhythmischen Charakter.
- Auch die Syntax ließe sich auf einen ähnlichen Nenner bringen: Wiederholt liegen Zeilensprünge vor, die mit dem schematischen Reimschluss je Vers nicht übereinstimmen. So haben wir eindeutige Enjambements zwischen den Zeilen 3/4 und 7/8, also jeweils in den letzten zwei Zeilen der ersten und zweiten Strophe, jedoch nicht in der abschließenden dritten Strophe.

Es gibt also eine ganze Anzahl von Beobachtungen formaler Art, die auf einer ähnlichen Eben gesehen werden können wie die zuvor in den Blick genommene Inhaltsebene.

4. Kontext: das Gedicht und sein Autor in ihrer Zeit (ca. 5 Minuten)

Nach der ersten Beschäftigung mit dem Text und der Erarbeitung eines ersten Verständnisses soll überprüft werden, inwieweit der Blick auf den Kontext, das heißt auf den Autor und dessen Zeit- und Lebensumstände für eine weitere Interpretation hilfreich sein kann. Im folgenden Textkasten wird ein Vorschlag für knappe Angaben zu Person und literarischer Stilhaltung Frank Wedekinds angeboten.

Frank Wedekind, geb. 24.7.1864 Hannover, gestorben 9.3.1918 München
Aufgewachsen ab 1872 in Lenzburg in der Schweiz, wohin sein Vater, der pensionierte Gynäkologe Dr. med. Friedrich Wilhelm Wedekind aus Opposition gegen das neu gegründete preußisch-deutsche Reich emigriert war. Seit seinem Studium lebt W. vor allem in München. Dort zuerst Studium der Rechtswissenschaft, wendet sich aber vor allem der Literatur- und Kunstszene zu. Erst das Erbe des wohlhabenden Vaters ermöglicht Wedekind ein Leben als freier Autor. Als Lyriker verfertigt W. zu einem erheblichen Teil Auftragswerke, insbesondere Satiren, aber auch Werbetexte. Seine politischen Gedichte hat er insbesondere für die seit 1896 in München erscheinende satirische Wochenschrift ›Simplicissimus‹ verfasst. Auch in Kabarets (so als Mitglied der »Elf Scharfrichter« in München) trat W. regelmäßig auf. Erst mit dem Durchbruch als Dramatiker mit seinem Stück „Frühlings Erwachen“ (1906) konnte Wedekind auf diese Form des Gelderwerbs verzichten und damit auch auf das Verfertigen von Gedichten. Die im ›Simplicissimus‹ veröffentlichten politischen Gedichte wurden meist unter Decknamen verfasst. Daneben war er als Verfasser von erotischen Gedichten bei den Zeitgenossen bekannt. Der Autor Wedekind provozierte die bürgerliche Moral seiner Zeit und spießte die Doppelbödigkeiten und Eitelkeiten des offiziösen, elitär angehauchten Kunstbegriffs auf, dessen Leitbilder vom »Guten, Wahren, Schönen« er zur Fassade erstarrt sah. Als lyrischer Dichter knüpfte er unter anderem an die Ironie Heinrich Heines wie an die Trivialpoesie des Bänkelsangs an.

Vermutlich werden die Schüler aus solchen Informationen (bei mehr Zeit wären auch eigene Recherchen möglich) eine Bestätigung der vorhin erarbeiteten Grundzüge einer Interpretation herauslesen.

5. Liebe in den Zeiten der Gefühlsarmut – oder doch nicht? (ca. 10 Minuten)

Ist also alles klar: eine rationale Sicht auf die Gefühlsverwirrung namens Liebe, aus kühlem Herzen heraus diagnostiziert? Ein lyrisches Ich, das seine Gefühle voll im Griff der Rationalität hat? Es gibt eine einzige Zeile, von der her das Lesen des Gedichtes auch ganz anders aufgerollt werden kann. Die Schüler werden sie bestimmt entdecken, wenn sie nicht schon darauf gestoßen sind¹: Wenn – in der letzten Zeile – dem lyrischen Ich „das Dichten zu schwer (wird)“, dann lässt sich das auch ganz anders als

¹ In diesem Fall lässt sich der Fortgang der Stunde auch von einer früheren Phase an gleich als Konkurrenz der Interpretationen umstrukturieren.

gefühlssarm lesen. „Denn wenn vorbei die Geschichte“ und das „Dichten zu schwer“ geworden ist, dann war es offenbar doch mehr als Oberflächlichkeit und Unentschiedenheit. Oder es wird erst bewusst, was man gehabt, wenn man es nicht mehr besitzt. Dies ist die Stelle, an der Romantiker wie Eichendorff mit ihren Gedichten beginnen und von der entschwundenen Liebsten singen würden. Das moderne lyrische Ich ist dazu anscheinend nicht mehr im Stande und verweigert bereits zuvor den Dienst als Troubadour. Ob die erlebten Gefühle um so viel anders sind, bleibt offen; zumindest werden die Gefühle des Schmerzes nicht mehr hinausgesungen, es wird keine Mondnacht und kein poetischer Vogel mehr in Dienst genommen.

Hier ließen sich Diskussionen anknüpfen: Zeigt das Wedekind'sche Gedicht die Vielfalt und leichte „Verfügbarkeit“ von „Liebe“ in der modernen Zeit (auch wenn die Wedekind'sche Moderne nun schon ein Jahrhundert zurückliegt); drückt es die Schwierigkeit aus, gerade deswegen echte Gefühlsgewissheit zu entwickeln? Oder ist es tatsächlich so, dass wir uns schwer tun – zumindest heute, dem jungen Goethe in Sesenheim mag es anders ergangen sein – über eine individuell gefühlte Liebesbeziehung überhaupt ein Gedicht zum öffentlichen Vortrag zu verfassen? Wenn der Gedichtbehandlung – wie hier vorgeschlagen – eine Phase eigener lyrischer Produktion vorgeschaltet worden ist, dann lässt sich darüber diskutieren, ob das dem Einzelnen genauso leicht von der Hand gegangen wäre, wenn dem ein individuelles Erleben zu Grunde gelegen hätte.

Von der gegen den ersten Eindruck gebürsteten Interpretation her wäre dann auch zu überlegen, wie die zunächst scheinbar klar „aufgehenden“ Beobachtungen zum Verhältnis Inhalt-Form nunmehr verstanden werden müssten. Offensichtlich haben wir es mit einer alles andere als nachlässig hingeworfenen, sondern vielmehr sehr sorgfältig überlegten Gestaltung zu tun, die am Ende der Haltung eines Heinrich Heine zur Romantik gar nicht so fern steht.

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Kleine Erinnerung an den Fortschritt

Von Karin Kiwus

*Ja, damals, als wir Kinder waren,
nach der Revolution, haben wir
in Baschkirien noch
den Großvater gesehen, wie er
mit hellen lachenden Augen
die erste Glühbirne verfolgt hat,
die blitzend nackt durch unser
Dorfschulzimmer gependelt ist,
hin und her und hin und her.*

Aber nun?

(Das Chinesische Examen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1992.)

Vorbemerkung

Das Gedicht „Kleine Erinnerung an den Fortschritt“ von Karin Kiwus ist eines jener Gedichte, das ohne historische Kontextualisierung kaum verständlich ist. Deshalb stellt sich grundsätzlich die Frage, ob dieses Gedicht nicht zu vieler Zusatzinformationen bedarf, um überhaupt im Unterricht rezipiert zu werden. Dieses Problem birgt aber auch Chancen, insofern der Leseprozess anhand dieses kurzen Textes reflektiert werden kann. Indem dieses Gedicht sehr langsam und verzögernd im Unterricht präsentiert wird, können Deutungsprobleme und Wege zum besseren Verständnis diskutiert und eröffnet werden.

Die folgenden Vorschläge zum Umgang mit diesem Gedicht werden vor allem diesen Weg didaktisch und unterrichtspraktisch beschreiten, sie wollen keine literaturwissenschaftliche Arbeit zu diesem Gedicht sein.

Didaktisch-methodischer Kommentar

Das Gedicht von Kiwus kann im Rahmen einer Reihe zur politischen Lyrik in der Oberstufe gelesen werden. Denkbar wären etwa politische Gedichte um das Erscheinungsjahr dieses Gedichtes herum, etwa Gedichte zur DDR oder zur Wendezeit. Durch diesen Kontext würde der Begriff „Revolution“ sicherlich ins Zentrum des Leseinteresses rücken, so dass eventuell schon ohne Zusatzinformationen die Frage nach dem gesellschaftlichen Fortschritt in kommunistischen Staaten auftaucht.

Insgesamt wirkt das Gedicht zunächst durch seine einfache Sprache und unregelmäßige Form leicht verständlich, auch wenn es – wie schon erwähnt – durch die Begriffe „Revolution“,

„Baschkirien“ und „Glühbirne“ unabdingbares Vorwissen voraussetzt. Schon die Überschrift greift die gesellschaftskritische Dimension auf, wenn der Fortschritt nurmehr Erinnerung, aber keine Gegenwart ist.

Dass es sich um technischen Fortschritt und darin impliziert gesellschaftlichen Fortschritt handelt, lässt sich aus dem zentralen Begriff „erste Glühbirne“ und den Umständen ihres Leuchtens ablesen. Diese Glühbirne leuchtet in einem Dorfschulzimmer, also in einem öffentlichen Raum, so dass ihr Wert offenbar unschätzbar ist. Der Großvater besitzt eben selbst in seinem privaten Lebensbereich noch keine, im öffentlichen Bildungs-Raum wird der Fortschritt sichtbar. Der zahlende Staat bringt gleichsam Licht in die dunklen, muffigen Schulzimmer der Vergangenheit und ermöglicht der Bevölkerung Bildung in welchem Sinne und mit welchem Ziel auch immer. Der zahlende Staat lässt aber auch im Licht die arme Landbevölkerung am technischen Fortschritt teilnehmen und schließt sie an den Puls der Zeit an. Dass dies nur scheinbar so ist, zeigt die Umgebung der Glühbirne: sie pendelt „nackt“, das heißt ohne von Wohlstand zeugender Verzierung eines Lampenschirmes, in einem Schulzimmer.

Auch wenn die ersten beiden Verse die in der Überschrift angesprochene „Erinnerung“ im Verweis auf einen lange vergangenen einzigartigen Augenblick wehmütig aufzunehmen scheinen, ist der Neubeginn „nach der Revolution“ lange vorbei: Wie die eigene Kindheit des lyrischen Ichs ist die Hoffnung auf ein gelungenes Leben lange verblasst. Was aus dem Ich geworden ist, weiß man nicht zu sagen. Nur dass seine Hoffnung auf gesellschaftlichen Fortschritt vergeblich war, lässt sich aus der Schlussfrage „Aber nun?“ ableiten. Was aus dieser Hoffnung geworden ist, muss der Leser selbst entscheiden, evtl. in seinem Blick auf die Folgen kommunistischer Gesellschaftssysteme.

Auf diese verweist zumindest der Begriff „Revolution“ im Kontext der Republik „Baschkirien“, die 1922 zu einer „Autonomen Sozialistischen Sowjetrepublik“ wurde. Zudem kann das Leninzitat „Kommunismus – das ist Sowjetmacht plus Elektrifizierung des ganzen Landes“ als Deutungsfolie für die Bedeutung der Glühbirne hinzugezogen werden. Der Begriff „Sowjetmacht“ verrät hier schon das Diktatorische des kommunistischen Systems. In den drei Kernbegriffen „Revolution“, „Baschkirien“ und „Glühbirne“ leuchten also die ganze Hoffnung, aber auch das ganze Elend kommunistischer Lehren auf: Aus der Hoffnung auf gesellschaftlichen Fortschritt hin zum Wohl der ganzen Bevölkerung ist ein diktatorisches menschenverachtendes System geworden.

Um den oben angesprochenen hermeneutischen Rezeptionsprozess reflektieren zu können, ist es **methodisch** sinnvoll, das Gedicht Vers für Vers zu präsentieren und jeden Vers, ohne Kenntnis der folgenden, von den Schüler/innen abschreiben und schriftlich kommentieren zu lassen. Dadurch wird der hermeneutische Leseprozess imitiert, indem sich ein Textverständnis von der Interferenz der einzelnen Vers her langsam entwickelt, bis schließlich ein Gesamtverständnis aus den einzelnen Teilen entwickelt wird und das Verständnis des ganzen Textes wiederum Auswirkungen auf die Deutung des einzelnen Verses hat. Diese **Methode des „doppelten Schreibens“ (Paefgen)** gibt *allen* Schüler/innen die Möglichkeit, sich langsam und in Ruhe mit dem Text auseinanderzusetzen, so dass jeder seine erste eigene Deutung entwickeln kann und sich im Gespräch in der Gruppe und im Plenum beteiligen könnte.

Die oft für Schüler/innen ernüchternde Frage nach Stilmitteln, Form usw. rückt erstmal nicht in den Vordergrund, stattdessen kann jeder seinen persönlichen Zugang zum Text finden. Natürlich müssen im Deutschunterricht die sprachlich-ästhetischen Aspekte zum Thema werden, aber nicht zwangsweise von Beginn an. Kiwus' Gedicht ermöglicht diesen Weg, weil es nicht einer gängigen traditionellen Gedichtform folgt und formal unregelmäßig gestaltet ist. Gerade diese Formentscheidung lenkt aber den Blick auf die Tatsache, dass es sich um ein **Rollengedicht** handelt. Offenbar antwortet hier jemand auf eine Frage, die uns Lesern unbekannt ist: Der Eingangsvers „Ja, damals, als wir Kinder waren...“ suggeriert zumindest, dass das Gedicht Antwort auf eine Frage ist.

Praktisch kann das vorgeschlagene Procedere am ehesten in einer Doppelstunde ablaufen:

Einstieg (ca. 25-30 Min)

- Das Gedicht wird Vers für Vers an die Tafel geschrieben.
- Nach dem Notieren jedes Verses werden drei Minuten Zeit gegeben, damit jeder diesen Vers abschreiben und unmittelbar darunter seine Ideen, Gedanken, Fragen und Erwartungen an den kommenden Text schreiben kann. Dadurch wird der Leseprozess stark verzögert und die einzelnen Verse werden intensiver in ihrer Eigenart und ihrer Fragwürdigkeit wahrgenommen.

Zum besseren Verständnis dieser Methode sei hier ein **Beispiel einer Schülerin aus der 11. Klasse** vorgestellt:

Kleine Erinnerung an den Fortschritt

warum erinnern? Fortschritt eigentlich auf Zukunft ausgerichtet. Wann begann und endete Fortschritt?

*Ja, damals, als wir Kinder waren,
in Kindheit alles leichter, keine Gedanken über Zukunft; Erinnerungen eines alten Menschen?*

*nach der Revolution, haben wir
welche Revolution? Wer gehörte dazu? Politisches Thema*

*in Baschkirien noch
Wo ist dieses Land? Gibt es das überhaupt? Hört sich russisch an.*

*den Großvater gesehen, wie er
Großvater des lyrischen Ichs? muss ewig her sein*

*mit hellen lachenden Augen
schöne Erinnerung an einen freundlichen Menschen*

die erste Glühbirne verfolgt hat,
endlich Thema „Fortschritt“. Muss für diese Menschen eine große Erfindung gewesen sein

die blitzend nackt durch unser
an Lampenschirm hat niemand gedacht

Dorfschulzimmer gependelt ist,
solche Zimmer gibt es heute nicht mehr - > lange vergangen

hin und her und hin und her.
Wiederholung

Aber nun?
Worauf will Frage hinaus? Ist nun alles normal? Oder ist jetzt alles anders? Warum endet Gedicht so? Ohne Nachsatz kurze Erinnerung, so Denkanstoß.

Erarbeitungsphase (ca. 25 Min)

- Nach diesem ersten subjektiven Zugang zum Text werden die Schüler/innen in 3er-Gruppen aufgeteilt und tauschen ihre Ergebnisse aus. Auf Basis dieser Ergebnisse formulieren sie eine zentrale Deutungshypothese, aber auch Fragen an das Gedicht.

Auswertung und Vertiefung (ca. 30 Min)

- Wenn dieses in der Gruppe abgesicherte Textverständnis im Plenum diskutiert wird, entwickeln sich gerade durch die Fragen der Gruppen weitere Arbeitsschritte zum Verständnis des Gedichtes. Die Schüler/innen werden folgende Begriffe näher klären müssen:
 - Revolution: Welche Revolution ist gemeint?
 - Baschkirien: Wo liegt Baschkirien? Welche Geschichte hat Baschkirien? Lässt sich die Revolution durch die Geschichte Baschkiriens präzisieren?
 - Wenn der Begriff „Glühbirne“ fragwürdig werden sollte, könnte schon jetzt das berühmte Leninzitat „Kommunismus – das ist Sowjetmacht plus Elektrifizierung des ganzen Landes.“ als Deutungsfolie hereingegeben werden. Falls dieser Begriff aber nicht thematisiert wird, kann man dieses Zitat bis zur Auswertung der anderen Zusatzinformationen aufsparen.
 - Die Lösung der ersten beiden Fragen sollte auf jeden Fall in **die Hausaufgaben** gegeben werden, da diese recht zeitintensiv sind. Die Schüler/innen können sich in (Online-)Lexika informieren und ihre Informationen handschriftlich (!) in Form einer Mindmap zur nächsten Schulstunde mitbringen.

Diese Doppelstunde könnte um eine Einzelstunde ergänzt werden:

informierender Einstieg (ca. 3 Min)

- Lehrer stellt den Stundenverlauf kurz vor.

Erarbeitung I (ca. 10 Min)

Auf Basis der Aufzeichnungen zu den oben benannten Fragen können die zentralen

Auswertung (ca. 10 Min)

- Die Deutungsergebnisse werden im Plenum diskutiert und festgehalten.

Erarbeitung II (ca. 10 Min)

- Die Schüler/innen notieren ihr Vorgehen bei der Deutung des Gedichtes: z.B.
 - Rezeption des Textes Vers für Vers,
 - Entwicklung eines Gesamtverständnisses auf Basis einzelner Verse und ihrer Zusammenhänge,
 - intersubjektive Absicherung und Erweiterung des Gedichtverständnisses,
 - Vertiefung des Textverständnisses durch textüberschreitende Zusatzinformationen

Auswertung II (ca. 10 Min)

- Im Plenum werden die Ergebnisse der Schüler/innen ausgewertet und im Hinblick auf hermeneutische Deutungsprozesse reflektiert. Wichtig ist hierbei,
 - dass Textverstehen immer vom Vorwissen der Rezipienten abhängt,
 - dass Leerstellen im Text (etwa die Schlussfrage des Gedichtes) Deutungsspielräume eröffnen,
 - dass es aber „Grenzen der Interpretation“ (Eco) durch den Text selbst gibt und
 - dass Deutungen von Texten somit nicht beliebig sind, sondern nur im mehr oder weniger abgesteckten Rahmen des Textes.

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Lyrix - Unterrichtsentwurf zu Christian Morgensterns *Vice Versa*

Vice Versa

Von Christian Morgenstern

*Ein Hase sitzt auf einer Wiese,
des Glaubens, niemand sähe diese.*

*Doch, im Besitze eines Zeißes,
betrachtet voll gehaltenen Fleißes*

*vom vis-à-vis gelegnen Berg
ein Mensch den kleinen Löffelzweg.*

*Ihn aber blickt hinwiederum
ein Gott von fern an, mild und stumm.*

Altersstufe

Das Gedicht wird für eine Behandlung in den Klassen 5-6 empfohlen.

Stundenverlauf

1. Einstieg (5 min): *frontal*

Den Schülern wird eine Packung Stofftaschentücher und ein Fernglas präsentiert. Am besten ist es, wenn die Taschentücher keiner bekannten Marke entstammen. Wenn sich der Lehrer dann noch zu Beginn die Nase schnäuzt, ist ihm die Aufmerksamkeit sicher. Scheinbar nebenbei erfolgt die Frage an die Schüler, wie sie wohl diese Sache bezeichnen würden, die er gerade für seine Nase gebraucht hat. Bestimmt wird die Antwort „Tempo-Taschentücher“ lauten. Den Schülern wird klar, dass hier der Name einer Marke zum Namen des Produkts geworden ist. Auf Nachfrage des Lehrers finden sie weitere solche Fälle (Tesafilm, Edding, usw. bis hin zum Verb googeln).

Schließlich wird ein anderer Name für das Fernglas gesucht. Ist der Name Zeiß gefallen und an die Tafel geschrieben, sammeln die Schüler noch Möglichkeiten, *was* denn *wer* in *welcher Situation* mit einem solchen Fernglas beobachten kann. Sicher werden auch Tiere genannt, die zum Beispiel beim Wandern im Gebirge aus der Ferne betrachtet werden können.

So oder ähnlich ist auch die Situation im folgenden Gedicht.

2. Bekanntmachen mit dem Text (10 min): *Dosendiktat*

Die Schüler lernen das Gedicht durch die Methode des Dosendiktats kennen. Ein Schüler kommt jeweils nach vorn, zieht einen Vers aus einer Dose (ideal wäre ein eben solches Produkt wie im Einstieg besprochen, z.B. Nivea) und diktiert ihn seinen Mitschülern. „Vis-à-vis“ sollte den Schülern vorher erklärt und an die Tafel geschrieben werden.

Nach Beendigung des Diktats finden die Schüler die richtige Reihenfolge der Verse. Diese Methode hat den Vorteil, dass zudem die Rechtschreibung von i- und s-Lauten geübt werden kann. Entdecken die Schüler Schwierigkeiten bei der Schreibung, können sie individuelle Übungen erhalten, die sie zu Hause oder in der Freiarbeit erledigen.

Das Gedicht wird nun mehrmals laut vorgelesen.

Der Titel des Gedichts wird den Schülern zunächst vorenthalten.

3. Analyse (15 min): *Gruppenarbeit*

Die Schüler erhalten nun den Auftrag, das Gedicht inhaltlich und formal zu analysieren.

- *Fasst das Geschehen des Gedichts in einem Satz zusammen und findet eine Überschrift!*
- *Lassen sich bestimmte Strophen zusammenziehen? Weshalb?*
- *Bestimmt Reim und Metrum! Welche Wirkung wird so erzeugt?*
- *Was wirkt auf Euch lustig oder humorvoll?*
- *Hat das Gedicht für Euch eine Botschaft? Schreibt sie auf!*

Erwartungsbild:

- Ein Hase, der auf einer Wiese sitzt, wird vom gegenüber gelegenen Berg von einem Mensch mit einem Fernglas betrachtet, der unter der Aufsicht Gottes steht.
- Zweite und dritte Strophe passen zusammen. Es geht um die Tätigkeit des Menschen. Und es ist *ein* Satz!
- Paarreim, Jambus > Ausgeglichenheit, Ordnung (Bezug zur „Botschaft“!)
- ...als ob ein Hase etwas glauben könnte! ...ein Mensch, der fleißig betrachtet!
...Hase = Löffelzweig! ...ein Hase, ein Mensch, ein Gott!
- möglich: Was auch immer wir Menschen betrachten und wie überlegen wir uns dabei auch fühlen, die Aufsicht über uns führt ein Anderer. Er wird nicht eingreifen, dafür ist er viel zu fern. Er wird uns tun lassen, denn er ist mild und stumm. Aber er sieht uns „hinwiederum“...

4. Kreatives Schreiben:

Je nach Länge der Auswertung der Gruppenarbeit (*frontal*) und des sich daraus ergebenden Gesprächs über den Titel (Da die Schüler sicher nicht auf den Originaltitel kommen werden, bietet sich Gesprächsstoff über Morgensterns Entscheidung, sein Gedicht *Vice Versa* zu nennen.) oder die theologische / philosophische Aussage kann in den letzten zehn Minuten mit dem kreativen Schreiben begonnen werden, welches als Hausaufgabe bzw. in der Freiarbeit fortzuführen ist.

Hierfür kann entweder auf das Juni-Motto für den lyrix-Wettbewerb zurückgegriffen werden: „**Ich sehe was, was du nicht siehst**“ (vergleiche www.dphv.de oder <http://www.dradio.de/lyrix/>), oder auf die Einstiegsphase: „Schreibt ein Gedicht über die Verwendung eines Tempo-Taschentuchs!“, oder auf die Situation der Tierbetrachtung. Ebenso lohnenswert wäre es herauszufinden, wie sich das Gedicht anders gestalten lässt, wenn am Ende des jeweils ersten Verses ein anderes Reimwort steht. Mögliche Aufgabe:

Dichte die leeren Zeilen neu!

Ein Hase sitzt auf einem *Feld*,

Doch, im Besitze eines *Fernrohrs*,

Vom vis-à-vis gelegnen *Hang*

Ihn aber blickt *wie dem auch sei*

Es lässt sich auch die Perspektive wechseln:

Schreib ein Gedicht aus der Sicht des Hasen / des Menschen / Gottes!

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Intermezzo

Von Hugo Ball

Ich bin der große Gaukler Vauvert.
In hundert Flammen lauf ich einher.
Ich knie vor den Altären aus Sand,
Violette Sterne trägt mein Gewand.
Aus meinem Mund geht die Zeit hervor,
Die Menschen umfaß ich mit Auge und Ohr.

Ich bin aus dem Abgrund der falsche Prophet,
Der hinter den Rädern der Sonne steht.
Aus dem Meere, beschworen von dunkler Trompete,
Flieg ich im Dunste der Lügengebete.
Das Tympanum schlag ich mit großem Schall.
Ich hüte die Leichen im Wasserfall.

Ich bin der Geheimnisse lächelnder Ketzler.
Ein Buchstabenkönig und Alleszerschwätzer.
Hysteria clemens hab ich besungen
In jeder Gestalt ihrer Ausschweifungen.
Ein Spötter, ein Dichter, ein Literat -
Streu ich der Worte verfängliche Saat.

1. Zum Autor

1886 in Pirmasens geboren, streng katholisch aufgewachsen, studierte Hugo Ball von 1906 bis 1910 Germanistik, Geschichte und Philosophie. Er arbeitete dann als Regisseur, stand dem literarischen Expressionismus nahe und emigrierte 1915, inzwischen überzeugter Pazifist, in die Schweiz. Dort wurde er zu einem der zentralen Vertreter des Dadaismus. 1920 fand Hugo Ball zum Katholizismus zurück. Hugo Ball starb 41jährig 1927 in der Schweiz.

Je nach Ausrichtung der Unterrichtsreihe, in die die Analyse des vorliegenden Gedichts eingebettet wird, kann es sinnvoll sein, eine Schülerin oder einen Schüler ein Kurzreferat über Hugo Ball halten zu lassen.

2. Zum Gedicht

Das Gedicht entstand Ende 1923/Anfang 1924. Es ist die Nummer 7 der „Schizophrenen Sonette“, obwohl es sich nicht um ein Sonett handelt. In anderen Ausgaben trägt es den Titel „Der Literat“. Im ersten Vers zitiert Ball den ersten Vers eines Gedichts von Cyrano de Bergerac, der – nach einem Tagebucheintrag Hugo Balls vom 2.4.1922 – einen Zauberer sagen lässt: „Je suis le grand diable Vauvert“. Cyrano de Bergerac meint hier einen

Hexenmeister, der sich selbst und seine Fähigkeiten beschreibt.¹ Dies entspricht Balls Sicht des Dichters, Ball versteht ihn als Gaukler, aber auch als Priester und Prophet, als Schamanen. Der Herausgeber der kommentierten Ausgabe der Gedichte Hugo Balls, Eckhard Faul, weist auf einen Tagebucheintrag Balls vom 8.6.1923 hin. Dort „... findet sich in einem Tagebuch die eng mit dem Gedicht zusammenhängende Bemerkung ‚Literat ist soviel wie Buchstabenkönig und Zerschwätzer. (auf die Seite geblasen und eingesalzen). Zerblasenes Gehirn.‘“²

Eckhard Faul bezeichnet das Gedicht „Intermezzo“ dann auch als „phantastisch anmutend“.³ In der Tat verschließt sich der Gedichtstext jeder eindeutigen Erklärung einzelner Bilder. Der Dichter nimmt sehr viele verschiedene Rollen ein: Er ist der Gaukler, der Priester, der Träumer, der Chronist, der Menschenbeobachter, der Mystiker, der orgiastische Sänger, der Wortmagier, derjenige, der sich selbst und die Menschen nicht immer ernst nimmt, die Menschen aber durchaus mit Worten verführen kann. Die zentralen gedanklichen Zusammenhänge löst das Gedicht auf, es beschreibt in einer logisch unzusammenhängenden Abfolge unterschiedliche Funktionen des Literaten.

Trotzdem versucht der Leser, logische Zusammenhänge zu schaffen. Das Gedicht ist getragen von den Bildern, deren Magie eingängig ist. Ball selbst setzt das Gedicht in eine enge Beziehung zu seinem wenige Jahre vorher entstandenen, aber erst posthum (1967) veröffentlichten Roman „Tenderenda der Phantast“. Der Text dieses Romans ist im Internet unter der Adresse

<http://www.zeno.org/Literatur/M/Ball,+Hugo/Romane/Tenderenda+der+Phantast> zu finden. Hier bietet sich die Möglichkeit eines Referats, um Motive im Roman und im Gedicht zu vergleichen.

3. Zur Einbettung in eine Unterrichtsreihe

Das Gedicht kann in sehr unterschiedliche Unterrichtszusammenhänge eingebettet werden. Es ist wohl am ehesten für die Jahrgangsstufen 12 und 13 geeignet. Eine Möglichkeit der Einbettung besteht innerhalb einer Unterrichtsreihe zu den „Aufgaben des Dichters“. Eine andere Möglichkeit könnte sein, das Gedicht an den Anfang oder das Ende einer Reihe zum Dadaismus zu stellen. Man könnte es aber auch in eine Unterrichtsreihe zum Expressionismus einbetten. Schließlich kann es auch allein behandelt werden, etwa zur Wiederholung unterschiedlicher poetologischer Positionen.

Neben den beiden bereits genannten Referatthemen lässt sich das Gedicht je nach Unterrichtsreihe auch mit anderen Bereichen verknüpfen. So könnten Schülerinnen und Schüler etwa ein Referat über den Expressionismus (mit einem kurzen Exkurs über den Dadaismus) halten oder gezielt den Dadaismus vorstellen. Ein anspruchsvolles Thema ist auch der Vergleich dieses Gedichts mit anderen poetologischen Gedichten. Um nur ein Beispiel zu nennen, bietet sich etwa das Gedicht „Ein Traum von großer Magie“ von Hugo von Hofmannsthal an.

¹ Faul, Eckhard (Hrsg.): Hugo Ball. Gedichte. Kommentierte Ausgabe. Sämtliche Werke und Briefe. Bd. 1.- Wallstein Verlag. Göttingen 2007, S. 245.

² ebenda, S. 245.

³ ebenda, S. 319.

4. Stundenverlaufsskizze

Je nach dem Zusammenhang, in den man das Gedicht stellt, können die Stundenverläufe sehr unterschiedlich sein. Im Folgenden wird ein möglicher Verlauf gewählt, der, leicht angepasst, in unterschiedlichen Unterrichtsreihen genutzt werden kann. Als Zeitrahmen ist eine Doppelstunde vorgesehen. Dies lässt der Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern ausreichend Raum.

a) Einstieg (10 Minuten)

Die Lehrerin/der Lehrer liest das Gedicht, ohne den Titel, laut vor. Schülerinnen und Schüler stellen Vermutungen an, worum es in dem Gedicht geht, beziehungsweise nennen einen möglichen Titel und begründen ihre Wahl. Um alle Schülerinnen und Schüler dazu zu bewegen, sich intensiv damit zu beschäftigen, könnten sie in weniger kommunikativen Lerngruppen Titel und Begründung auch kurz schriftlich notieren.

Auf den Titel „Intermezzo“ werden sie sicherlich nicht kommen. Aufgrund des vorletzten Verses ist es aber durchaus möglich, auf Titel wie etwa „Der Dichter“ oder „Der Literat“ zu kommen. Abschließend sollte die Lehrerin/der Lehrer die beiden Titel, unter denen das Gedicht abgedruckt wird („Intermezzo“ und „Der Literat“) bekannt geben.

Variante (zusätzlich 10-20 Minuten, die Erarbeitungsphasen müssten dann etwas gestrafft werden): Falls den Schülerinnen und Schülern andere poetologische Gedichte bekannt sind, kann man vorweg eine kurze Wiederholung zu bereits bekannten Positionen einschieben.

b) Intensive Kenntnisnahme des Gedichts und Klärung von Verständnisfragen (5 Minuten)

Der Gedichtstext wird nun verteilt. Schülerinnen und Schüler lesen das Gedicht still und haben dann Gelegenheit, nach Worterklärungen zu fragen. Hierbei ist darauf zu achten, noch nicht auf die Erläuterung einzelner Bilder einzugehen, da dies die Interpretationsansätze der Schülerinnen und Schüler vorwegnehmen würde.

- *Tympanum (V. 11)*: im antiken Griechenland eine Art Tamburin, der von Frauen bei orgiastischen Kulthandlungen geschlagen wurde, gleichzeitig ist das Wort die Grundlage für die Bezeichnung des Trommelfells im Ohr in verschiedenen Sprachen: Französisch: le tympan, Englisch (neben Eardrum) tympanic membrane oder tympanum, Latein Membrana tympani
- *Hysteria clemens (V. 14)*: die milde Hysterie

Eventuell c) Planung des methodischen Vorgehens (5 Minuten)

Schülerinnen und Schüler können hier selbst Möglichkeiten des weiteren methodischen Vorgehens entwickeln. Denkbar sind etwa Vorschläge wie Untersuchung der Bilder, Untersuchung der Form, Einholen von Informationen

über den Dichter/die literarische Epoche oder Ähnliches. Entsprechend müsste das weitere Vorgehen dann angepasst werden.

c) Erarbeitungsphase I (20 Minuten)

Je nach Kenntnisstand und Leistungsstärke der Gruppe ist es unter Umständen sinnvoll, eine kurze Information zum Dadaismus zu geben. Dies bedeutet natürlich eine Einengung des freien Umgangs mit dem Gedicht. Die Entscheidung, eine solche Vorgabe zu machen oder nicht, hängt von der Lerngruppe ab.

Am leichtesten ist es, einen entsprechenden Lexikonartikel heranzuziehen, etwa: *„Dadaismus (ursprünglich Dada), Bezeichnung für die Praxis und Produktionen einer Gruppe junger Intellektueller und Künstler, die gegen die moralischen, politischen und ästhetischen Konventionen des alten, imperialen Europa aufbegehrte. Bereits der gewollt infantile Name Dada (von dada, frz; Hottehü, Pferdchen) deutet die anarchische, subversive Stoßrichtung an. Ihre Geburtsstunde hatte die dadaistische Bewegung im Februar 1916 im Züricher 'Cabaret Voltaire', das vom literarischen Kabarett zur Experimentierbühne der Probleme der modernen Kunst wurde. [...] Dadaisten sind freie 'Handwerker', sie produzieren fantastisch-groteske Gegenstände, sei es im literarischen, musikalischen oder bildnerischen Bereich. [...] Einbindung von Träumen, freie (Wort-)Assoziation, das Prinzip des Zufalls bestimmen die juristische Produktion. Montage und Collage als neu verwendete Techniken zerstören die Einheit von Stil und Werk. [...] An Rationalität gebunden Sprache unlogisch-kausale Zusammenhänge treten zu Gunsten des Spiels mit Wörtern, lauten, dramatischen Regeln und Redensarten zurück. Die freie Kreativität richtet sich gegen jeglichen Systemzwang und jede Art von Ernsthaftigkeit.“*⁴

Gegebenenfalls muss die Lehrerin/der Lehrer nach einem solchen Lexikonzitat den Hinweis geben, dass das Gedicht nicht vollständig sinnlos ist, sondern sehr wohl einige Hinweise auf mögliche Funktionen von Dichtung und die Rolle des Dichters gibt, dass gleichzeitig aber eine große Freiheit der Deutung möglich ist.

Arbeitsauftrag für die Stillarbeit (Einzelarbeit):

Notieren Sie mögliche Assoziationen zu den einzelnen Bildern des Gedichts hinsichtlich der Rollen des Dichters.

Mögliche Assoziationen der Schülerinnen und Schüler (**gleichzeitig Basis für ein Tafelbild, s. Erarbeitungsphase III**) :

- der Dichter als Gaukler, der anderen etwas vormacht, Spielcharakter von Lyrik,
- der Dichter als der Begeisterte (Vers 2),
- der Dichter als der Priester, der aber auch die Vergänglichkeit der Religion sieht (Vers 3),
- der Dichter als der Träumer, der eine Fantasiewelt besingt (Vers 4),

⁴ Harenbergs Lexikon der Weltliteratur. Autoren - Werke - Begriffe.- Dortmund 1989, S. 677f.

- der Dichter als der Beschreiber der Zeit, der Umstände (Vers 5),
- der Dichter als derjenige, der die Menschen beschreibt, der sie aufmerksam beobachtet, der ihnen zuhört (Vers 6),
- der Dichter als der prophetische/teuflische Magier (Vers 7),
- der Dichter als der Weltenbeweger (Vers 8ff. möglicherweise Anspielung auf Apollon, der als Sonnengott mit dem von vier Pferden gezogenen Sonnenwagen von Meer zu Meer braust; Apollon ist gleichzeitig der Gott der Dichtung),
- der Dichter als Sänger in orgiastischen Handlungen (Tympanum: im antiken Griechenland eine Art Tamburin, der von Frauen bei orgiastischen Kulthandlungen geschlagen wurde),
- der Dichter als Schallkünstler – war die Assoziation von Trommelfell des Ohres von Ball beabsichtigt? Die Zeile der ersten Strophe: *Die Menschen umfaß ich mit Auge und Ohr* könnte darauf hinweisen.
- der Dichter als derjenige, der alles anzweifelt (*Ketzer*) (Vers 13),
- der Dichter als jemand, der mit Buchstaben jongliert, dem nichts heilig ist, der den Sinn der Sprache auflöst (Vers 14),
- erneut: der Dichter als Sänger der Ausschweifungen, des Wahnsinns (*hysteria clemens*: milde Hysterie), der Überzeichnung (Vers 15f.),
- der Dichter als derjenige, der mit Worten verführt (Vers 18).

Je nach Zielsetzung der Stunde können die Schülerinnen und Schüler auch formale Aspekte einbeziehen.

- dreistrophiges Gedicht zu je sechs Versen
- Paarreim
- daktylisch geprägtes Metrum
- weitgehend Zeilenstil
- geprägt von einer sehr intensiven Metaphorik bis hin zur Chiffrenhaftigkeit

d) Erarbeitungsphase II (20 Minuten)

Arbeitsauftrag:

Tauschen Sie sich mit Ihrer Nachbarin/Ihrem Nachbarn (alternativ nach Entscheidung des Lehrers: in Gruppen von maximal vier Personen) über die Assoziationen zu den Bildern aus. Wählen Sie gegebenenfalls die Assoziationen aus, die Ihnen als die plausibelsten erscheinen.

e) Erarbeitungsphase III (20 Minuten)

Ein bis zwei Schülerinnen und Schüler können nun an der Tafel mithilfe der Lerngruppe die Ergebnisse zusammentragen und den Unterricht selbst gestalten. Als Möglichkeit der grafischen Gestaltung bieten sich etwa Cluster oder eine Mindmap an. Im Mittelpunkt steht zum Beispiel „Der Literat“, von da aus gliedern sich die verschiedenen Rollen des Dichters.

Ergänzend kann man auf ein Bild von Hugo Ball verweisen, das ihn 1916 beim Vortrag einiger dadaistischer Gedichte zeigt. Es zeigt sehr schön im Foto die Selbstsicht Hugo Balls.⁵

f) Zusammenfassung und Diskussion (15 Minuten)

Abschließend kann die Lerngruppe die Sinnhaftigkeit einer solchen poetologischen Position diskutieren. Problematisch mag für die Schülerinnen und Schüler insbesondere die Beliebigkeit der Aufgaben von Dichtung sein. Wie tief gehend die Diskussion sein kann, hängt sicherlich vom Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler ab. Sind keine Vorkenntnisse vorhanden, kann man mit den Schülerinnen und Schülern zunächst einmal sammeln, welche Aufgaben denn Dichtung ihrer Meinung nach haben kann oder sollte. Die meisten Positionen tauchen in dem Gedicht von Hugo Ball zumindest ansatzweise auf. Man kann zum Beispiel von den Gegensätzen einer l'art-pour-l'art-Dichtung und der Dichtung, die politisch verändern will, ausgehen. Alternativ können die Schülerinnen und Schüler - ausgehend vom Tafelbild - auch ein Ranking aufstellen, um für sich persönlich die Aufgaben von Dichtung zu klären.

5. Hausaufgabe zur nächsten Stunde

Als Hausaufgabe bietet sich u.a. die Analyse eines anderen poetologischen Gedichts an. Neben dem oben bereits erwähnten Gedicht von Hugo von Hofmannsthal sind zum Beispiel zu nennen:

Stefan George, Das Lied

Gottfried Benn, Gedichte

Bertolt Brecht, Frühling 1938

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Deutschlandfunk

DPbV
Deutscher
Philologen
Verband



GEFÖRDERT VOM
 Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

⁵ Man findet das Bild u.a. in: Teubner, Ernst (Hrsg.); Hugo Ball. Leben und Werk. Pirmasens 1986, S. 134. Im Internet findet sich dieses Bild unter <http://www.jolifanto.de/karawane/ablatt2n.html>.

Fenster zur Weltnacht

Von Steffen Popp

Eine Straßenbahn schläft vor dem Haus – gelb
mit gefaltetem Bügel, ins Standlicht eingerollt

im Bug des Triebwagens träumen zwei Schaffner
kopflös, unter den Schilden ihrer Pappmützen

einer bewegt sich
steigt aus, ein schwacher Glutpunkt, und atmet
Rauch, mit dem Rücken zum Führerhaus

lange schaut er
herauf, durch die orange Beleuchtung –

blind
wie Homer, in schwarzen Schuhen
mit Stahlkappen
unter dem Giebel des Uranus.

1. Zum Autor

*1978 in Greifswald/ DDR, lebt und arbeitet in Berlin

Stationen u.a.: Wächst in Dresden auf. Studium der Literatur und Philosophie in Dresden, Leipzig, Berlin. Lebt seit 2001 in Berlin.

Arbeitsgebiete: Gedicht, Erzählung, Roman, Übersetzung

Auszeichnungen/ Ehrungen/ Preise (Auswahl): Stipendium des Berliner Senats (2002). Lyrik-Preisträger der Akademie Graz (2003). Förderpreis zum Kranichsteiner Literaturpreis (2004). Förderpreis zum Heimrad Bäcker-Preis (2006). Rauriser Literaturpreis (2007).

Veröffentlichungen (Auswahl): *Wie Alpen*, Gedichte (2004, kookbooks). *Ohrenberg oder der Weg dorthin*, Roman (2006, kookbooks). *Kolonie Zur Sonne*, Gedichte (2008 kookbooks).

2. Anregungen für den Unterricht in der Sekundarstufe II

Vorüberlegungen

Das Gedicht lebt von seinen starken Bildern. Damit bieten sich die eigenständige Erschließung des Textes durch die Schülerinnen und Schüler sowie eine Umsetzung der Ergebnisse in Form der Visualisierung an.

Das Gedicht kann anhand eines oder mehrerer Bilder dargestellt werden, die entweder selbst gemalt, fotografiert oder am PC erstellt bzw. dort verarbeitet werden. Auch bewegte Bilder sind denkbar sowie die Verwendung von Ton, obwohl – oder gerade weil – das Gedicht von Popp auf akustische Phänomene keinen Bezug nimmt.

Visualisierungen können ein sinnvolles Werkzeug sein. Der besondere Reiz, der in unterschiedlichen Visualisierungen nur eines Gedichts liegt, ist offensichtlich und kann dazu beitragen, den Schülern wieder die Augen für die Vielfalt, den Reichtum und die unendlichen Möglichkeiten der Gattung Lyrik zu öffnen.

Wie viel Raum dafür im Unterricht selbst gegeben wird, muss jeder für sich entscheiden.

Eine Arbeit in Lerngruppen bietet sich an. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass in jeder Gruppe Schüler mitarbeiten, die die Ideen zur Darstellung der Interpretationsergebnisse auch technisch und künstlerisch umsetzen können.

Die fachübergreifende Arbeit mit dem Kunstbereich und auch mit den Informatikern bietet sich an.

Denkbar ist eine mehrstündige Projektarbeit in der Schule. Steht diese Zeit nicht zur Verfügung, kann in einer ersten Stunde die Bekanntmachung mit dem Gedicht, die Zusammenstellung der Gruppen und die langfristige Planung der Arbeit (dann außerhalb des Unterrichts) erfolgen. Sinnvoll ist es, zur „Halbzeit“ Zwischenergebnisse zu überprüfen, aufgetretene Fragen zu besprechen und die Einhaltung des Zeitplans zu kontrollieren. Die Gruppenarbeit sollte in schriftlicher Form dokumentiert werden.

Am Ende stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten vor, diskutieren und bewerten diese. Erfahrungen zeigen, dass sie dabei sehr engagiert sind. Daher ist für diese abschließende Präsentation auch einmal mehr Zeit einzuräumen, etwa am Nachmittag oder innerhalb einer abendlichen Veranstaltung, gern auch mit Publikum.

Umsetzung im Unterricht

Der Text kann als Audiodatei von der lyrix-Internetseite heruntergeladen, aber auch von Schülerinnen und Schülern selbst (vor)gelesen werden.

Sollten Zeit und Möglichkeiten es erlauben, können Angaben zum Autor selbst recherchiert werden. So stoßen die Schülerinnen und Schüler möglicherweise auf durch Popp selbst vorgetragene Gedichte (aus: „Wie Alpen“ erschienen bei: kookbooks/ online seit: Juli 2006;

bei http://www.literaturport.de/index.php?suche=Popp&id=28&no_cache=1 zu hören: 3 Gedichte...), die sie für die eigene Vortragsweise und mögliche Deutung inspirieren.

Die Schüler werden aufgefordert, ihre Eindrücke zum Gedicht wiederzugeben. Ausgehend von den Bildern der Szenerie überlegen sie, welche davon sich ihnen sofort erschließen, welche Stellen sie „intuitiv“ mögen, aber auch welche sie eher abstoßen und warum.

Mit der Aufgabe, das Gedicht zu visualisieren, erhalten die Schülerinnen und Schüler zunächst jede denkbare Freiheit, was natürlich die Aufgabe impliziert, eigene Kriterien der Auslegung zu entwickeln.

Impulse für die Arbeit können sein:

- der Standort des Sprechers/des lyrischen Ichs: Wo steht er/es, von wo aus wird gesprochen?
- Was wird eigentlich beschrieben, die Szenerie oder die Einstellung des Beobachters zu ihr?
- Wie spielt der Mythos hinein?
- Wie stellt sich der Raum in seinen Qualitäten mit Licht und Dunkel dar, als Eindruck, als Objekt der Beschreibung, als Stimmung bzw. Atmosphäre? Was kann man erkennen und was ist Vermutung/Auslegung, bleibt also im Dunkel?
- Wie verhalten sich im Gedicht technische, explizit moderne Bilder zu mythischen?

3. Überlegungen zum Text

Die Interpretationsansätze sollten die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit dem Gedicht nicht beeinflussen. Man könnte sie nachträglich im Rahmen der Präsentationen mit den Eindrücken der Lerngruppen vergleichen und diskutieren.

- Farben des Gedichtes: gelb, orange, schwarz
- Lichtverhältnisse: - Standlicht der Straßenbahn, - schwacher Glutpunkt der Zigarette, - orange Beleuchtung,
- Verben: schlafen, träumen, bewegen, aussteigen, ausatmen, heraufschauen
- Evtl. Mythologie: zwei Schaffner, kopflos – mythische Wesen?
 - „atmet Rauch“
 - Homer
- Uranus (als früher, archaischer Gott des Himmels. Er ist „Vater“ der Melancholie (Saturn) – „verfeinerte“ Gefühlsebene, von der das abendländische Denken stark durchdrungen ist.
 - Eigenschaften (Adjektive): gelb, kopflos, Papp-, schwach, orange, blind
 - Eigenschaften (Partizipien): gefaltet, eingerollt,
 - Straßenbahn: schläft (wird zu einem Wesen), gefalteter Bügel (lässt an gefaltete Flügel denken, Vögel/Fledermäuse beim Schlafen), eingerollt (weitere Evokation der Straßenbahn als (tierähnliches) Wesen: Höhlentier)
 - Titel als Indiz für den Standort des Sprechers

Schaffner: – im Bug des Triebwagens: Bug lässt an Schiff denken; Schiff im Mythos: Übergang von Tag zu Nacht, Übergang vom Leben zum Tod, von realer

Welt zu Traumwelt, – träumen, kopflos – jenseits der Rationalität, kopflose Wesen
– unter den Schilden ihrer Pappmützen:

Schild, Mütze mit Schild: verbreiteter: Mütze mit Schirm, Schirmmütze; man sieht
nichts oder nicht viel, wenn man unter ihnen herauf schaut.

1. und 2. „Strophe“ reine Beschreibung, Stimmung von Nacht, Ruhe, Traum, evtl.
Mythos – mit der 3. Strophe kommt Bewegung ins Gedicht: bewegen, aussteigen,
Zigarette rauchen, dem Führerhaus den Rücken zukehren; nach oben schauen
(4. Abschnitt) leitet schon wieder in Beschreibung über („lange“), in fünftem
Abschnitt wieder nur Zustand, Beschreibung.

Mit der Bewegung ab der 3. Strophe: der, der aussteigt wird zum Handelnden,
entzieht sich dem Schlaf („mit dem Rücken zum Führerhaus“), aber nicht der an
Mythen erinnernden Traumatmosfera, er wird durch die Beschreibung in der 5.
Strophe in diesem Zusammenhang belassen: „blind wie Homer“ – Vergleich mit
dem „Prototyp“ des Dichters von Epen, der selbst schon in der Antike zum
Mythos geworden war.

*„Hier ist „blind“ ambivalent, also durchaus auch negativ besetzt. Der Schaffner
schaut herauf und ist geblendet von den Laternen, so dass er die Sterne (und die
Sprechinstanz, die von oben auf die Szene schaut) nicht erkennen kann.*

*Der Autor/Dichter ist blind für die Welt, deshalb gut in der Fiktion – wo beim
Schaffner allerdings vielleicht einfach nur ein eingeschränktes Blickfeld zu
konstatieren ist. Also auch eine Kritik des „blinden Dichters“ – ebenso wie des
„blinden Technikers“ [...].“¹*

*„Der Blick des Sprechers fällt ‚von oben‘ (konkret aus einem Dachfenster) auf die
Szenerie. Das erschließt sich [...] indirekt [...] und manchem vielleicht auch gar
nicht.“²*

→ Vgl.: Beschreibung der Straßenbahn wie ein Tier – „ [...] dies ist u.a. auch
deshalb möglich, weil sie von oben kleiner und eben organischer wirkt (man
könnte soweit gehen, zu sagen, dass der Sprecher sie von einem sicheren Ort
aus betrachtet). Die Schaffner erscheinen kopflos, weil von oben gesehen nur die
Schilder ihrer Schirmmützen sichtbar sind. Der Glutpunkt ist schwach, weil in
einiger Entfernung zum Betrachter. Stärkster Hinweis: lange schaut er/ **herauf** -
nicht hinauf, sondern zum Beobachter herauf, aber eben durch die Laternen
geblendet und so ‚blind‘, ohne ihn zu sehen.

*[...] bei diesem Gedicht kann man durchaus zu einem anderen Eindruck der
Sichtverhältnisse kommen. Schwierig ist hier auch, dass der Sprecher nicht als
Person thematisiert wird - aber jede Beschreibung setzt einen Standort voraus
[...]*

*Die Beschreibungen sind [...] nicht immer objektiv, sondern teilweise mit
Interpretationen und Wertungen des Sprechers durchsetzt (die Straßenbahn als
Tier, die Schaffner unterschwellig negativ bewertet (Pappmützen, Blindheit,
Stahlkappen). [...] Dann könnte man natürlich überlegen, wie der Mythos hier
hereinspielt - nur weil er in den letzten Zeilen auftritt, legt er sich irgendwie über
das gesamte Gedicht. [...]*

*[E]s geht [...] weniger um die Geschichten an sich, sondern um ein Projekt der
Weltausdeutung (Hesiod, Homer etc.) - das hier mit unserem heutigen Projekt,
dem rational- technologischen, kurzgeschlossen wird. Wie verhalten sich im*

Gedicht technische, explizit moderne Bilder zu mythischen? Die Verwandlung der Straßenbahn in ein Tier ist ja ein mythisches, wenn nicht magisches Verfahren. Das Gedicht arbeitet sehr mit der „archaischen“ Komponente der technisch-rationalen Zivilisation (die auf Erdöl und Eisen beruht).

Deshalb kann die Straßenbahn auch als schlafendes Untier gedeutet werden [...].“³

Der Schaffner raucht eine Zigarette: alltägliche Handlung, die aber in der mythischen Atmosphäre des Gedichtes („Glut“, „atmet Rauch“) an mythische Fabelwesen (Drachen) erinnern kann.

Auch wenn der Schaffner in seinem Schauen „durch die orange Beleuchtung“ mit Homer verglichen wird, steht er fest und schwer auf dem Boden: schwerere Erdgebundenheit als schwarze Schuhe mit Stahlkappen ist kaum vorstellbar – auch Anklänge an Krieg, vergleichbar den Mützenschilden? Oder einfach als Arbeitsschutzkleidung gesehen? Der schützende Stahl der Stahlkappen als direkter Kontrast zu den Pappmützen: der Kopf ungeschützt, die Füße geschützt...

„Stahlkappen gehört für mich in den technischen Komplex (etwa Arbeitsschutz, aber auch Jugendmode, zumindest in den 90ern ‚en vogue‘). ‚Schaffner‘ ist für mein Empfinden ein brutales Wort. Vielleicht hängt ihre partielle Denunziation im Gedicht auch mit der Angst, einem Unwohlsein des Beobachters zusammen. Diesen Jungs möchte man nicht allein in der Nacht begegnen [...] - Kentauren, Titanen - für mich dann auch proletarische ‚Basis‘ der Gesellschaft, wie etwa ‚Stahlwerker‘. Die Sprache - also der avancierte Sprecher - hat hier keinen Zugang, hält sich möglichst fern [...].“⁴

Schwere Erdgebundenheit in vorletzter Zeile kontrastiert mit der letzten: Aufruf der gesamten Himmelsweite durch den Gott des Himmels Uranus, der Himmel wird als Giebel (eher in einer poetischen Bedeutung von Dach oder Zeltdach als in seiner strikt architektonischen Bedeutung als die (dreieckige) Wand unter dem Dach) wieder zu einer begrenzten, begreifbaren, schützenden Decke. Mit dem Wort „Giebel“ kehrt das Gedicht auch kreisartig wieder zu seiner ersten Zeile zurück.

Quelle: Aus Korrespondenz mit Steffen Popp/ Bibliografie sowie 1, 2, 3, 4 ebenda

Flippern

Von Dirk von Petersdorff

*Jammer! Hell! Schreck und Pein!
Zucken! Klacken! Abgrund nein!
Ach vergeh! Bumper! Drall!
Leuchten! Yes! Neuer Ball!*

*Aber sicher, man soll planen,
man kann zielen und muss ahnen -
Lichterfluss, schneller Tanz,
ach wer weiß, Angst und Glanz.*

Altersstufe

Das Gedicht wird für eine Behandlung in den Klassen 9-10 im Rahmen von „Gegenwartslyrik“ empfohlen.

Stundenverlauf

1. Einstieg (5 min): *Geräuscheraten*

„Was hört Ihr?“ – Die Schüler werden mit dem Geräusch eines alten Flipperautomaten konfrontiert und erraten, worum es sich handelt. Es empfiehlt sich, das Ratespiel im Stile des heiteren Beruferatens „Was bin ich?“ durchzuführen. Die Schüler nähern sich dem Ziel durch Fragen, die den Begriff immer mehr einengen. Der Lehrer oder ein vorher ausgewählter Schüler als Spielleiter antworten jeweils nur mit Ja oder Nein. Zu Beginn kann auch ein verrätseltes Tipp gegeben werden.

Geräusche von Flipper- bzw. Pinballautomaten finden sich im Netz, z.B. unter http://www.ringelkater.de/Sounds/2geraeusche_gegenst/oldtime_pinball_score.wav

2. Bekanntmachen

mit dem Text der ersten Strophe und Analyse (15 min): *Gruppenarbeit*

Die Schüler (je max. 4) lesen zunächst nur die erste Strophe des Gedichts und bereiten sie für eine Rezitation vor, die den Geräuschen eines Flipperspiels entspricht. Sie begründen ihre Entscheidung für diese Art des Vortrags.

Aufgabe: „Präsentiert die Strophe so, dass der Höreindruck während eines Flipperspiels in einer gemütlichen Kneipe durch eure Rezitation deutlich wird. Begründet anhand der sprachlichen Gestaltung der Verse, weshalb diese so vorgetragen werden können!“

Schnell erfassen die Schüler, dass die Abfolge von vielen Plosivlauten und fast ausschließlich zumeist einsilbigen Substantiven diesen Klangeffekt erzeugen. Stehen Substantive wie *Schreck und Pein! Zucken! Klacken! Bumper! Drall! Neuer Ball!* für den Ablauf des Spiels, geben *Jammer! Hell! Abgrund nein! Ach vergeh! Leuchten! Yes!* eher Ausrufe des Spielers wieder.

3. Präsentationen

(10 min): *frontal*

Die Schüler rezitieren die Verse der ersten Strophe und erläutern diese. Es bietet sich auch an, zum Schluss mehrere Gruppen zeitgleich rezitieren zu lassen, um den klanglichen Effekt einer „Spielhalle“ zu erreichen.

4. Analyse

des Texts der zweiten Strophe (15 min): *stilles Lesen in Einzelarbeit und Präsentation*

Aufgabe hierzu: „Welche allgemein gültigen, existenziellen Erfahrungen schildert der Flipperspieler in dieser Strophe? Bereite ein Statement aus der Sicht der Spielers vor und beginne mit ‚Es ist wie im richtigen Leben...!‘“

Lösungsvorschlag:

„Es ist wie im richtigen Leben: ich erlebe Höhen und Tiefen, vieles ist dem Zufall überlassen, so gut ich es auch organisiere. Ich muss schnell auf Neues reagieren können, muss hochkonzentriert sein. Aber schließlich ist doch alles vergänglich.“

5. Kreatives Schreiben

(folgende Stunde oder Hausaufgabe): *Einzelarbeit*

In Anlehnung an Form und Inhalt von Dirk von Petersdorffs *Flippern* wählen die Schüler ein Spiel aus, welches ihnen vertraut ist, und beschreiben den Ablauf, die Emotionen und die Erfahrungen des Spiels in einem eigenen Gedicht.

Mögliche Spiele: Schach, Mikado, Mensch-ärgere-dich-nicht, bis hin zum Sport.

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Mein Land ist mir zerfallen

Von Jürgen Rennert

*Mein Land ist mir zerfallen.
Sein' Macht ist abgetan.
Ich hebe, gegen allen
Verstand, zu klagen an.*

*Mein Land ist mir gewesen,
Was ich trotz seiner bin:
Ein welterfahrnes Wesen,
Mit einem Spalt darin.*

*Mein Land hat mich verzogen,
Und gehe doch nicht krumm.
Und hat mich was belogen,
Und bin doch gar nicht dumm.*

*Mein Land hat mich mit Wider-
Willn an die Brust gepreßt.
Und kam am Ende nieder
Mit mir, der es nicht läßt.*

*Mein Land trägt meine Züge,
Die Züge tragen mich.
Ich bin die große Lüge
Des Landes. (Wir meint: ich)*

Gegen die offiziellen Sprachregelungen des real existierenden Sozialismus hatte der Ost-Berliner Lyriker Jürgen Rennert (geb. 1943) schon früh das Motto einer ökologisch-kritischen Naturlyrik formuliert: „Es stirbt das Land an seinen Zwecken.“ In den Tagen des politischen Umbruchs 1989/90 schrieb er dann ein Requiem auf das Land, mit dem er sich nur in widerwilliger, gespaltener Liebe identifizieren konnte. In diesem Gedicht stößt man wie in vielen lyrischen Texten der späten DDR auf die patriotisch wirkende Fügung „Mein Land“. Bei allen Ambivalenzen bezeugt das besitzanzeigende Fürwort in „Mein Land“ zumindest eine partielle Verbundenheit mit der politisch kollabierten DDR.

Das Gedicht ist am 14. Januar 1990 entstanden, als sich bereits abzeichnete, dass die DDR den Beitritt zur Bundesrepublik vollziehen würde. Bei aller Erleichterung über das Ende einer fragwürdigen Staatsmacht, die ihre Untertanen zur Anpassung und zur Lüge zwingt, enthält der Text doch auch die Klage über den Untergang dieses Gemeinwesens, dessen Charakter-„Züge“ mit den in ihm lebenden Individuen verwachsen sind.
(Michael Braun, aus: Deutschlandfunk-Lyrikkalender 2008)

Weiterführende Angaben zu Autor und Werk sind zu finden auf dessen Homepage unter www.rennert.de .

Vorbemerkung:

Rennerts Gedicht wirkt auf den ersten Blick unspektakulär. Seine einfache, volksliedhafte Form und der vordergründig leicht verständliche, aber doch recht subjektiv wirkende Inhalt bieten für Schüler auf den ersten Blick wenig Interessantes. Insofern muss der Zugangsweg helfen, den Stoff interessant zu machen.

Hier können evtl. Fotos der Berliner Mauer
www.berlinermaueronline.de/berlin-fotos/index.htm
oder ein kurzer Videospot zur Geschichte der Berliner Mauer
www.die-berliner-mauer.de/geschichte.html
das Interesse der Lerngruppe wecken.

Tiefgehendes Interesse kann vielleicht danach auch durch den kontrastierenden Vergleich mit dem formgleichen Eichendorff-Gedicht „Das zerbrochene Ringlein“ („In einem kühlen Grunde ...“) angeregt werden. Vor allem für niedrigere Klassenstufen – ab Klasse 7 möglich – empfiehlt sich, hierbei die im Internet leicht zugängliche Liedversion einzusetzen (Vertonung von Friedrich Glück), z.B. als Liedvortrag von Roy Black (zu finden über YouTube.de – Roy Black – „In einem kühlen Grunde“ (Volkslied)) oder den Satz von Silcher (zu finden unter www.Kammerchor-Schaumberg.de, mp3, Hörproben, Silcher „In einem kühlen Grunde“).

Da sich die Qualität des Rennert-Textes nur bei sorgfältigem Lesen erschließt, ist für die Gedichtanalyse eine Stillarbeitsphase zu empfehlen.

Methodischer Weg

1. Gedichtbegegnung und Gedichtvergleich

- Kurze Angaben zum Autor und zur Entstehungszeit des Gedichts
- Lehrervortrag des Rennert-Gedichts
- Vortrag des Eichendorff-Gedichts (Textblatt s.u.)
- Schüleräußerungen zu den Texten (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)

Erwartetes Ergebnis des Gedichtvergleichs:

- Gleicher Aufbau: 5 Strophen, 3-heb. Jambus, Kreuzreim mit Wechsel von klingender und stumpfer Kadenz (keine Vollständigkeit anzustreben!)
- Ähnlicher Inhalt: Das Lyrische Ich beklagt sein Unglück, bei Eichendorff seine untreue Geliebte, bei Rennert sein untergegangenes Land.

2. Analyse

- Arbeitsvereinbarung für die anschließende Textuntersuchung (Stillarbeit, ggf. arbeitsteilig): Verhältnis des „Ich“ zu „Mein Land“
- Stillarbeit
- Arbeitsergebnisse

Inhaltliche Aspekte (semantische Struktur, Kernstellen)

- Die Wortbedeutungen im Text lassen sich leicht zwei Polen zuordnen („Mein Land“ und „ich“); dies kann in einer (mageren!) Strukturskizze (s. u.) verdeutlicht werden; ggf. auch als Hilfe vor Beginn der Stillarbeit.
- Beim lyrischen Ich ist einerseits die Beziehung zu „Mein Land“ zu thematisieren, die in der Vergangenheit liegt, andererseits die Befindlichkeit des Ich nach dem Untergang seines Landes.
- Doppeldeutigkeiten im Text: „verzogen“ (verwöhnt; verbogen); „Wider-/ Willn“ (gegen den Willen; mit Abneigung); „an die Brust gepresst“; (eng umschlungen; zwanghaft beengt); „kam ... nieder“ (ist untergegangen; hat geboren); sie sollten im Schlussgespräch nochmals aufgegriffen und erst hier vollständig aufgelöst werden.

Grammatische Aspekte

(nur betrachten, wenn entsprechende Vorkenntnisse vorhanden!):

- „Mein Land“ steht im Nominativ, ist Subjekt, „ich“ zumeist im Dativ oder Akkusativ, ist Objekt; in der Schlussstrophe Gleichsetzungsnominativ („Ich bin ...“).
- Vom Subjekt ausgehende Aktionen und Aktionsarten („ist ... zerfallen“: perfektiv; „hat ... verzogen“: resultativ)
- Negationspartikeln („nicht“) in Verbindung mit adversativer Konjunktion („doch“): Hinweis auf Gegensätzlichkeit
- Präfixe „zer-“ (Teilung, Vernichtung) und „ver-“ (Ende eines Geschehens)
- Possessivpronomen „mein, meine“ (starke Verbindung von Land und lyrischem Ich)

Metrische und syntaktische Aspekte (keine Vollständigkeit anzustreben!)

- Gleichlauf (Parallelismus) zum Beginn jeder Strophe „Mein Land“, unterstreicht in Verbindung mit der Spitzenstellung Dominanz des Subjekts („Land“) gegenüber dem im Objekt stehenden „ich“.
- Weitgehende Übereinstimmung von Vers- und Satzbau; Ausnahmen: V. 3/ 4 ; 19/ 20 und besonders V. 13/ 14 (hier Versende in der Wortfuge; Abweichung des Sinnakzents vom metrischen Akzent), Hinweis auf die innere Zerrissenheit des lyrischen Ich
- Zweiteilung der Strophen

3. Synthese

Zusammenfassung, Problematisierung, vertieftes Verständnis: dabei Konzentration auf die Befindlichkeit des lyrischen Ich sowie Begründungsversuche

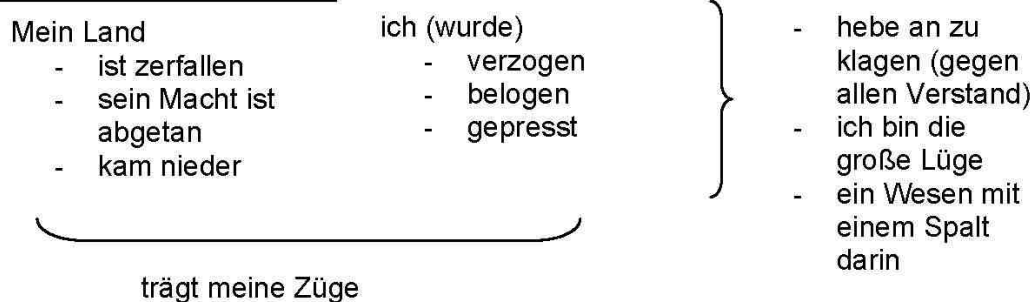
Das lyrische Ich erlebt sich als innerlich gespalten: Obwohl von erlebten Zwängen und Lügen befreit, klagt es darüber, dass sein Land untergegangen ist. Es empfindet im Nachhinein eine verzweifelte Liebe zu seinem Land, dem es sich ähnlich fühlt – auch in den unschönen Zügen!

Gründe dafür können aus dem in Klammern gesetzten Schlusssatz abgeleitet werden: Das Wir der staatlichen Gemeinschaft hat es zu einem Teil seines untergegangenen Landes gemacht.

Je nach Leseerfahrungen der Lerngruppe kann hier zu ähnlichen Texten übergegangen werden,

- z. B. Reiner Kunze: Die Mauer (1991)
oder auch zu ähnlichen Situationen in der erzählenden Literatur,
- z. B. Bernhard Schlink: Der Vorleser (hier die verzweifelte Liebe Michaels zu Hanna, die für seine erste Liebe, aber auch für die NS-Vergangenheit der Elterngeneration steht)

mögliche Strukturskizze:



Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Joseph von Eichendorff (1788-1857)

Das zerbrochene Ringlein

In einem kühlen Grunde,
Da geht ein Mühlenrad,
Mein' Liebste ist verschwunden,
Die dort gewohnt hat.

Sie hat mir Treu versprochen,
Gab mir ein'n Ring dabei,
Sie hat die Treu gebrochen,
Mein Ringlein sprang entzwei.

Ich möcht' als Spielmann reisen
Weit in die Welt hinaus,
Und singen meine Weisen
Und gehn von Haus zu Haus.

Ich möcht' als Reiter fliegen
Wohl in die blut'ge Schlacht,
Um stille Feuer liegen
Im Feld bei dunkler Nacht.

Hör' ich das Mühlrad gehen,
Ich weiß nicht, was ich will,
Ich möcht' am liebsten sterben,
Da wär's auf einmal still.

(entstanden um 1810, Erstdruck 1813)

Abschied von Willy

Von Friedrich Christian Delius

*Brandt: es ist aus. Wir machen nicht mehr mit.
Viel Wut im Bauch. Die Besserwisser grinsen.
Der letzte Zipfel Hoffnung ging verschütt.*

*Für uns ist längst krepirt, was Sieben Schwaben
wie euch noch gut scheint, euch zu kopulieren.
Den Spieß herum, es gilt zu formulieren:
Wer Notstand macht, der will den Notstand haben.*

*Wer jetzt nicht zweifelt, zweifelt niemals mehr.
Was jetzt versaut ist, wird es lange bleiben.
Von Feigheit. Dummheit lässt sich nichts mehr schreiben,
Kein Witz kommt auf. Verzweiflung nur und Spott, die treiben*

*Uns zurück, wohin ich gar nicht will,
Verflixt noch mal, ich stecke im Idyll.*

Vorbemerkung:

Als Friedrich Christian Delius das Gedicht „Abschied von Willy“ 1966 schrieb, war er gerade mal 23 Jahre alt. Lyrisches Talent zeigen schon seine ersten Gedichte (vgl. den Gedichtband „Kerbholz“ von 1965), in der Folgezeit wurde er in der Tradition von Bertolt Brecht zu einem der bekanntesten Lyriker seiner Generation (vgl. die Gedichtbände „Wenn wir, bei Rot“ 1969; „Die unsichtbaren Blitze“ 1981; „Ein Bankier auf der Flucht“ 1975; „Selbstporträt mit Luftbrücke“, 1993).

Diese Generation war stark geprägt von der „Außerparlamentarischen Opposition“ (APO). Das Gedicht „Abschied von Willy“ ist gleichsam das Manifest zur Gründung der APO. Im Wagenbach-Verlag hatte Delius 1965 sich vorher kritisch-polemisch mit Kanzler Ludwig Erhard und der Wohlstandsideologie der CDU/CSU auseinander gesetzt. Jetzt folgt die Kritik an der Großen Koalition und an dem SPD-Hoffnungsträger Willy Brandt, dem späteren Bundeskanzler. Delius betreibt die Politisierung der Lyrik, benutzt die Mittel der Lyrik im Sinne Brechts mit Balladen, Parolen, Sprüchen, Appellen auch als lyrische Didaktik, kritisiert scharf die Herrschenden und verliert doch nie Selbstkritik und Reflexion der eigenen Standpunkte.

Impuls:

Die vergleichende Gedichtbetrachtung würde ich mit einem Impuls zum Film „Der Baader Meinhof Komplex“ beginnen. Dies kann im freien Gespräch über den Film, mit dem Film-Trailer oder mit einem Zeitungstext geschehen, auch mit der Frage, worüber könnte die heutige junge Generation „Wut im Bauch“ haben.

Einstieg:

Damit ist die Gedichtaufnahme „Abschied von Willy“ von Friedrich Christian Delius vorbereitet. Das Gedicht sollte jetzt den Schülerinnen und Schülern als Text vorliegen und möglichst von einem Schüler/einer Schülerin gelesen werden. Nach einer kurzen Lesezeit sollten die thematisch/inhaltlichen (Aufkündigung der Mitarbeit, Kritik, Kampfansage, Agitation) und stilistischen Fragen (Strophenform, Reimschema, Metrik) zusammengestellt werden, ohne dass Vollständigkeit angestrebt wird. Kurze knappe Informationen zu Willy Brandt, der Großen Koalition von 1966 und zu den Notstandsgesetzen sind an dieser Stelle angebracht.

Erarbeitung Rilke, Herbsttag

Ich schlage vor, zunächst einmal das Bezugsgedicht „Herbsttag“ von Rainer Maria Rilke für sich zu besprechen, damit anschließend im Vergleich der beiden Gedichte die Besonderheiten des Gedichtes „Abschied von Willy“ herausgearbeitet werden können.

Herbsttag

Von Rainer Maria Rilke

Herr: es ist Zeit. Der Sommer war sehr groß.
Leg deinen Schatten auf die Sonnenuhren,
und auf den Fluren laß die Winde los.

Befiehl den letzten Früchten voll zu sein;
Gib ihnen noch zwei südlichere Tage,
dränge sie zur Vollendung hin und jage
die letzte Süße in den schweren Wein.

Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr.
Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben,
wird wachen, lesen, lange Briefe schreiben
und wird in den Alleen hin und her
unruhig wandern, wenn die Blätter treiben.

Das Gedicht „Herbsttag“ ist erstmals in der zweiten Ausgabe von „Das Buch der Bilder“ 1906 erschienen. Es ist entstanden in Paris am 21. September 1902. Weniger die subjektive Stimmung des lyrischen Ich angesichts des Herbstes steht im Vordergrund, sondern das Wesen des Herbstes an sich.

Rilke stellt zwei wesentliche Aspekte des Herbstes in den Mittelpunkt: Der Herbst als Zeit der Vollendung und Reife und der Herbst als Zeit der Einsamkeit. Die thematische Aussage spiegelt sich auch in der Struktur des Gedichtes. Die beiden ersten Strophen (Vers 1 bis 3 und 4 bis 7) beschreiben den erstgenannten Aspekt, die letzte Strophe (Vers 8 bis 12) den letzteren. Die Zeit als zentrales Thema und die Hinwendung zu Gott in Form eines Gebetes werden schon im ersten Vers deutlich. Die zahlreichen Imperative in den ersten beiden Strophen werden als Bitten vorgetragen und unterstreichen den Gebetscharakter, wobei eine deutliche Steigerung in Strophe zwei festzustellen ist. Die Imperative stehen am Versanfang, der Rhythmus steigert sich, in der Vollendung der Natur wird der Höhepunkt angestrebt. Das Gebet wird leidenschaftlicher, die Herbsttopoi Reife, Süße, Früchte, Sonne stehen für die Vollendung der Natur im Herbst und folgerichtig auch als Erfüllung des göttlichen Planes.

Umso stärker wirkt die Zäsur in der dritten Strophe, hart gegen die Vollendung und Fülle der beiden ersten Strophen gestellt. Bilder von dem Nicht-Behaust-Sein des Menschen (Vers 8 „Wer jetzt kein Haus hat, baut sich keines mehr“), von Einsamkeit (Vers 9 „Wer jetzt allein ist, wird es lange bleiben“), von Schlaflosigkeit (Vers 10 „wird wachen“), von Unruhe (Vers 12 „unruhig wandern“), von Vergänglichkeit (Vers 12 „wenn die Blätter treiben“) weisen auf das Vergehen der (Sommer-)Zeit, auf Stillstand, auf Absterben hin. Parallel gebaute Aussagesätze, regelmäßiger Rhythmus, monotone, farblose Bilder unterstreichen den Kontrast zum ersten Teil des Gedichtes.

Gedicht-Vergleich:

Die Schülerinnen und Schüler werden bei dem Vergleich der beiden Gedichte schnell erkennen, dass der dreiundzwanzigjährige Delius seinen Rilke ganz gut kannte. Die ersten drei Strophen sind zum Teil bis in die Wortwahl, Strophenform, Reimschema, Rhythmus, Appellstruktur gleich bzw. es werden nur leichte Veränderungen vorgenommen.

Die beabsichtigte Aussage lässt sich sehr schön durch die Veränderungen erkennen.

Während bei Rilke das göttliche Prinzip auch im zweiten Teil, in dem der Mensch auf sich selbst zurückgeworfen scheint, vorherrschend zu sein scheint und der Mensch sich Gott unterzuordnen hat, wird in dem Gedicht „Abschied von Willy“ an das politische Kollektiv („Wir machen nicht mehr mit“; „Für uns ist längst krepirt“) appelliert, die Verweigerung gegenüber dem „herrschenden politischen System“, für das Willy Brandt und die Große Koalition stehen, wird ausgesprochen, die „Spießergesellschaft der fleißigen kopulierenden Schwaben“ wird kritisiert, ja es wird der Notstand proklamiert und zum Widerstand aufgerufen.

Zum Schluss weicht Delius noch einmal deutlich von seiner Vorlage ab. Er bringt einen neuen Gedanken, formal durch eine neue Strophe gekennzeichnet, die mit der vorhergehenden durch ein Enjambement verbunden ist. Er führt plötzlich das lyrische Ich ein, das in der Idylle stecken bleibt. („Uns zurück, worin ich gar nicht will, verflixt noch mal, ich stecke im Idyll“).

Hier greift der Autor zum Mittel der Selbstreflexion, Selbstkritik, vielleicht auch der Selbstironie. Das Schreiben von Gedichten galt in den sechziger Jahren nach dem Holocaust als nicht mehr möglich, es wurde sogar zur Ideologie der „Literatur-ist-tot-Bewegung“. Delius hat sich gegen diese Ideologie gewandt, allerdings auch gegen die nach dem Scheitern der APO weit verbreitete Rückzugsideologie der „Neuen Subjektivität“. Delius ist immer ein politischer Autor geblieben.

Weiterführende Aspekte:

Das Gedicht „Abschied von Willy“ von Friedrich Christian Delius und die Vorlage „Herbsttag“ von Rainer Maria Rilke bieten eine Fülle von Möglichkeiten zur weiteren Behandlung im Unterricht an, die an dieser Stelle nur kurz skizziert werden sollen.

Da das Delius-Gedicht als Vorlage oder Impuls für das lyrix-Thema im November dient, sollte zunächst der kreative Umgang mit dem Gedicht im Vordergrund stehen.

Ein einfaches, aber höchst effektives Verfahren ist die Veränderung des Gedichtes durch den Austausch von einigen Wörtern oder Passagen, hier z.B. „Brandt“, „Sieben Schwaben“, „kopulieren“, „Notstand“.

Im nächsten Schritt sollte ein stärkeres Lösen vom Ursprungstext angestrebt werden, indem das Motto „Wut im Bauch“ auf heutige Gegebenheiten, z.B. Irak-Krieg, Umweltzerstörung, Terrorismus, Finanzkrise u.a., bezogen wird und in relativ freier, aber dennoch gebundener Form, dargestellt wird.

Als Anregung empfehle ich auch das Projekt „Mut im Bauch“, das der Verlag Carl Ueberreuter mit dem Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise 2004 durchgeführt hat.

Schülerinnen und Schüler waren aufgerufen, zum Thema „Mut im Bauch“ literarische Texte zu schreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass es durchaus möglich ist, die „Wut im Bauch“ konstruktiv in „Mut im Bauch“ umzusetzen (vgl. „Mit den Vögeln fliegen. Jugendliche über Toleranz & Gerechtigkeit. Mit einem Vorwort von Katja Riemann. Wien 2004“).

Wenn das Thema des „Deutschen Herbstes“ in Fortsetzung der Impulsphase (s.o.) weiter behandelt werden soll, bietet sich Delius Roman „Mogadischu Fensterplatz“ (1987) an. Aus der Sicht einer Touristin, die in der entführten Lufthansa-Maschine saß, wird die „Genealogie des Terrors“ dargestellt.

Das Gedicht kann natürlich ein Ausgangspunkt für eine Unterrichtsreihe zur Politischen Lyrik sein. Waren es 1966 die Notstandsgesetze, bieten sich jetzt als politisches Ereignis der 9. November oder generell das Deutschland-Motiv in der politischen Lyrik seit dem 2. Weltkrieg an. Auch hier hat Delius in seinen Gedichten geeignete Vorlagen geliefert (z.B. in „Kerbholz“: „Deutschland, Wort, den Vätern erfunden, nicht uns.“).

Auch bietet sich ein Exkurs zur Dokumentarliteratur in der Folge Rolf Hochhuths an. Mit „Wir Unternehmer“ (1966) und „Unsere Siemens-Welt“ (1972) hat Delius zwei beachtenswerte satirisch-kritische Beiträge geliefert.

Fächerverbindend könnte die Unterrichtsreihe das Politische Lied einbeziehen; auch die Fächer Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde, Ethik, Religion u.a.

Weiterführende Literatur: Gustav Zürcher, Friedrich Christian Delius, in: Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Hrsg. V. Heinz Ludwig Arnold. Edition text & kritik, 49 Nlg.

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
Email: info-lyrix@dradio.de

Newspaper

Von Barbara Köhler

Wir nehmen die gekauften Nachrichten hin
nicht wahr wir legen sie ab einen Vorrat
an Versprechen & Verbrechen 100 Prozent
Altpapier bis zur Entsorgung gestapeltes
Gestern nehmen wir an nicht wahr was wir
ablesen hält uns auf dem laufenden hält
nichts an und kein Versprechen ist halt-
barer als der Tod der anderen nicht wahr
nur eine Drohung eine Leere die Stellung
der Schrift unter Druck das Papier woran
wir uns halten ist recyclebar in Zukunft
ist eine Lebensversicherung das Wahre es
dreht sich alles um uns du sag doch was
es ist nicht wahr sag doch ist nicht war

(Blue Box. Gedichte Frankfurt am Main,
Suhrkamp Verlag 1995.)

Vorbemerkungen:

Zur Verwendbarkeit und zur Basisstruktur des Textes

Der vorliegende Unterrichtsvorschlag ist konzipiert für die Klassenstufen 9 bis 12. Köhlers Text ist sowohl in seiner Bedeutungsstruktur wie auch in der Syntax hinreichend komplex und setzt voraus, dass die SchülerInnen eine kritische Sicht auf den Informationsmüll, der vor allem über Internet, genauso aber über Fernsehen und Printmedien verbreitet wird, teilen oder zumindest nachvollziehen können.

Der Text bietet sich natürlich exemplarisch an für eine Behandlung innerhalb einer Unterrichtssequenz zum Thema „Medien“. Sind die SchülerInnen mit dem Thema schon vorher vertraut gemacht worden, kann der Einstieg, der hier vorgeschlagen wird, entfallen oder nach Bedarf ersetzt werden.

Die folgenden Überlegungen zur Basisstruktur des Textes dienen der Vorabinformation der Lehrkraft und haben nicht den Anspruch einer vollständigen Interpretation.

Köhlers Text befindet sich in etwa in der Mitte ihres 1995 erschienenen Gedichtbandes *Blue Box*. Im Text manifestiert sich ein Sprecher – sein Geschlecht ist nicht aus dem Text zu ermitteln – über die rekurrenten Pronomen „Wir“ bzw. „wir“ und „uns“ als Teil eines Kollektivs, das identische Verhaltensweisen gegenüber dem Sprechgegenstand des Textes, dem im Titel aufgerufenen „Newspaper“ aufweist. Der Sprecher richtet sich einerseits über die Pronomen der 1. Person Plural an das Kollektiv, zu dem er selbst sich zählt, andererseits aber in den letzten beiden Versen über den Imperativ der 2. Person Singular an einen einzelnen Angesprochenen („sag doch“; Z. 13 u. 14), den er einmal, nämlich in der letzten Zeile mit „du“ aufruft. Ferner lässt sich hinter dem wiederholten Versatzstück „nicht wahr“ (Z. 2, 5, 8, 14) auch ein Fragezeichen lesen, was zur Folge hätte, dass der

Sprecher sich mehrfach an den bzw. die Angesprochenen richtet und über die rhetorische Floskel Einverständnis mit dem Gesagten erheischt.

Ort und Zeit des Sprechens sind nicht bestimmbar. Das Deiktikum „Gestern“ (Z. 5) ist dem Sinn nach wohl eher substantivisch gebraucht (als „das bis zur Entsorgung gestapelte Gestern“).

Der Sprechgegenstand offenbart sich über den Titel. Warum die Autorin nicht das deutsche Wort „Zeitung“ wählt, lässt sich wohl folgendermaßen erklären: „Zeitung“, ursprünglich „Nachricht“, erfuhr im 18. Jahrhundert eine Bedeutungsveränderung hin zu dem materiellen Träger der Nachricht. Das englische Wort aber birgt sowohl die Nachricht als auch das Papier, d.h. im Verbund mit der Druckerschwärze den Kanal der Übermittlung, und eben diese beiden Bedeutungen spielen in Köhlers Text eine wesentliche und interpretationsbedürftige Rolle.

Sprechgegenstand ist, so soll hier als Hypothese angenommen werden, die Nichtigkeit und Vergänglichkeit der als „Wahrheit“ in Massenblättern verkauften sogenannten Informationen, deren Konsum einen ewigen Zyklus, eine „Lebensversicherung“ (Z. 12) für die Konsumenten garantiert.

Diese Hypothese lässt sich stützen über eine Analyse der sogenannten Isotopien des Textes, semantischen Paradigmen, deren Lexeme sich unter einen gemeinsamen semantischen Nenner subsumieren lassen. Folgende Isotopien lassen sich u.a. aus dem Text abstrahieren:

Printmedium

Nachrichten₁
 Altpapier₄
 ablesen₆
 Schrift₁₀
 Druck₁₀
 Papier₁₀
 Newspaper_{Titel}
 auf dem laufenden₆

Zeit

Gestern₅
 Zukunft₁₁
 Lebensversicherung₁₂

Tod

Verbrechen₃
 Entsorgung₄
 Tod₈
 Drohung₉
 Leere₉
 ist₁₄/war₁₄

Wahrheit

wahr_{2,5,8,14}
 das Wahre₁₂

Zyklus

Altpapier₄
 Entsorgung₄
 hält/nichts an_{6/7}
 Tod₈
 recyclebar₁₁
 Lebens[...]₁₂
 dreht sich alles₁₃

Verheißung (im quasi religiösen Sinn)

nehmen [...] hin₁
 Versprechen_{3,7}
 woran/wir uns halten_{10/11}
 Schrift₁₀

Eine solche Isotopienanalyse ist gerade bei diesem Text so lohnend, weil nur über die genauere Beschäftigung mit jedem einzelnen Wort und seiner Bedeutung bzw. seinen Bedeutungen sich eröffnet, wie komplex Köhlers Text ist. Im Übrigen ist dieses Verfahren geeignet, die Bedeutungsebene eines Textes nicht nur zu erschließen, sondern sich auch einigermaßen objektiv darüber auszutauschen. Im Umgang gerade mit komplexeren lyrischen Texten wird also das intersubjektiv nicht nachvollziehbare „Erfühlen“ und „Erspüren“ durch rational begründbare Argumente ersetzt. Dabei muss klar bleiben, dass jede Isotopienanalyse nur die Annäherung an die Bedeutungsebene des Textes sein kann.

Es ist wahrscheinlich, dass in einer Gruppe, die sich um die Erschließung eines Textes bemüht, einige Isotopien von allen Interpretationen gesehen werden, es aber immer partiell unterschiedliche Ergebnisse geben wird.

Die Syntax des Gedichtes ist beschreibbar über den Begriff der Offenheit, des Versatzstückes und der mehrfachen Beziehbarkeit von Lexemen.

Da auf Zeichensetzung grundsätzlich verzichtet wird, lässt sich zumeist nicht sicher feststellen, zu welcher syntaktischen Einheit ein Lexem zählt. Nicht selten trennt der Zeilensprung zwei Lexeme, die wohl zu einer Einheit gehören, was zur Folge hat, dass der Leser erneut ansetzen und eine zweite Lektüre versuchen muss. Dabei ist zu beobachten, dass die syntaktische Zuordnung im Textverlauf zunehmend erschwert wird. Während Z. 1 und 2 noch zwei Hauptsätze mit verlässlichem Subjekt, Verb und Objekt enthalten („Wir nehmen die gekauften Nachrichten hin“ bzw. „wir legen sie ab“), wird ab Z. 9 das Erkennen von Satzstrukturen zumindest schwierig.

Die vorletzte und letzte Zeile mögen als Beispiel dienen:

*[...] du sag doch was
es ist nicht wahr sag doch ist nicht war*

Wenn wir einmal davon ausgehen, dass mit dem vorangehenden „es/dreht sich alles um uns“ eine syntaktische Einheit endet, so lässt sich das Folgende unterschiedlich zerlegen. Also:

„du, sag doch,“ vs. „du, sag doch was“;
„was es ist, nicht wahr“ vs. „es ist nicht wahr“;
„sag doch: ‚ist nicht, [sondern] war‘“ vs. „sag doch *ist*, nicht *war*“.

Es spricht einiges dafür, dass der Text einer strengeren strophischen Form folgt, als es zunächst typographisch den Anschein hat. Barbara Köhler äußerte sich in dem „Ich wäre so gern selbst/verständlich“ übertitelten Gespräch mit Georgina Paul, abgedruckt in dem von G.P. und Helmut Schmitz herausgegebenen Band *Entgegenkommen* (Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 2000) folgendermaßen:

- GP: Du suchst nach Bedeutungsvielfalt [...]. Ist es ein Widerspruch, daß Du oft eine sehr strenge Struktur wählst? In *Deutsches Roulette* hast Du ja viele traditionelle Formen gehabt, das Sonett zum Beispiel und das Rondeau; das war sehr auffällig, eigentlich etwas Ungewöhnliches für so junge Dichtung der Zeit [...], und jetzt hast Du diese Box-Form entwickelt, die auch visuell, auf dem Papier eine sehr strenge Struktur ergibt.
- BK: Ich denke, es geht, der Natur des Paradoxes gemäß, nur mit einer sehr strengen Form. Ich denke, es kommt darauf an, eine Form zu finden, bei der [...] sich die größtmögliche Spannung herstellt. (S. 32)

Der Text hat 14 Zeilen, und trotz seiner syntaktischen Offenheit lassen sich Argumente für eine Sonettstruktur, bestehend aus zwei Vier- und zwei Dreizeilern, womöglich auch aus drei Vier- und einem Zweizeiler (Variation bei Shakespeare) finden. So lassen sich pro Strophe halbwegs klare Gegenstände ermitteln:

Strophe I (1-4): Kauf und Konsum von Zeitungen, Ablage zwecks späterer Entsorgung
Strophe II (5-8): gedankenloser Lesekonsum und Befriedigung durch Nachrichten
über Tod

- Strophe III (9-11): nur die Information und die Zeitung als ihr materieller Träger können zyklisch wiederkehren
- Strophe IV (12-14): die Wiederkehr des Immergleichen, der angeblichen Wahrheit, die Nabelschau des Menschen in und über die Medien als Versicherung eines ewigen Lebens

Die Offenheit der Syntax besonders am Ende erlaubt auch die Annahme von drei Vierzeilern.

Rhetorisch nützt der Text insbesondere Wortwiederholungsfiguren.

Dafür beispielhaft ist die Epanalepse (Wiederholung desselben Wortes im gleichen Vers): „ablesen hält uns auf dem laufenden hält“⁶, besonders aber Wiederholungsfiguren unter Variation der Glieder, wie etwa die Paronomasie (semantische Verschiebung mit Bedeutungskontrast bei lautlicher Nähe): „Versprechen&Verbrechen“³, „nehmen [...] hin“¹/ „nehmen [...] an“⁵, und auch das Polyptoton (gleicher Wortstamm, flektivisch veränderte Form): „hält“⁶/ „halt-/barer“^{7/8}/ „halten“¹¹.

Auf semantischer Ebene wird das Zeugma verwendet (kurzschließende Zuordnung von zwei Syntagmen, wobei syntaktisch oder semantisch ungleiche Einheiten verbunden werden): „Wir nehmen die gekauften Nachrichten hin nicht wahr“^{1/2}, ebenso „nehmen wir an nicht wahr“⁵ („wahrnehmen“ vs. „hinnehmen“ bzw. „annehmen“ vs. „wahrnehmen“). Anhand von Köhlers Text ließe sich auch im Unterricht sehr gut zeigen, wie rhetorische Figuren in einem Text neue Bedeutungsstrukturen eröffnen.

Vorschlag eines Stundenverlaufs

(Variante I bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 9 und 10, bzw. Klassen, die wenig Erfahrung mit modernen bzw. komplexen lyrischen Texten haben, Variante II bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 11 und 12, gegebenenfalls auch 10. Klassen, die größere literarische Erfahrung mitbringen.)

Einstieg I (5 Minuten)

Zur Sensibilisierung für das Thema eignet sich ein Exemplar der einschlägigen Regenbogenpresse, das in der Regel in den Schlagzeilen sowohl „Versprechen“ („Wir werden Weltmeister!!!“) wie „Verbrechen“ enthält. Die SchülerInnen tragen in einem knappen Brainstorming typische Inhalte von Boulevardpresseartikeln zusammen (Affären, Ehebruch, Mord etc.), die an der Tafel oder auf OHP-Folie von der Lehrkraft mitnotiert werden.

Einstieg II (15 Minuten)

Die SchülerInnen erhalten als Arbeitsblatt oder als OHP-Folie das Unterrichtsmaterial A (s.u.) mit dem Arbeitsauftrag, in Partnerarbeit aus exakt diesen Versatzstücken ohne Hinzufügen weiterer einen Text zusammenzustellen. Dies soll innerhalb von fünf bis zehn Minuten geschehen. Versatzstücke, die dann noch übrig bleiben, werden am Ende der Arbeitszeit kurz am Ende des selbsterstellten Textes notiert.

Die SchülerInnen schreiben ihre Texte nieder; zwei zusammen arbeitenden SchülerInnen gibt die Lehrkraft eine leere OHP-Folie, um ihren Text niederzuschreiben.

Am Ende der Arbeitszeit bittet die Lehrkraft diese, ihre Textvariante kurz vorzustellen. Wo lagen die Schwierigkeiten? Ist in Teilen ein kohärenter Text entstanden?

Erarbeitung und Lernzielsicherung I (35 Minuten)

Die Klasse erhält den Text in Kopie (Unterrichtsmaterial B), verbunden mit dem Auftrag, ihn in Stillarbeit durchzulesen und für einen Lesevortrag vorzubereiten (also z.B. Pausen mit Bleistift markieren, Betonungen markieren etc.).

Bevor ein Schüler/eine Schülerin den Text vorträgt, fordert die Lehrkraft zu genauem Zuhören auf, damit die SchülerInnen den Vortrag mit dem folgenden vergleichen können. Nach dem Vortrag einer weiteren Schülerin/eines Schülers wird verglichen: Wo wurden Pausen, wo wurden Betonungen gesetzt? Aus dem Unterrichtsgespräch entwickelt sich eine Diskussion über den Text: Welche Versatzstücke gehören zusammen?

In der Folge bearbeitet jeder Schüler/jede Schülerin die Arbeitsaufträge.

In einem Tafelbild (Unterrichtsmaterial C) werden die Ergebnisse festgehalten.

Erarbeitung und Lernzielsicherung II (30 Minuten)

Die Lehrkraft legt Köhlers Gedicht als OHP-Folie auf (Unterrichtsmaterial E) und liest den Text oder lässt ihn lesen. Die SchülerInnen erhalten die Kopie des Textes mit Fragen (Unterrichtsmaterial F). Das Tafelbild ist identisch mit Unterrichtsmaterial C und D, kann allerdings je nach Findigkeit der SchülerInnen noch um weitere Isotopien ergänzt werden. (Der Begriff der Isotopie wurde auf den Arbeitsblättern vermieden. Es hat für die Erarbeitung von Gedichten grundsätzlich allerdings Vorteile, den Begriff einzuführen.)

Vertiefung I (5 Minuten)

Bei verbleibender Unterrichtszeit sollte im Unterrichtsgespräch die Frage nach der ästhetischen Wirkung des Textes gestellt werden. Sie könnte folgendermaßen formuliert werden: Warum ist der Text schwierig zu lesen? (Anknüpfung an die Vortragserfahrung aus der Erarbeitungsphase)

Was ist die Wirkung der Uneindeutigkeit im Satzbau? Das Gedicht spricht über eine bestimmte Art von Zeitungen. Welchen Stil haben diese, welchen Stil hat das Gedicht? Dem Tafelbild kann im Vergleich von Zeitung und Gedicht noch die Ergänzung von Unterrichtsmaterial D zugefügt werden.

Vertiefung II (5 Minuten)

Bei verbleibender Restzeit sollte auch und besonders in der Oberstufe das Augenmerk auf die Uneindeutigkeit des Textes gerichtet werden. Einigen SchülerInnen sind unter Umständen auch Rekurrenzen aufgefallen. Diese können gesammelt und gegebenenfalls mit den entsprechenden rhetorischen Begriffen benannt werden (vgl. Vorbemerkungen).

Hausaufgabe I

Informiere Dich (z.B. im Internet) über die Lyrikerin Barbara Köhler. Notiere in Stichpunkten Deine Ergebnisse.

Hausaufgabe II

1. Was bedeutet „Blue Box“? Informieren Sie sich (z.B. im Internet) und notieren Sie in Stichpunkten Ihre Ergebnisse. Überlegen Sie, warum Barbara Köhler ihren Gedichtband so genannt haben könnte. Informieren Sie sich ebenso darüber, wer den Text *Blue Book* geschrieben hat.
2. Wer ist Barbara Köhler? Notieren Sie sich knappe Informationen zu ihrer Biografie und ihren Veröffentlichungen. Wenn Sie Kritiken ihrer Werke finden, halten Sie fest, welche Merkmale ihren Texten zugeschrieben werden.

Unterrichtsmaterial A

*Altpapier
es dreht sich alles um uns
nehmen wir an
wir legen sie ab
einen Vorrat
du sag doch
sag doch
was wir ablesen
gestapeltes Gestern
nicht wahr
hält uns auf dem laufenden
das Papier woran wir uns halten
es ist
100 Prozent
hält nichts an
Wir nehmen die gekauften Nachrichten hin
und kein Versprechen ist haltbarer als der Tod der anderen
nicht wahr
in Zukunft
nur eine Drohung
nicht
eine Leere
die Stellung der Schrift
an Versprechen & Verbrechen
nicht wahr
unter Druck
ist recyclebar
ist
ist eine Lebensversicherung
das Wahre
was
nicht wahr
war*

Unterrichtsmaterial B

NEWSPAPER

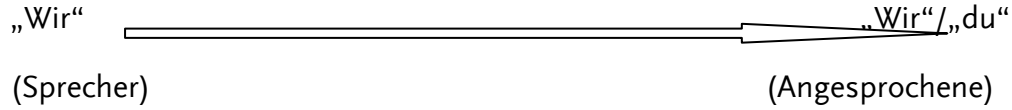
1 Wir nehmen die gekauften Nachrichten hin
2 nicht wahr wir legen sie ab einen Vorrat
3 an Versprechen & Verbrechen 100 Prozent
4 Altpapier bis zur Entsorgung gestapeltes
5 Gestern nehmen wir an nicht wahr was wir
6 ablesen hält uns auf dem laufenden hält
7 nichts an und kein Versprechen ist halt-
8 barer als der Tod der anderen nicht wahr
9 nur eine Drohung eine Leere die Stellung
10 der Schrift unter Druck das Papier woran
11 wir uns halten ist recyclebar in Zukunft
12 ist eine Lebensversicherung das Wahre es
13 dreht sich alles um uns du sag doch was
14 es ist nicht wahr sag doch ist nicht war

(Barbara Köhler, Blue Box. Gedichte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1995.)

1. Wer spricht? Wer wird angesprochen? Markiere im Text die Wörter, die Sprecher und Angesprochene(n) zu erkennen geben! Was lässt sich über beide sagen?
2. Markiere (jeweils mit einer anderen Farbe) all die Wörter, die zu den Wortfeldern „Zeitung“, „Wahrheit“, „Kreislauf“, „Leben“/„Tod“ gehören!
3. Stelle Hypothesen darüber auf, was die Kernaussage des Textes sein könnte!

Unterrichtsmaterial C: Tafelbild zur Lernzielsicherung

Barbara Köhler, „Newspaper“ (1995)



Zeitung

Nachrichten₁
 Altpapier₄
 ablesen₆
 Schrift₁₀
 Druck₁₀
 Papier₁₀
 Newspaper_{Titel}
 auf dem laufenden₆

Tod/Leben

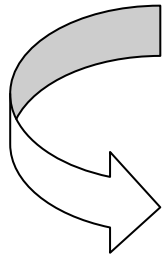
Verbrechen₃
 Entsorgung₄
 Tod₈
 Drohung₉
 Leere₉
 ist₁₄/war₁₄
 Lebensversicherung₁₂

Wahrheit

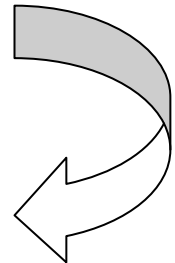
wahr_{2,5,8,14}
 das Wahre₁₂

Kreislauf

Altpapier₄
 Entsorgung₄
 hält/nichts an_{6/7}
 Tod₈
 recyclebar₁₁
 Lebens[...]₁₂
 dreht sich alles₁₃



Schneller Informationskonsum,
 Recycling der Zeitung/der Information,
 „Wahrheit“ als Trugbild



Unterrichtsmaterial D (Ergänzung zum Tafelbild)

Zeitung

vs.

Gedicht „Newspaper“

schnelle Information
leicht konsumierbar
stark vereinfachend
eindeutig

nur langsam verstehbar

komplex
mehrdeutig

Unterrichtsmaterial E

NEWSPAPER

1 Wir nehmen die gekauften Nachrichten hin
2 nicht wahr wir legen sie ab einen Vorrat
3 an Versprechen & Verbrechen 100 Prozent
4 Altpapier bis zur Entsorgung gestapeltes
5 Gestern nehmen wir an nicht wahr was wir
6 ablesen hält uns auf dem laufenden hält
7 nichts an und kein Versprechen ist halt-
8 barer als der Tod der anderen nicht wahr
9 nur eine Drohung eine Leere die Stellung
10 der Schrift unter Druck das Papier woran
11 wir uns halten ist recyclebar in Zukunft
12 ist eine Lebensversicherung das Wahre es
13 dreht sich alles um uns du sag doch was
14 es ist nicht wahr sag doch ist nicht war

(Barbara Köhler, *Blue Box*. Gedichte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1995.)

Unterrichtsmaterial F

NEWSPAPER

1 Wir nehmen die gekauften Nachrichten hin
2 nicht wahr wir legen sie ab einen Vorrat
3 an Versprechen & Verbrechen 100 Prozent
4 Altpapier bis zur Entsorgung gestapeltes
5 Gestern nehmen wir an nicht wahr was wir
6 ablesen hält uns auf dem laufenden hält
7 nichts an und kein Versprechen ist halt-
8 barer als der Tod der anderen nicht wahr
9 nur eine Drohung eine Leere die Stellung
10 der Schrift unter Druck das Papier woran
11 wir uns halten ist recyclebar in Zukunft
12 ist eine Lebensversicherung das Wahre es
13 dreht sich alles um uns du sag doch was
14 es ist nicht wahr sag doch ist nicht war

(Barbara Köhler, *Blue Box*. Gedichte, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1995.)

1. Wer spricht? Wer wird angesprochen? Markieren Sie im Text die Wörter, die Sprecher und Angesprochene(n) zu erkennen geben! Was lässt sich über beide sagen?
2. Markieren Sie die Wörter im Text, die sich unter Sammelbegriffen, wie etwa „Zeitung“ zusammenfassen lassen.
3. Stellen Sie Hypothesen darüber auf, was die Kernaussage des Textes sein könnte!
4. Das Gedicht spricht über eine bestimmte Art von Zeitungen. Welchen Stil haben diese, welchen Stil hat das Gedicht?

Die »lyrix«-Unterrichtsmaterialien werden vom Deutschen Philologenverband für die kostenfreie Nutzung im Schulunterricht zur Verfügung gestellt.

»lyrix« ist ein gemeinsames Projekt vom Deutschlandfunk, dem Deutschen Philologenverband und dem Verlag Das Wunderhorn.

Mehr Informationen im Internet unter: www.dradio.de/lyrix
E-Mail: info-lyrix@dradio.de