

Gerhard Haas

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts
für die Primar- und Sekundarstufe

Kallmeyer



bei Friedrich In Velber

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar



H 6d/268:ee

2006.06269

Impressum

Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe.
6. Auflage 2005

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne das vorherige schriftliche Einverständnis des Verlags in irgendeiner Form und Weise publiziert, dokumentiert oder gespeichert werden.

© 1997 by Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH, 30926 Seelze-Velber

Druck: Aalex Druck, Großburgwedel

Printed in Germany

ISBN 3-7800-2003-3

Vorbemerkung	7
Eine andere Didaktik des Lese- und Literaturunterrichts – wozu?	15
Schule und Schüler	15
Lesen in der Schule	17
Literaturunterricht im zeitgenössischen Theoriefeld	24
Das Subjekt des Leseprozesses	24
Verwandte Positionen im pädagogisch-didaktischen Feld: Freinet-Pädagogik – Offener Unterricht – Praktisches Lernen – Kreatives Schreiben	27
Poetologische und produktionsdidaktische Traditionen	30
Literarische Texte „secieren“	30
Produktive Rezeption versus Autonomie-Postulat	31
Kunsterziehungsbewegung und Reformpädagogik	33
Literatur und Literaturunterricht: Ein Fazit	34
Lesen als „Freie Operation“	39
Novalis: Mit Texten handelnd umgehen	39
Didaktische und methodische Konsequenzen	41
Handlungsorientierung – Produktionsorientierung – Texttransformation	43
Produktives Handeln und kognitive Analyse	45
Die Entwicklung des Schülers zum Leser	46
... und wo bleibt das Kognitive?	46
Das Unterrichtsgespräch	48
Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Gedichten im Unterricht	53
Über Gedichte sprechen?	53
Mit Gedichten handelnd umgehen	56
Zeilenkombination als Form produktiven Verstehens	56
Parallelgedichte schreiben	69
Wortgitter und semantischer Kern als Grundlage einer produktiven Aneignung lyrischer Texte	78
Fortsetzungsgedichte – Elfchen – Akrostichon	83
Rekonstruktion von in Prosaform verfremdeten Gedichten	86
Auf Gedichte mit eigenen Texten antworten. Interlinear-Kommentare schreiben	98
Mit dem Text in einen Dialog eintreten	108
Szenisches Interpretieren	111
Das Gedicht als Partitur	115
Gedichtinterpretation durch Schreibgestaltung	119
Theoretische Vorüberlegungen	119
Farbe und Schriftstärke oder Schriftart als Mittel und Form der indirekten Interpretation	122
Text- und Text-Bild-Collage als Form der indirekten Interpretation	130
Gedichte fotografisch illustrieren. Text-Bild-Collagen	131
Text-Collagen	137

Offener Unterricht und handelnd-produktiver Umgang mit erzählerischen Texten	143
Literaturunterricht als Entwicklungshilfe für Lesen	143
Einübung in aktiv-produktives Lesen	148
Das Lesebuch und seine Probleme	148
Die Wahl der Lektüre	150
Formen der Annäherung an den Text	151
Multimediale Zusammenschau der Arbeitsergebnisse	152
Beispiele handlungs- und produktionsorientierter Lektüre im Unterricht	154
Vorbemerkung zu den Texten	154
Ein Buch illustrieren	156
Eine Bild-Text-Collage entwerfen	159
Eine Buchbesprechung schreiben und ein Werbeplakat gestalten	163
Spiel mit dem Text: Quizfragen	165
Einen Text als Zeitungsbericht wiedergeben	165
Eine Figur der Handlung anklagen und verteidigen	169
Paralleltexte, Gegentexte, Zwischentexte	172
Für handelnde Personen zusätzliche Äußerungen erfinden	175
Eine Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen	179
Graphisch-bildliche Darstellung von Handlungsabläufen und Bedeutungsakzenten	180
Personenverzeichnisse – Charakteristika der Haupt- und Nebenfiguren – Steckbriefe	182
Einen Text musikalisch und gestisch-pantomimisch übersetzen	184
Hörspiel- und Fernsehfassungen von erzählerischen Texten herstellen	187
Textvarianten herstellen. Texte semantisch und stilistisch stimmig machen	188
Zwei abschließende Beispiele:	
„Der gute Räuber Willibald“ und „Sansibar oder der letzte Grund“	194
Der gute Räuber Willibald (3./4. Schuljahr)	194
Sansibar oder der letzte Grund (10. Schuljahr)	196
... und das ist noch nicht alles	199
Autorenregister	203

Vorbemerkung

Auch didaktische Konzeptionen scheinen im Zug der verschiedenen zeitgenössischen Modernisierungsbewegungen in buntem Wechsel zu kommen und zu gehen. Als sich Anfang der siebziger Jahre die ersten Ansätze eines zeitgenössischen handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts zu entwickeln begannen¹, beherrschten Modelle des „kritischen Lesens“ das didaktische Feld. Im Jahrzehnt davor hatte der literarästhetische Ansatz die Theoriediskussion bestimmt; und in den fünfziger Jahren war es eine relativ bunte Mischung aus Erlebnispädagogik und werkimmanenter Interpretation gewesen, die dem gängigen Literaturunterricht zugrunde lag.

Eine solche Beobachtung könnte gegenüber **allen** wechselnden und sich immer als neu und „richtig“ ausgebenden Entwürfen unterrichtlichen Handelns mißtrauisch machen. Aber ganz so eindeutig ist gleichwohl die Sache des Wechsels und Wandels nicht. Es gibt nämlich bei diesen Veränderungen Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, in der Zieldiskussion die Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen, das Arrangement eines Unterrichts, in dem die Wortgewandten und Schnellen dominieren, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fraglose Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses.

Nicht jeder Neuansatz bedeutet also zugleich schon eine grundlegende Veränderung, die über Teilaspekte hinausgeht. Wenn dementsprechend die hier vertretene Position eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts sich als Korrektur der genannten traditionellen Vorgaben versteht, so realisiert sich dieser Anspruch vor allem in der pädagogisch fundierten Umkehrung des Objekt-Subjekt-Verhältnisses, dem damit verbundenen grundlegenden Methodenwechsel und von hier aus auch in einer teilweisen Neudefinition der Zielwerte dieses Unterrichts. Der Begriff des mündigen Lesers – um nur dieses eine Beispiel zu nennen – erfüllt sich dann nicht mehr für eine kleine Minderheit und allein in der entwickelten literarischen Kompetenz am Ende eines langen Ausbildungs- und Entwicklungswegs, sondern bezieht auch Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten auf der jeweils zugänglichen Ebene schon im Prozeß der Annäherung an Literatur mit ein.

1) Gerhard Haas: „Textkombination als Form der Interpretation.“ In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* (WPB) 9/1971, S. 473–481; ders.: „Interpretation durch Schreibgestaltung.“ In: WPB 10/1971, S. 540–548; ders.: „Lesen in der Schule – nicht (nur) für die Schule.“ In: WPB 10/1976, S. 585–591; Gerhard Haas/Josef Burann: „Mit Texten umgehen – auf Texte reagieren.“ In: WPB 11/1977, S. 443–448.

Den Blick für dieses Andere und Grundlegende des Ansatzes verstellen allerdings zwei Gegebenheiten der zeitgenössischen Praxis und Theorie. Zum einen realisieren zwar seit den 80er Jahren schon sehr viele nach neuen Wegen suchende und besonders engagierte Lehrerinnen und Lehrer auf innovativ-einfallreiche Weise einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht und verbreitern so die Diskussionsgrundlage ganz beträchtlich. Aber es gibt auch nicht selten eine kurzschlüssig-bequeme und gewissermaßen modische Vereinnahmung der Position durch eine weithin verbrauchte „alte“ Praxis – als ob Praxis allein schon eine hinreichende Legitimation darstellte. Am Beispiel: Zeilenkombination oder die Schreibgestaltung lyrischer Texten sind interessante methodische Möglichkeiten, die aber so belanglos und mechanisch werden können, wie es der traditionelle Literaturunterricht vielfach ist, wenn sie nicht in eine neue didaktische Konzeption eingebunden werden, die den Methoden erst ihre Funktion zuweist und ihren Wert verleiht. Wer einen verantwortlichen Unterricht gestalten will, muß nicht nur wissen, wie, sondern auch – und nicht zuletzt – warum und wozu er das tut.²

Genau dieser Fragehorizont aber wird in der laufenden Theoriediskussion dem Ansatz eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vielfach abgesprochen. Es fehle ein „legitimierendes Gesamtkonzept“ moniert etwa Jürgen Förster; „genuin didaktische Fragestellungen“ würden „eher ausgegrenzt“, es sei die „lautlose Preisgabe eines einst mit umfassendem wissenschaftlichen Anspruch angetretenen Didaktik-Verständnisses“ zu beobachten³; und Klaus-Michael Bogdal hält es schlichtweg für verfehlt, aus einem solchen Entwurf ein „neues didaktisches Paradigma“ abzuleiten, obwohl einige Zeilen weiter als zentrales Thema ein Begriff genannt wird, den die traditionelle Literaturdidaktik bisher für annähernd obszön, zumindest unter ihrer Würde hielt: „Lektürevergnügen“⁴.

Welches Reizpotential in dem Begriff der Produktorientierung enthalten ist, macht schließlich ein Aufsatz Michael Kämper-van den Boogaarts deutlich, in dem mit Blick auf den „Karrierebegriff“⁵ eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts schlichtweg von „didaktischem Black-out“ die Rede ist und der die pädagogische Komponente des An-

2) Ein Beispiel unter anderen: Bartnitzky/Hecker: *Was tun mit Texten? Handelnder Umgang mit Texten: Konzepte – Beispiele – Tip*. Neue deutsche Schule Verlag Essen 1991. – Von einer theoretischen Konzeption keine Rede; gewissermaßen als Ersatz dafür stehen am Beginn einige als eigene Formulierungen ausgegebene Anleihen bei anderen Autoren.

3) Jürgen Förster: „Literaturunterricht heute. Zur Lage und den didaktischen Herausforderungen eines Fache.“ In: *Der Deutschunterricht* 4/1993, S. 5f.

4) Klaus-Michael Bogdal: „Lektüre-Praxis, Lektüre-Vielfalt.“ In: *Der Deutschunterricht* 3/1996, S. 4.

5) Michael Kämper-van den Boogaart: „Mit Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert.“ In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 1/1996, S. 30–52.

satzes – die immerhin wahrgenommen wird! – als „persuatives Muster“ denunziert⁶. In Frage gestellt wird gleicherweise eine Didaktik, „die ihre Erfolge daran mißt, daß das von ihr produzierte Wissen sich in empirischen Unterrichtshandlungen durchsetzt“.⁷ Aber ist Praxisabstinenz etwa eine positive Qualität?! Wie der Autor schlußendlich „produktionsorientierte Verfahren“ dann doch noch als keineswegs „irrig oder didaktisch fehlerhaft“⁸ einstufen kann, bleibt sein Geheimnis.

Mit dem Hinweis auf solche mehr von Unmut denn von einem Sich-Einlassen auf die Sache gekennzeichnete Abwehrreaktionen ist natürlich noch nicht gesagt, daß die Position eines handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes ein theoretisches System ohne Lücken, Kanten und vielleicht Brüchen darstelle. So kann beispielsweise zurecht gefragt werden, warum im vorliegenden Zusammenhang die post-strukturalistischen Literaturtheorien eines de Man, Derrida, Lacan, Deleuze u. a., also das, was im wesentlichen unter den Begriffen Konstruktivismus, Dekonstruktivismus und Intertextualität läuft⁹ und was sehr stark die zeitgenössische, allerdings im wesentlichen auf gymnasiale Belange ausgerichtete,

6) A. a. O., S. 41, 42.

7) A. a. O., S. 41.

8) A. a. O., S. 43. – Die ganze Spannung, die z. Zt. die literaturdidaktische Standortsuche prägt, wird sichtbar etwa in dem aus der Perspektive der gymnasialen Oberstufe heraus verfaßten Aufsatz von Harro Müller-Michaels: „Wider die Handlungseuphorie. Neue Akzente für Aufgabenstellungen.“ In: *Deutschunterricht*, Berlin 49 (1996), S. 410–418, oder dem von Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk herausgegebenen Band *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modell zur Literaturdidaktik*. Hohengehren 1996, in dem Hans Kügler nochmals seinen radikalen Vorbehalt gegen den „Lesekult“ (13) im Zusammenhang der seiner Meinung nach die Textautonomie und Textauthenzität bedrohenden, „banalen“ Kategorie von Handlungs- und Produktionsorientierung (23) wiederholt (vgl. dazu auch die in *Praxis Deutsch* 90/1988, 92/1988, 93/1989, 94/1989 und 98/1989 geführte Kontroverse Küglers mit Günter Waldmann, Gerhard Rupp und Gerhard Haas), und in dem Karlheinz Fingerhut seine eigene Variante eines produktionsorientierten Literaturunterrichts unter dem Begriff des „heuristischen Schreibens“ skizziert. Da heißt es, bei dieser Konzeption werde nicht gefragt „Was ist das literarische Werk, die literarische Sprache, das literarische Verstehen? Sondern: Was tut ein Schüler, ein Lehrer im Unterricht mit ihm, wenn er liest, schreibt, spricht und sich seine Gedanken macht? Der aus der Lektüre eines Werkes hervorgegangene eigene Text kann als ein Fall komplexer Literaturverarbeitung angesehen werden.“ (S. 67). Nicht anders wird dieser Sachverhalt aber auch in dem hier vertretenen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht verstanden. ... – Beispiele für einen ganzheitlichen, von Gefühl und Phantasie entscheidend mitbestimmten Unterricht enthält schließlich der von Kaspar H. Spinner herausgegebene Band *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt: Lang 1995, wie überhaupt bei Spinner der Begriff der Imagination im Zusammenhang eines produktionsorientierten Literaturunterrichts zunehmend an Bedeutung gewinnt.

9) Vgl. Klaus-Michael Bogdal: *Neue Literaturtheorien*. Opladen 1990; ders.: *Neue Literaturtheorien in der Praxis*. Opladen 1993. – Els Andringa: *Wandel der Interpretation*. Wiesbaden 1994.

Theoriediskussion bestimmt,¹⁰ nicht ausdrücklich wenigstens mit zum Ausgangspunkt des Ansatzes gemacht werden, da die theoretischen Berührungspunkte (z. B. bei Novalis) und die Parallelen in der Konsequenz für den Umgang mit Literatur relativ offen zutage liegen¹¹.

In der vorliegenden, primär auf Praxis zielenden Darstellung muß es jedoch genügen, die grundsätzliche Übereinstimmung mit wesentlichen Aspekten der genannten Literaturtheorien zu konstatieren, literaturtheoretischen Entwürfen also, die davon ausgehen, daß das literarische Kunstwerk in der Beziehung zum Leser jeweils grundsätzlich neu konstituiert wird und daß es dementsprechend die eine „richtige“ Interpretation nicht nur faktisch nicht gibt, sondern sie auch theoretisch nicht geben kann.

Ebenso ist der Aspekt der Intertextualität, d. h. die Vorstellung, daß jeder Text im Gesamtfeld der Literatur quasi immer den Reflex auf eine Vielzahl anderer Texte darstelle, oder, um mit Karlheinz Fingerhut zu sprechen, als eine „Überschreibung“¹² aufgefaßt werden könne, den Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wenn nicht theoretisch, so doch praktisch inhärent. Die Annahme, der jeweilige Ausgangstext produktiver Prozesse sei grundsätzlich nicht anders zu betrachten als eine – in der Regel stimmigste, reichste, dichteste, originellste – Variante der von ihm abgeleiteten oder durch ihn initiierten ähnlich-anderen Texte, läßt sich also auch von hier aus zumindest ansatzweise begründen.

Generell kritisiert wird in der Diskussion aber vor allem, daß der Entwurf nicht aus einem geschlossenen theoretischen Überbau, z. B. einer spezifischen Literaturtheorie oder einem bestimmten hermeneutischen Modell, sondern ganz konkret aus der sehr einlässig beobachteten Praxis herausentwickelt wurde und als Antwort auf eine von vielen Schülern wie Lehrern als unbefriedigend, unpädagogisch und – nicht zuletzt! – ineffektiv erfahrene vorfindliche Praxis verstanden sein will. Übersehen wird dabei, daß gleichwohl die auf dieser Grundlage entstandene Konzeption, im aktiv produktiven und individuelle Tun „Lesen und Leben“ – so der Titel eines grundlegenden Werkes zum Thema¹³ – auch in der Schule enger als bisher zusammenzuführen, sich nicht in dieser Praxis erschöpft. Denn ebenso wie im Sinne der Herbartischen Formel – und dies den reinfädi-

10) Vgl. in den 90er Jahren vor allem: *Der Deutschunterricht* 4/93, 6/95 und 3/96.

11) Vgl. aber Kaspar H. Spinners Versuch, Grimmsche Märchen von einer poststrukturalistischen Position aus unterrichtlich zu vermitteln, ein Versuch, der deutlich macht, daß die didaktischen Konsequenzen aus einem dekonstruktivistischen Ansatz durchaus zu ähnlichen Ergebnissen führen können, wie sie der hier vorgestellte aus pädagogischen und psychologischen Überlegungen ableitet. Kaspar H. Spinner: „Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht am Beispiel der Grimmschen Märchen.“ In: *Der Deutschunterricht* 6/1995, S. 9–18.

12) Karlheinz Fingerhut: „Die unendliche Suche nach der Bedeutung: Kafka in der Schule.“ In: *Praxis Deutsch* 120/1993, S. 19.

13) Göpfert/Meyer/Rüegg (Hrsg.): *Lesen und Leben*. Frankfurt 1975.

gen Theoretikern zu Erinnerung – nicht durch konkrete Praxis genährte, interpretierte, korrigierte oder beglaubigte Theorie „leer“ ist, so wäre Praxis „blind“, wenn sie sich nicht auch hinreichend theoretisch begründen ließe. Um also nicht einem modischen, geschäftig-leeren, sich nur formal als „handlungs- und produktionsorientiert“ ausgebenden Unterricht das Wort zu reden, stehen im folgenden vor der Beschreibung einer handlungs- und produktionsorientierten Praxis im genauesten Sinne des Wortes grundlegende Überlegungen zu einem pädagogisch und psychologisch-anthropologisch reflektierten „anderen“ Lese- und Literaturunterricht in der Schule, der seinen Mittelpunkt in einer Didaktik der impliziten Analyse, d. h. der grundsätzlich sinnhaft vermittelten, im produktiven Tun erfahrenen und allerdings erst daraus herauswachsend, der kognitiv reflektierten Erkenntnis besitzt.

Zu diesem, als konstitutiv für das Wesen einer produktionsorientierten Didaktik verstandenen Verhältnis von produktivem Tun und kognitiver Erkenntnis bleibt allerdings ausdrücklich zu sagen, daß die folgende Beschreibung handlungs- und produktionsorientierter Verfahrensweisen nicht vollständige Stundenmodelle bieten will. *Wenn also in der Regel keine kognitiven Ziele mitthematisiert sind, so bedeutet das keineswegs, wie gelegentlich unterstellt wird, daß sie negiert würden. Beschrieben werden Wege zum Ziel eines interessierten und dabei mündig werdenden Lesers – nicht aber die damit verbundenen Wissens- und Erkenntnishorizonte, denn zum einen sind sie lange tradiert Bestandteil von Bildungs- und Lehrplänen und müssen hier nicht nochmals genannt werden; vor allem aber lassen sie sich im Sinne eines offenen Unterrichts, in dem es auf das eigentätige Entdecken und Lernen ankommt und in dem Lehrerinnen und Lehrer zumindest phasenweise immer wieder einen Teil ihres Informationsmonopols zurückzunehmen haben, nicht von der jeweiligen Lernsituation in den verschiedenen Schulstufen und Schularten ablösen. Aus diesen individuellen Lernsituationen heraus müssen also die analytischen und kognitiven Bestandteile einer Stunde, soweit sie sich nicht schon unmittelbar und zwangsläufig aus dem handlungs- und produktionsorientierten Prozeß ergeben, von Fall zu Fall ergänzt werden.*

Daß im übrigen auch der Weg schon ein Teil des Ziels sein kann, daß auch Unterwegssein und nicht nur Ankommen zählt, ist eine Erkenntnis, die sich in der stofforientierten Lehrer- und Lernschule erst noch Bahn brechen muß. Grundlage dieser veränderten bzw. sich verändernden Sicht und Gewichtung sind nicht zuletzt Umbrüche im erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Feld. So hat etwa Karlheinz Fingerhut am Beispiel von Kafka-Interpretationen sehr schlüssig aufgezeigt, daß das tradierte hermeneutische Modell einer auf festen analytischen Wegen ablaufenden Sinn-Erhebung im Lichte neuer Literaturtheorien, also vor allem des Konstruktivismus und Dekonstruktivismus, bei weitem nicht mehr die bisherige unumschränkte Gültigkeit beanspruchen kann. Auf diesem Anspruch bauen aber so gut wie alle Lernzielvorgaben und kognitiven Erwartungen der

Schule auf. Dementsprechend sieht er auch: „Der Abschied vom Deuten wird im Unterricht schwerfallen.“¹⁴ Und wenn Fingerhut daraus den „Mut zu sehr subjektivem Lesen“ ableitet, dann werden in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht genau dazu Wege und Verfahren aufgezeigt.

Das schließt andererseits, wie gesagt und immer wieder zu sagen, kognitive Prozesse nicht aus; aber sie dienen jetzt nicht mehr so sehr der Fixierung „gültiger“ Interpretationen bzw. Erkenntnisse, sondern sind Teil des umfassenden Prozesses einer grundsätzlichen Neukonstitution bzw. Aneignung der Texte auf der Grundlage situativer und subjektiv-individueller Erfahrungen des jeweiligen Lesers.

In einem einlässig-aktiven und produktiven Umgang mit Texten – ein Umgang, der den Leser im übrigen nicht wie üblich schlichtweg voraussetzt, sondern im Leseprozeß zugleich sucht und heranbildet – wird diese Art von Aneignung des Textes auch schon vor aller Thematisierung von Lernzielen ein gutes Stück weit geleistet, wenn etwa die Schülerinnen/Schüler ihre unterschiedlichen rekonstruktiven oder produktiven Ergebnisse darstellen, erklären, miteinander vergleichen, sie angreifen und verteidigen; und den Lehrenden fällt dabei lediglich die – zugegebenermaßen schwere, weil völlig ungewohnte – Aufgabe zu, diese Vielfalt von Ergebnissen, Deutungen, Sichtweisen, Meinungen nicht wie üblich auf einen Nenner zu bringen, sondern sie vielmehr auch selbst kooperativ mitzugestalten, neugierig-offen aufzunehmen und die Präsentation, Darstellung und Diskussion sachgerecht und phantasievoll zu organisieren.

Wie das aussehen kann, wird in der Beschreibung der einzelnen Textumgangsweisen immer wieder zumindest angedeutet und in den zwei abschließenden Beispielen auch etwas deutlicher ausgeführt. „Im glückenden Fall erfährt der Leser im Spiegel seines Textverständnisses etwas über sich selbst, speziell über die Regeln, nach denen seine eigene Imagination mit den Phantasien der andern umgeht. Nur eins ist nicht möglich: diese je eigenen gefundenen Wege in ... den Text zu ‚Botschaften des Autors‘ zu erklären und so mit Autorität zu versehen.“¹⁵ Dem ist nur hinzuzufügen, daß diese Reflexion auf Regeln einer solchen „subjektiven Leseweise“ natürlich den obersten Klassen des Gymnasiums vorbehalten bleibt und daß für die Mehrzahl der Schüler die gewonnene Freiheit, der gewonnene Spiel-Raum für den Aufbau überhaupt einer, und vielleicht sogar einer intensiven, vielleicht sogar lebenslangen Beziehung zu Literatur das Hauptergebnis darstellt. Damit sind Inhalte, Themen und Strukturen der Texte nicht als beliebig erklärt, aber sie verlieren gegenüber dem Aspekt eines

14) Karlheinz Fingerhut: „Die unendliche Suche nach der Bedeutung: Kafka in der Schule.“ In: *Praxis Deutsch* 120/1993, S. 20.

15) Ebd. S. 21.

lebensbezogenen-gelebten Kontakts mit Literatur im Sinne literarischer Bildung allerdings ihre von wissenschaftlichen oder doch wissenschaftspropädeutischen Zielstellungen aus postulierte Dominanz.

Diese in den folgenden Kapiteln literaturtheoretisch-poetologisch und didaktisch ausführlich zu begründende Position behält ihre volle Gültigkeit gerade auch nach PISA und im Zusammenhang der sich daran anschließenden Diskussion.

Die auf die Ergebnisse dieser internationalen Erhebung von Schülerleistungen im Leseunterricht bezogene „Bilanz des Schreckens“ (DIE ZEIT vom 4.12.2003) zielt auf ein grundsätzliches schulpolitisches und didaktisches Umdenken, wie zahlreiche Publikationen zu diesem Thema belegen.¹⁶ Die von den Kultusministerien initiierten, statt auf abfragbares Wissen auf Kompetenzen zielenden verbindlichen „Bildungsstandards“ werden zwar in der Praxis vielfach noch als 'Leistungsstandards' mißverstanden und dienen dann mit dazu, die eigentlich überwunden geglaubte Unterrichtsgesprächs- und Fragetechnik- 'Kultur', die primär Bewertungsbedürfnisse befriedigt und den Frontalunterricht zur ultima ratio macht, zu reinstallieren. Aber die bei der PISA-Studie erfolgreichen Länder mit ihrem individualisierenden und auf die Eigeninitiative der Schüler bauenden, die aktivkreativen Potenzen freisetzenden Unterrichtsstil stehen für einen Neuansatz Modell, zu dem die didaktische Grundkonzeption eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts¹⁷ fraglos einen elementaren Baustein darstellt.

Das impliziert den Entwurf einer durchgehend den Stil und die Atmosphäre prägenden, das Verhalten der Schüler auf aktive Selbstständigkeit im unterrichtlichen Handeln und speziell auf die Weckung des literarischen Interesses hin befördernden Unterrichtskultur, in der dann auch für literarische Gespräche¹⁸ erst Grund gelegt wird. Es ist kein Gesprächsunterricht alten oder neuen Stils, sondern ein Unterricht, zu dem immer wieder in den Phasen des kooperativen Vergleichs und der Auswertung handelnd oder produktionsorientiert gewonnener Ergebnisse von Gruppen oder Einzelnen das diskursive und dabei durchaus auch analytisch begründende Gespräch gehört.

16) Vgl. z.B. Martin Doerry/Joachim Mohr (Hrsg.): Die Bildungsoffensive. Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss. Stuttgart-München: DVA 2003.

17) Das schließt selbstverständlich auch die Varianten dieses Ansatzes bei Günter Waldmann (Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1998), Kaspar H. Spinner (Kreativer Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer 2001) und anderer ein.

18) Bettina Hurrelmann: Leseleistungen - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 176/2002, S. 6-18.

PISA stellt dergestalt keinen Wendepunkt im Sinne einer „verfallstheoretischen Lesart“ dar, „die etwa so geht: Die Schule in Deutschland war einmal gut; jetzt ist sie schlechter geworden, also müssen wir wieder zur guten alten Schule zurück. Dann ist man schnell ... bei der Forderung nach einer strengen Auslese oder bei Notenzeugnissen statt Berichtszeugnissen, obwohl vielfach belegt ist, dass kein Zusammenhang zwischen der Form der Benotung und der Leistung von Schülern besteht.“¹⁹ Im Zusammenhang vielmehr mit der Aufgabe, „die Schule neu zu denken“ (Hartmut v. Hentig)²⁰ und eine gerade auch durch PISA problematisch gewordene Gesprächsunterrichts- und Lernschule in eine auf die Anforderungen des Industriezeitalters ausgerichtete 'neue' Schule zu verwandeln, kommt, um es zu wiederholen, einem aktivkreativen, auf didaktische Offenheit setzenden, alle Schüler mit einbeziehenden und allen, auch den sinnhaften Fähigkeiten des Menschen ein Recht verschaffenden handlungs- und produktionsorientierten Unterricht eine unverzichtbare Bedeutung zu.

19) Hermann Lange, PISA-Beauftragter der Kultusministerkonferenz bis 2000, im *ZEIT-Interview* vom 4.12.2003, S. 34.

20) Vgl. dazu auch Peter Fauser (Hrsg.): *Wozu die Schule da ist*. Seelze: Friedrich Verlag 1996.

Eine andere Didaktik des Lese- und Literaturunterrichts – wozu?

Die Schule neu denken ... Hartmut v. Hentig

Schule und Schüler

Lehrerinnen und Lehrer konstatieren bei den Schülern in zunehmendem Maße Unkonzentriertheit, Abgelenktheit durch außerschulische Einflüsse, psychische Instabilität, Lernunlust, Uninteressiertheit, Aufsässigkeit, Gleichgültigkeit und problematische Verhaltensweisen (z. B. Gewalt) gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen. – Andererseits: Die Schule als System sei lebensfern, starr, autoritär, ungerecht, bedrückend, langweilig und unsinnlich bekunden die Schüler, da sie keine öffentliche Stimme haben, durch ihr Verhalten. Sie sagen das im übrigen, wie die unzähligen literarischen Zeugnisse von Carl Philipp Moritz über Thomas Mann, Heinrich Mann, Emil Strauß, Robert Musil, Hermann Hesse und vielen anderen belegen, schon zu lange, als daß die Schule vorbringen könnte, sie habe das alles nicht wahrgenommen.

Die elektronischen Medien, allen voran das Fernsehen, beeinflussen die Konzentrationsfähigkeit der Schüler und ihre Einstellung zur Schule negativ, klagen viele Lehrerinnen und Lehrer. – Das Fernsehen befriedige – weithin im Gegensatz zur Schule – die Phantasie und das Bedürfnis nach intensiver psychischer Interaktion (um das mißverständliche Wort „Sensation“ sachlich korrekt zu umschreiben), wecke Emotionen, wende sich an Verstand und Sinne, bediene die Lust an Neuem und sei nicht zuletzt individuell wählbar, hielten die Schüler dagegen, hätten sie die Möglichkeit, ihre Empfindungen und realen Erfahrungen zu reflektieren.

Es komme in der Schule darauf an, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, sagen Eltern und Lehrer. – Es komme in der Schule *auch* darauf an, den Sinnen ihr Recht zu lassen und sie auszubilden, kreative Fähigkeiten sowie emotionale Intelligenz²¹ zu entwickeln und dabei die unterschiedlichen Begabungsdispositionen zu berücksichtigen, sagten die Schüler, könnten sie sich in diesem Disput artikulieren.

Es gebe – so ein weiteres Argument auf der Lehrerseite – eben unbestreitbar schlichtweg so schwache Schüler, daß die immer komplexer werdenden Stoffe mit ihnen kaum zu bewältigen seien. Als Problem der Schule erweise sich ferner, daß aufgrund der forcierten Bildungsdiskussion und den erhöhten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt in der Regel auch die schwächer Begabten von den Eltern in die weiterführenden Schulen ge-

21) Daniel Goleman: *Emotionale Intelligenz*. München 1996.

drängt würden. Die in der Hauptschule Verbliebenen schließlich behinderten dort, aber auch schon in der Grundschule, ein motiviertes und erfolgreiches Arbeiten. Dieter E. Zimmer gießt in diesem Zusammenhang in der ZEIT Nr. 9 vom 23. 2. 1996 seinen Spott darüber aus, daß der Begriff „dumm“ durch abmildernde Wendungen wie „andersbegabt“ u. ä. ersetzt werde. – Der Sprachdidaktiker Artur Kern hatte aber schon früh dagegen eingewandt, die Etikettierung mit dem Begriff „schwach“ (= unbegabt) sei eine pädagogisch unzulässig statische Fixierung; in der Regel seien damit nämlich Schüler bezeichnet, die vom Lernfortschritt der andern übereilt wurden und im Fortgang des Unterrichts keine Zeit mehr bekämen, diese Lernlücke zu schließen.²² In der fortwährenden Addition solcher fehlenden Elemente werden sie zu Schwachen = Unbegabten = Dummen durch die Schule erst *gemacht*. Kern schlägt deshalb vor, grundsätzlich den Begriff „*langsame Lerner*“ zu benutzen, der nicht diskriminiert, nicht alle Hoffnung verbaut und vor allem den Lehrenden eine Möglichkeit aufzeigt, dem betreffenden Schülern weiterzuhelfen. (Einem „Schwachen“ ist nicht zu helfen; der ist eben schwach!) In diesem Sinne hat Zimmer unrecht, wenn er die Bezeichnung „andersbefähigt“ als die Sache verfehlende und verdeckende Sprachkosmetik versteht –: kein Lernweg ist ohne Alternativen; man muß solche Alternativen nur erkennen, anerkennen und bei der Leistungsmessung in die Wertung mit einbeziehen. Intellektualität erweist sich nämlich in vielen Bereichen des Lebens als keineswegs die einzige und immer die beste und notwendigste Fähigkeit, die ein Mensch besitzen kann. Außerdem – und nicht zuletzt! –: für viele Schüler führt der Weg zur analytischen Intelligenz über die emotionale Intelligenz; beide Formen des Begabteins und der geistigen Entwicklung sind nicht voneinander zu trennen.

Alles in allem: die meisten Probleme der Schule und des Unterrichts ließen sich leichter lösen, glauben viele Lehrerinnen und Lehrer, verhielten sich die Schüler und mit ihnen ein Stück weit die Gesellschaft wieder? sozialer, selbstverantwortlicher, konzentrierter, lernwilliger, leistungsbarer, ... – Wichtiges als die Einforderung solcher Sekundarleistungen wäre es, könnten die Schüler sagen, wenn sich die Schule, was im Leistungsstreben ihre Situation, ihre Atmosphäre und ihre Leistungserschließung anbetrifft, in die neue Lernkultur hinein öffnen und sie in der Handhabung ihrer Aufgaben, in der Planung und der Durchführung, den verschiedensten Begabungstypen gegenüber gerechter und grundsätzlich situativ disponibler würde.

Signifikant für die hier nur andeutbaren Aspekte einer Diskussion um die „richtige“, d. h. die Fragen und Probleme einer zeitgenössischen Ausbildung und Erziehung aufnehmende und nicht verdrängende Schule ist

22) Artur Kern: Rechtschreiben als Funktion des Sprachunterrichts. Freiburg 1973.

die Kontroverse um Hermann Gieseckes Plädoyer für die Rückkehr zur reinen Lernschule und für seine Absage an alle „reformpädagogische Berufsideologie“²³. Die rückwärtsgewandte Verklärung der Unterrichtsschule und eines puren Verstandestrainings gerade auch für „die Unteren“(!)²⁴ bei Giesecke läßt keinerlei Raum für die doch nicht ganz fern liegende Frage, ob ein Teil der beklagten Probleme – Lernunwilligkeit, Disziplinlosigkeit, Verfall von Sprache und Moral bei den Schülern – nicht möglicherweise ihre Ursache gerade in den sich vielfach zäh und verdeckt durchhaltenden Strukturen dieser alten und nun neu propagierten Lernschule und ihrem tradierten Geist haben könnte! Und noch auffallender: Wenn Giesecke für sie plädiert, so läßt er völlig – oder sollte man sagen: sorgsam? – offen, wie dieser Unterricht aussieht. Kein Wort davon, daß es in der zurückgeforderten Lernschule unendlich langweiligen, schülerfernen, methodisch unreflektierten, fundamentale Aspekte der Lernpsychologie außer acht lassenden, rein stofforientierten Unterricht gab und gibt. Kein Wort davon, daß auch schon in der „guten alten Zeit“ dieser Unterricht seine Probleme hatte – man lese nur Hesse oder Heinrich und Thomas Mann ... Kein Wort davon, daß die Schule es mit unterschiedlichen Begabungen zu tun hat und daß dieses Problem weder pädagogisch noch lerntheoretisch verantwortbar einfach durch die säuberliche Trennung in verschiedene Schularten zu lösen ist. Kein Wort schließlich davon, daß für ein fernes und notwendig vages Ziel – der „gesellschaftliche Nutzen“²⁵ – Leistung zu erbringen weit schwerer ist, als für ein erfahrbares, in die je situative Lebenswirklichkeit eingebettetes, didaktisch reflektiertes Ziel. Von Motivation spricht der Autor dementsprechend eh nicht – das ist für ihn vermutlich ein Begriff aus dem Wortschatz der für alles Schul-Elend verantwortlichen „reformpädagogischen Ideologen“ –; und wer eben in einem dominant kognitivistisch strukturierten Unterricht Schwierigkeiten hat: ab mit ihm in die Haupt- oder Sonderschule!²⁶

Lesen in der Schule

Was hat das alles mit dem Literaturunterricht zu tun? Dies: man kann den Unterricht eines Faches nicht abtrennen von Wesen und Verfaßtheit des Systems Schule als ganzem. Wer erkennt, daß bloße Modifikationen des

23) Hermann Giesecke: „Die politische und die pädagogische Dimension der Schule.“ In: Peter Fauser (Hrsg.): *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift*. Velber 1996, S. 69.

24) Giesecke, a. a. O., S. 70.

25) Giesecke, a. a. O., S. 71.

26) Vgl. dazu jedoch auch die Erwidern von Dietmut Kucharz/Bernd Sörensen, von Peter Fauser und vor allem von Hartmut von Hentig. In: Peter Fauser (Hrsg.): *Wozu die Schule da ist*. Velber 1996.

status quo – z. B. im methodischen Bereich – nicht ausreichen, um neuen Einsichten und Gegebenheiten Rechnung zu tragen, muß also über das Fach hinausblicken. Wer dabei beispielsweise sieht, daß es neben der in der Schule fast ausschließlich betonten kognitiven und technischen gleichwertig eine sinnliche und emotionale Intelligenz gibt, die nicht ohne Grund gerade in der zeitgenössischen Diskussion zunehmend akzentuiert wird (s. Anm. 9!), der muß entschieden nach veränderten oder zumindest zusätzlichen Formen des Arbeitens im Unterricht fragen. Ein solches immer wieder neu zu reflektierendes Selbstverständnis der Schule schließt dann wie von selbst strukturelle und pädagogische Konsequenzen ein: die Konzipierung von Unterricht, in dem die Schüler selbständiger und verantwortlicher beteiligt sind – etwa durch die Mitbeteiligung am Stoffverteilungsplan für das jeweilige Halbjahr und im gegebenen Rahmen an der Wahl der Klassenlektüre, durch eine kontinuierliche Ausbildung der Teamfähigkeit (unter Einbezug der Lehrenden!), durch die Konzipierung von Unterrichtsblöcken mit der Möglichkeit für die Schüler, Stoffe selbst zu erarbeiten und die tödliche Lehrerdominanz wenigstens ein Stück weit zu lockern, durch eine dabei möglich werdende Veränderung der bisher um der Gerechtigkeit(!) willen weithin formalen und von allen pädagogischen und didaktischen Forderungen abgekoppelten Benotungspraxis²⁷ u. a. Und wer, um den damit eng zusammenhängenden zweiten zentralen Punkt zu nennen, jedem Schüler das Recht zugestehen will, nach **seinem** Vermögen, im Rahmen **seiner** spezifischen Fähigkeiten und **seines** Denk-, Fühl-, Sprech- und Arbeitstempos gefördert zu werden, muß dieses Recht letztlich auf **alle** Bereiche des Unterrichts, also auch auf Lesen und literarische Lektüre in der Schule auszudehnen suchen.

Das geschieht auf sehr intensive Weise in den Thesen, die Kaspar H. Spinner auf dem Abschlußplenum des Züricher Symposions Deutschdidaktik 1994 vortrug. Da heißt es:

„Die kognitive Wende in den Erziehungswissenschaften ... zeigt uns die Lernenden als Subjekte, die sich ihre Wirklichkeit konstruieren. Die Auswirkungen dieses Lernbegriffs sind in der gegenwärtigen Deutschdidaktik mannigfach zu beobachten und werden unsere Arbeit in den nächsten Jahren bestimmen. Hervorzuheben ist folgendes:

27) Vgl. dazu Hans Neumann: „Einen Roman produktiv-sinnlich erschließen. Produktionsorientierung im Schulalltag – Chancen und Gefahren.“ In: *Pädagogik* 12/1992, S. 11: „Andererseits ist die Scheu von Schülern und Lehrern vor einer Benotung kreativer Leistungen m. E. unbegründet. Wenn die Schüler zu Beginn der Gruppenarbeit Bewertungskriterien mitentwickeln (z. B. eine Gruppennote für das Produkt, seine mediale Qualität, seine erschließende Funktion, evtl. den Arbeitsaufwand, und eine individuelle Note für die Beteiligung an den Erschließungsgesprächen), ergeben sich ... nur selten Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen der Mitschüler und den Notenvorschlägen des Lehrers.“

Während viele Unterrichtsmaterialien noch so tun, als müssten die Schülerinnen und Schüler vor allem Regeln, Merksätze und Merkmale auswendig lernen, wissen wir, dass bleibende Lernerfahrungen dann entstehen, wenn sich die Lernenden selbst Strukturen schaffen. (...)

Noch immer fallen emotionale und kognitive Prozesse im Unterricht auseinander und sei es nur die Trennung von subjektiver Erstrezeption und darauf folgender objektivierender Textanalyse im Literaturunterricht. Dabei wissen wir, dass die fruchtbarsten Kernergebnisse durch das Zusammenspiel emotionaler und kognitiver Verarbeitungsprozesse entstehen. (...)

Die Methodik des Deutschunterrichts bemüht sich deshalb heute in besonderem Masse darum, die Verknüpfung kognitiver und emotionaler Verarbeitungsweisen zu befördern – vom erfahrungsbezogenen Erstschreibunterricht bis zu den produktiven Verfahren im Literaturunterricht. (...)

Ein Unterrichtskonzept, das die Lernenden als selbsttätig Konstruierende sieht, nimmt Abschied von der Vorstellung, es sei sinnvoll, in einer Unterrichtsstunde für alle Lernenden das gleiche Ziel erreichen zu wollen. (...)²⁸⁾

Von solchen pädagogisch-allgemeindidaktischen Überlegungen abgesehen gibt es aber natürlich auch ausschließlich fachbezogene Ausgangspunkte für einen neuen Lese- und Literaturunterricht. Der entscheidende betrifft seine Zielsetzung.

Es ist für die Situation des Deutschunterrichts bezeichnend, daß die Initiativen zu einer umfassenden *Leseförderung* von Instanzen außerhalb der Schule ausgingen und daß die Schule erst nach und nach diesen doch immerhin zentralen Begriff in ihre Überlegungen mitaufgenommen hat. Die grundlegende Aufgabe, *Leser* zu gewinnen, wurde (und wird vielerorts bis heute) im Literaturunterricht nicht nur versäumt, sondern geradezu behindert. Lese- und Literaturunterricht bewegt sich primär auf der Meta-Ebene der Reflexion; die Schule ist im wesentlichen am Ergebnis, kaum am Prozeß des Lesens selbst (soweit es nicht um die Ausbildung einer formalen bzw. technischen Fertigkeit geht) interessiert. Das heißt zugleich: der herkömmliche Literaturunterricht verhält sich in seinem so gut wie ausschließlich auf Kognition, reflektierbare Erkenntnisse und Vermittlung von Fertigkeiten ausgerichteten Grundansatz im weitesten Sinne lesefeindlich – nicht das ästhetische Vergnügen an der Spannung, an der Situationskomik, an einer Figur, einem sprachlichen Bild, formalen Besonderheiten wie Reim und Sprachspiel, am abenteuerlichen Handlungsgang oder was auch immer, zählt, sondern letztlich allein die Frage: Wie entsteht diese Spannung? Welche Funktion hat die bestimmte Situationskomik? Welches Menschenbild verkörpert die bestimmte Figur? Welche „Botschaft“ enthält der

28) Kaspar H. Spinner: „Neue und alte Bilder von Lernenden.“ In: *Postille Nr. 5. Mitteilungen des Symposions Deutschdidaktik e. V. 1995*, S. 5f.

Text, welche Aussage macht er? (Daß es auch einen intellektuellen Genuß an Antworten auf solche Fragen geben kann, ist damit nicht bestritten; aber an den relativ wenigen, denen er **direkt** zugänglich ist, läßt sich schwerlich das allgemeine Bildungsziel festmachen.)

Inge Feltrinelli, die italienische Verlegerin, beschreibt die Lage sehr konkret. Sie stellt fest, daß ein Großteil der Erwachsenen kaum Bücher liest, und sie fragt: „Was sind die Gründe für diese Abneigung Büchern gegenüber? (...) Anstatt den Jugendlichen das Lesen und die Liebe zu den Büchern nahezubringen, scheint die ... Schule dafür geschaffen, ihnen einen fundamentalen Haß gegenüber allem Gedruckten einzuflößen. (...) Die Schüler sind angehalten, Lektüre schriftlich oder mündlich zusammenzufassen, zu kommentieren und uninteressante Fragen zu beantworten. Da muß man sich nicht wundern, wenn sich die meisten Jugendlichen nach der Schule mit einem Seufzer der Erleichterung von den Büchern abwenden ...“²⁹

Lesen in der Schule stellt auf diese Weise eine Sonderform dar, die im „normalen“ Leben, d. h. außerhalb der professionellen Beschäftigung mit Texten, nirgends vorkommt. Sie setzt Privatlektüre voraus, läßt deren Formen und Bedingungen aber völlig außer acht und ist mit ihr im wesentlichen nur in Randaktivitäten besonders engagierter und interessierter Lehrerinnen und Lehrer befaßt.

Diese allgemeine Charakterisierung denunziert weder die einzelnen, sich in der Regel auf das Redlichste mühenden, aber eben in Tradition und System der Schule eingebundenen Lehrer, noch übersieht sie die vielfältigen, vor allem in der Grundschule laufenden Diskussionen und Bemühungen um einen „anderen“, handlungsorientierten, sinnlicheren, die anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen des Kindes intensiv zur Kenntnis nehmenden Deutschunterricht. Nicht übersehen ist auch, daß dementsprechend gerade hier die Konzeption eines handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts seit längerem praktiziert und in verschiedenen Varianten weiterentwickelt wird. Daß das allerdings überall schon völlig selbstverständliche Praxis wäre und vor allem keiner weiteren Anregungen und Überlegungen mehr bedürfte, läßt sich schwerlich sagen.

Die bisher radikalste Abrechnung mit dem in der Schule betriebenen Lese- und Literaturunterricht stammt von dem französischen Schriftsteller und praktizierenden Lehrer Daniel Pennac. Bereits der erste Satz seines Buches enthält eine zumindest für die Schuldiaktik revolutionäre, d. h. **gegen** die bisher wie selbstverständlich gültige Praxis gesetzte Einsicht: „Das Verb ‚lesen‘ duldet keinen Imperativ.“³⁰ Selbst wenn man in Rech-

29) Inge Feltrinelli: „Büchermachen, Bücherverkaufen in Italien.“ In: Klaus Wagenbach (Hrsg.): *Wieso Bücher?* Berlin 1994, S. 17.

30) Daniel Pennac: *Wie ein Roman*. Köln 1994, S. 13.

nung stellt, daß die französische Schule didaktisch und methodisch noch um einiges rigider verfährt als die deutsche, so gilt die vernichtende Bestandsaufnahme doch auch hier: „Man muß lesen, man muß lesen! – Um zu lernen. ... – Um uns zu informieren. ... – Um unsere Gegenwart begreifbar zu machen. ... – Um die Grundlagen der Zivilisation zu verstehen. ... – Um zu kommunizieren. – Um unsere Kritikfähigkeit zu schulen.“³¹ Man muß, muß, muß ...!

Aber ist – so kann natürlich gefragt werden – ein solches Müssen nicht grundsätzlich notwendig und Basis jeder Ausbildung und Bildung? An dieser Stelle meldet sich denn auch eine Literaturdidaktik zu Wort, die pädagogische und methodische Aspekte wenn überhaupt, dann doch in großer und kühler Distanz als allenfalls zweit- und dritrangig betrachtet. So heißt es etwa, das alte Theorem von der LITERARISCHEN BILDUNG auf zeitgemäßer literaturtheoretischer Grundlage neu statuierend und dabei wie selbstverständlich von allen Vermittlungsproblemen sowie den unterschiedlichen Begabungen und Möglichkeiten der Schüler in den verschiedenen Schularten völlig absehend, bei Nikolaus Wegmann: „Eine Didaktik aber, ... die sich nicht mehr verbunden weiß mit dem theoriegeleiteten Wissen von der Literatur, hat nur sehr eingeschränkte Chancen, den anspruchsvollen Gedanken einer genuin Literarischen Bildung zu behaupten.“³² Literatur hat in diesem Verständnis einen „eigenen Ort in den Klassifikationen des Wissens“, d. h. der Literatur kommt ein spezifisch „eigenständiges Wissen“³³ zu, das aufzuschließen die vordringlichste Aufgabe der Schule ist. Den Kern dieses Wissens beschreibt dabei die zeitgenössische „Basisthese von der grundsätzlichen Unstetigkeit im Übergang von der sprachlichen zur außersprachlichen Realität“³⁴. Dieses Spezifische der Literatur an Texten „auszuloten“, und zwar im Sinne eines aufschließenden und interpretierenden „Kommentars“ ist Aufgabe des Literaturunterrichts: „Für die Erkenntnis wie für die Didaktik ist somit das Verhältnis von Text und Kommentar bzw. zwischen Text und einer kommentartheoretisch angeleiteten Lektüre entscheidend. So wie das Literarische nur im Vollzug einer Lektüre gleichsam praktisch erkannt werden kann, so kann sich auch die literarische Bildung nur bei einem Leser einstellen, der diese Differenz zwischen einem ersten und einem zweiten Text in einer kommentierenden Lektüre nachvollziehen kann.“³⁵

Diese anskizzierte literaturtheoretische Beschreibung von Dichtung als einer Sonderform von Wissen um Welt und Wirklichkeit und eines un-

31) Pennac, a. a. O., S. 80.

32) Nikolaus Wegmann: „Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie.“ In: *Der Deutschunterricht* 4/1993, S. 18.

33) Wegmann, a. a. O., S. 22.

34) Wegmann, a. a. O., S. 24.

35) Wegmann, a. a. O., S. 25.

eindeutigen bzw. mehrdeutigen Sprechens wird in keiner Weise negiert, wenn man die Frage nach den Adressaten des davon abgeleiteten Bildungsentwurfs stellt: Sind es die Haupt- und Realschüler, die nach der Schule als Arbeiter, Techniker, Handwerker, Verkäuferinnen, Angestellte usw. – allesamt notwendige und ehrenwerte Berufe! – tätig sein werden? Ist es der zunehmend größere Teil der Gymnasiasten, die später einmal **nicht** als Wissenschaftler und **nicht** als produktiv kulturell Tätige ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen?

Angesichts des Zahlenverhältnisses zwischen – es läßt sich im Zitat am deutlichsten sagen! – Schülern, die eine „kommentartheoretisch angeleitete Lektüre“ zum Zweck der Ausbildung einer „genuin literarischen Bildung“ zu leisten in der Lage sind und den andern, denen mit dieser Zielvorstellung ein lebensbezogen-emotionaler (und wenn man so will: naiv-direkter) Zugang eindeutig verwehrt wird und die dementsprechend nicht zum Lesen ermutigt, sondern oft lebenslang davon abgeschreckt werden – angesichts dieser Fakten nicht von geradezu fahrlässig illusionärem und elitärem Denken zu sprechen, fällt schwer. Als ob das Ziel, Menschen in einen lebenslangen Kontakt mit Literatur zu bringen, sie anzuregen, mit Literatur – in welchem unmittelbarem Sinn auch immer! – zu **leben**, sie als Element der Lebensschmückung zu **genießen**, mit ihr auf eine so unkomplizierte wie lebensdienlich-situative Weise **umzugehen**, nicht elementar und wertvoll genug wäre! *Diese* grundlegende literarische Bildung ist für die Sprachgemeinschaft **zunächst** wichtiger als den „Kommentar als Modus der Wertbehauptung“³⁶ zu realisieren, etwas, das selbstverständlich dem, der die intellektuellen Fähigkeiten dazu besitzt, nicht verwehrt sein darf, was es also am richtigen Ort, z. B. im Leistungskurs Deutsch der gymnasialen Oberstufe, durchaus geben soll, was aber nicht zum Maßstab für Lese- und Literaturunterricht schlechthin gemacht werden kann. Generell – und das wird im folgenden immer wieder zu betonen sein – ist bei einem Unterricht, der das Grundlegende und für alle Mögliche bzw. Anregende zum Ausgangspunkt nimmt, der Weg vom Einfachen zum Komplexen sowohl im pädagogisch-methodischen wie im *didaktischen*, d. h. zieltheoretischen Sinn grundsätzlich offen! Es geht also nicht um ein Entweder-Oder, wohl aber um ein der jeweiligen Situation und dem jeweiligen Bildungsklientel angemessenes Beschreiben und Realisieren von Zielvorstellungen und um die dafür geeigneten unterrichtlichen Möglichkeiten. Die völlige Vernachlässigung der Ausgangslage bei Schülern und der realen Voraussetzungen und Bedingungen von Unterricht führt zu der geradezu grotesken Überhöhung des als allgemeingültig ausgegebenen Zielfelds „Literarische Bildung“ –: das, und nur das, aber andererseits **das** mit

36) Wegmann, a. a. O., S. 23.

Entschiedenheit, trennt den vorliegenden Ansatz von alten und neuen Entwürfen, die völlig im Vagen lassen, welche Möglichkeiten die Schüler für die jeweilige Lektüre mitbringen und vor allem wie diese Schüler überhaupt zu Lesern werden ...

Nicht, als ob sich sagen ließe, ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht löse alle diese Probleme. Wie könnte er! Aber er schafft auch für die Langsamen, für die Literaturfernen, für die durch sich und andere und anderes Abgelenkten eine Basis dafür, sich dem jeweiligen Text individuell und zunächst wie spielerisch zu nähern, mit ihm umzugehen, in ihn gewissermaßen hineinzugehen. Diese „Didaktik der Langsamkeit“ ist einladend – nicht nötigend, und sie erzeugt eine anregende Mutmach-Atmosphäre. In diesem Prozeß – oder wie sonst denn? – kann sich das Einfühlen in im Text gestaltete Verhaltens-, Denk-, Fühl- und Sichtweisen vollziehen, denen die Schülern zunächst noch fremd gegenüberstehen, die wahrzunehmen aber für das Verstehen notwendig sind.

Von solchen Überlegungen und der oben genannten Bestandsaufnahme aus kommt nun auch Daniel Pennac zu seinen radikalen, d. h. an die Wurzeln eines festgefahrenen Bildungsverständnisses rührenden Folgerungen. Die Proklamation der für ihn zentralen „10 Rechte des Lesers“ – auch des Lesers in der Schule! – bezeichnet fraglos das Ende eines herkömmlichen Lese- und Literaturunterrichts, aber keineswegs des Lese- und Literaturunterrichts schlechthin. Um nur die brisantesten Punkte herauszugreifen: Pennac plädiert für: „1. Das Recht nicht zu lesen. 2. Das Recht, Seiten zu überspringen. 3. Das Recht, ein Buch nicht zu Ende zu lesen. ... 6. Das Recht ..., den Roman als Leben zu sehen. ... 10. Das Recht zu schweigen.“³⁷

Dieser Grundrechte-Katalog kann zur Grundlage eines Unterrichts gemacht werden, der weder hehre Ziele entwirft, noch angesichts des häufigen Nichterreichens dieser Ziele resigniert, sondern sowohl im didaktischen wie methodischen Feld nach Konsequenzen fragt (s. u.). Es reicht jedenfalls nicht aus, an der den Lehrern wie den Schülern Unbehagen verursachenden Situation nur zu *leiden*, ohne entschiedene Versuche einer Veränderung gemacht zu haben; und noch unzulässiger ist es, die Konzeption einer Literarischer Bildung zu entwerfen, ohne die gesellschaftlichen, soziokulturellen, anthropologischen und pädagogischen Gegebenheiten sehr konkret in die Überlegungen mit einzubeziehen.³⁸

37) Pennac, a. a. O., S. 163.

38) Vgl. etwa R. Ruf: „Schüler wollen anderen Unterricht. Beirat plädiert für mehr selbständiges Arbeiten.“ In: *Südwestpresse* vom 24. 4. 1996.

Literaturunterricht im zeitgenössischen Theoriefeld

Das Subjekt des Leseprozesses

Als am Ende der 70er Jahre Literaturdidaktiker nach den Ergebnissen des mit so viel Vehemenz entwickelten und von so viel aufklärerischen Hoffnungen begleiteten „kritischen Lesens“ fragten, war der weithin einhellige Tenor von Christa Bürger über Karlheinz Fingerhut bis Peter Stein: Wir haben in den Überlegungen zu diesem Ansatz des Literaturunterrichts das Subjekt des Leseprozesses vergessen, zumindest zu wenig berücksichtigt. Stein spricht geradezu von einer „Schule, die immer erbarmungsloser über das einzelne Individuum ‚Schüler‘ hinweggeht.“³⁹

Diesem Versäumnis lag die Vorstellung zugrunde, durch die kritische Aufarbeitung der sozialen, gesellschaftlich-politischen und materiellen Strukturen, in die das Individuum jeweils eingebunden ist, und schließlich durch ihre revolutionäre oder evolutionäre Veränderung und Verbesserung erledigten sich auch die vorfindlichen subjektiven Bedürfnisse dieses Individuums. Friedrich H. Tenbruck bemerkt aber in seiner *Kritik der planenden Vernunft* ein ganz offenkundiges Faktum: „... wenn er [der Mensch, G. H.] die erforderlichen Innenstrategien zur Ordnung seiner Gefühle, zur Artikulation von Freud und Leid nicht erlernt, so kann ihn keine Politik und Planung glücklich und zufrieden machen.“⁴⁰

Ein Zweites kommt hinzu. Zentrales Ziel dieses Unterrichts war es ab Ende der 60er Jahre geworden, die Fähigkeit und Fertigkeit auszubilden, sich in der jeweils vorgefundenen Gesellschaft orientieren und in ihr aktiv leben zu können. Einer solchen Orientierung sollte auch und nicht zuletzt der Literaturunterricht dienen. Hubert Ivo stellte dementsprechend den Erwerb von *kritischer* und *poetischer* Kompetenz in den Mittelpunkt dieses Unterrichts⁴¹ und verband damit eine Konzeption, die, variiert und sowohl durch Elemente des literarästhetischen Ansatzes der 60er Jahre wie durch neuere literaturtheoretische Positionen ergänzt, die Didaktik bis heute bestimmt, wobei ab den 80er Jahren der Aspekt der Ausbildung von Kritikfähigkeit nach und nach in den Hintergrund rückt und ab den 90er Jahren die poetische Komponente (vgl. z. B. Wegmann) wieder Vorrang erhält.

Was die *poetische* Kompetenz angeht, so hatte Ivo drei Aspekte darunter versammelt: 1) poetisch kodierte Texte verstehen, 2) poetische Kodierungen verstehen, 3) sich in einer fiktionalen Welt bewegen können. Es

39) Peter Stein (Hrsg.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts*. Stuttgart 1980, S. 214.

40) Friedrich H. Tenbruck: *Zur Kritik der planenden Vernunft*. Freiburg/München 1972, S. 93.

41) Hubert Ivo: „Allgemeine Lernziele des Literaturunterricht.“ 1969. Überarbeitete Fassung in: Gisela Wilkending (Hrsg.): *Literaturunterricht*. München 1971, S. 170–205.

entspricht einem gesicherten traditionellen Verständnis, daß poetische Texte so etwas wie eine „Grammatik potentieller Erfahrungen“⁴² darstellen. Die beiden erstgenannten Zielvorstellungen sind also nicht falsch, aber als Normvorgabe in gleicher Weise undifferenziert auf alle Schulstufen und alle Schularten bezogen werden sie höchst problematisch, da in ihnen jegliche entwicklungspsychologische Reflexion fehlt und die Entfaltung vom 1. bis zum 13. Schuljahr letztlich primär quantitativ verstanden wird. Eine solche Sicht ist im Lichte psychologischer und anthropologischer Erkenntnisse aber absolut unhaltbar. Völlig unhaltbar ist ebenso die der Zielbeschreibung inhärente Vorstellung, die „potentiellen Erfahrungen“ der Literatur seien ausschließlich kognitiver Art, und „Verstehen“ beschränke sich im wesentlichen auf gedankliche Prozesse.

Es ist bezeichnend für das damit verbundene Bild von Unterricht, daß das genau besehen letztlich grundlegende Ziel, nämlich „für eine begrenzte Zeit in einer literarisch vermittelten fiktionalen Welt zu leben“ erst an dritter Stelle genannt wird. Offensichtlich erscheint es im Verständnis vieler Didaktiker seit eh und je nicht erreichbar – sofern sie es überhaupt für erstrebenswert halten –, bevor nicht das Land gedanklich vermessen ist. Richtig ist aber das genaue Gegenteil: Erst indem junge Menschen in diese poetische und fiktionale Welt neugierig und erwartungsvoll eintreten, sich in ihr bewegen, in ihr selbst kreativ-produktiv arbeiten, sich in ihr vertraut und heimisch machen – erst dann hat die gedankliche Erkundung Sinn und eine tragfähige Grundlage und können die ersten beiden Ziele in Angriff genommen werden.

Und was die Übertragung der so potentiell in der Lektüre gewonnenen emotionalen und kognitiven Erfahrungen in das reale Leben angeht, zitiert Ivo das erhellende Bild Dieter Wellershoffs von der Literatur als Simulationsraum: Wie die Raumfahrer erst das Umgehen mit der Schwerelosigkeit im Laborversuch erproben, so sollen sich Schüler versuchsweise im Bereich der Literatur bewegen, sich in ihr gewissermaßen niederlassen und, mit den Worten Ivos, in ihr „leben“ dürfen. Erfahrungen und Erkenntnisse der einen und der anderen Wirklichkeit verbinden sich dabei auf unangestrengt natürliche Weise.

Eine aus solchen Überlegungen abgeleitete Literaturdidaktik, die den Menschen in den Bedingungen seines sozialen und gesellschaftlichen Seins ernstnimmt, aber darüber nicht übersieht, daß das unauslöschliche Verlangen nach Glück, Lebenserfüllung, Bedürfnisbefriedigung von den Schülern nicht für die Dauer des In-der-Schule-Seins quasi wie ein unpassendes Kleidungsstück abgelegt werden kann, sondern sich rückbezieht auf ein aktuelles, je einmaliges und unverwechselbares individuelles Sein,

42) Deutscher Bildungsrat: *Gutachten und Studien 12. Lernziele der Gesamtschule*. Stuttgart 1969, S. 52.

hat Modelle eines Unterrichts zu entwerfen, die sowohl den (wie auch immer beschaffenen) kulturpolitischen Zielen der Gesellschaft, wie den vorfindlichen Grundbedürfnissen des lesenden bzw. des zum Lesen veranlaßten Subjekts entspricht.

Alle Zielvorgaben sind dementsprechend inhuman, wenn in ihnen nicht das Subjekt des Bildungsprozesses selbst mitenthalten ist, und nutzlos, wenn mit ihnen nicht zugleich ein von den Schülern bejahbarer und begehbarer Weg zur Realisierung aufgewiesen werden kann. Das heißt zugleich, daß handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten in der Schule nicht als eine bloße Methode, nicht als ein formales Instrument des Unterrichts verstanden werden will – ein Instrument, das man gelegentlich einsetzen, aber dann auch wieder auf die Seite legen kann. Diese Konzeption zielt vielmehr, richtig verstanden, auf eine ganzheitliche, auch pädagogische Veränderung des Unterrichts, verspricht aber dabei keineswegs, wie K.-M. Bogdal abschätzig diesem „methodischen Mainstream der neunziger Jahre“ unterstellt, eine „Abhilfe für alle Probleme“. Sie beschreibt lediglich ein weniger elitäres didaktisches Zielkonstrukt und einen Unterricht, der mehr als bisher Diltheys Votum entspricht, Fremdes sei „uns zunächst nur in Sinnestatsachen, in Gebärden, Lauten und Handlungen von außen gegeben“ und „erst durch einen Vorgang der Nachbildung dessen, was so in einzelnen Zeichen in die Sinne fällt, ergänzen wir dies Innere.“⁴⁴ In ähnlichem Sinn weist der romantische Arzt, Maler und Psychologe Carl Gustav Carus darauf hin, daß die Sinnes- und Körpereindrücke intensiver sind und länger anhalten als intellektuelle Eindrücke.

Hier wird ein Problem berührt, das Horst Rumpf unter dem Stichwort der „übergangenen Sinnlichkeit“ sehr intensiv diskutiert hat. Im Prozeß der Zivilisation werden junge Menschen – so sein Befund – gelehrt, „den sinnlich-körperlichen Weltaustausch mit seinen nicht recht kalkulierbaren Erschütterungen ... stillzustellen“ und den „Aufbau einer kognitiven Operationsbasis“ zu betreiben. Das Ergebnis ist eine „entsinnlichende Dynamik des Schullernens“.⁴⁵ Eine historische Entwicklung beschreibend, die als Grundstrom bis heute wirksam ist, heißt es bei Rumpf weiter, Unterricht sei dementsprechend vielfach „unabhängig geworden von diesen konkreten Menschen mit ihrer privaten Geschichte, ihren Lebenserfahrungen, ihren Ängsten, Hoffnungen, Erinnerungen, Phantasien. Aus diesen Zonen von Individualität darf im Unterricht nur aufsteigen, was die jeweils aufgerufene sprachlich-gedankliche Aktion befördern kann“⁴⁶.

43) Klaus Michael Bogdal: vgl. Anm. 4, S. 8.

44) Wilhelm Dilthey: *Ideen über eine vergleichende und zergliedernde Psychologie*. Gesammelte Werke Bd. V, Stuttgart 1957, S. 318.

45) Horst Rumpf: *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. Weinheim/München 3. Aufl. 1994, S. 6f.

46) Rumpf, a. a. O., S. 106.

Wenn die skizzierte handlungs- und produktionsorientierte Didaktik und Methodik⁴⁷ einer solchen Vereinseitigung des Menschen, dem Übergehen seiner Sinnlichkeit entgegenzuwirken sucht, so scheint das im Blick auf die zeitgenössische Theorie und Praxis einerseits und die „Sinne und Verstand“ – die alte Formel – umfassende Natur speziell des Kindes andererseits kein ganz unnötiges Unterfangen zu sein; ebenso wie der damit notwendigerweise verbundene „Versuch, ‚Schule neu zu denken‘ (H. v. Hentig), immer wieder erforderlich“ ist.⁴⁸

Verwandte Positionen im pädagogisch-didaktischen Feld: Freinet-Pädagogik – Offener Unterricht – Praktisches Lernen – Kreatives Schreiben

Ein solcher Ansatz ist nicht ohne den Blick auf ähnlich ausgerichtete Bewegungen im pädagogischen und didaktischen Feld zu verstehen. So gibt es beispielsweise viele Berührungspunkte mit der Freinet-Pädagogik, auf deren elementare Bedeutung für die Entwicklung einer der hier beschriebenen in manchem ähnlichen Didaktik nur hingewiesen werden kann.⁴⁹ Einige grundlegende Elemente teilt der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ferner mit der Position des „Offenen Unterrichts“.

Daß gerade zu diesem letztgenannten Theorie- und Praxiskomplex eine intensive Diskussion läuft,⁵⁰ die wesentliche Aspekte eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts mitbetrifft, belegt sehr instruktiv eine einlässige Besprechung des von H. Kasper u. a. herausgege-

47) Vgl. Anm. 1; ferner Gerhard Haas: „Lesen als mehrperspektivisch-situationsbezogener Prozeß.“ In: G. Haas (Hrsg.): *Literatur im Unterricht. Modelle zu erzählerischen und dramatischen Texten in den Sekundarstufen I und II*. Stuttgart 1982, S. 9–13. – Ders.: „Die Bedeutung der Leseerziehung im Rahmen der Medienerziehung.“ In: *Lehren und Lernen* 10/1986, S. 14–26. – Ders.: „Handlungs- und produktionsorientierter Leseunterricht in der Hauptschule.“ In: *Lehren und Lernen* 1/1993, S. 18–30. – Ders.: „Lesen und Schreiben. Vorschläge für einen produktionsorientierten Literaturunterricht nebst einigen ketzerischen Gedanken über Hoffnungen und Täuschungen der Literaturdidaktik.“ In: Beisbart u. a. (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth 1993, S. 195–202. – Ders.: „Lesen für die Schule, gegen die Schule, in der Schule: Spannende Verhältnisse.“ In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim/München 1995, S. 211–228.

48) Hans Georg Herrlitz: „Lob der Institution Schule.“ In: *Schule zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft XII*, Velber 1994, S. 30.

49) Celestine Freinet: *Pädagogische Texte*. Reinbek 1980. – Elise Freinet: *Erziehung ohne Zwang*. Stuttgart 1981.

50) Vgl. dazu etwa Manfred Bönsch (Hrsg.): *Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe 1. Praxisleitende Theorie und theoriebildende Praxis*. Hannover 1993. – Hans Brügelmann: *Noch einmal: Was heißt ‚Öffnung des Unterrichts‘ und welche Strukturen setzt sie voraus? Projekt OASE*, Bericht Nr. 4, Universität/GH Siegen, 1996. Claus Claussen (Hrsg.): *Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim 1995.

benen Buches *Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituationen* (Braunschweig 3. Aufl. 1995), in der es dem Rezensenten vor allem darum geht, „den Offenen Unterricht in seiner Reichweite zu relativieren“⁵¹. Es ist richtig, daß sich mit dem Begriff „Offener Unterricht“ – ähnlich wie mit der Konzeption eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts – gelegentlich Erwartungen verbinden, die an der Realität vorbeigehen; und v. Hentig hat sicher recht, daß die Schule auch mit „handlungsorientiertem oder ganzheitlichem Unterricht ... noch immer langweilen“⁵² kann. Gleichwohl liegt hier ein Entwurf von Unterricht vor, der geeignet ist, einige lange mitgeschleppte Probleme der Schule wenn nicht völlig zu lösen, so doch zu lindern. Die Einsicht, daß beispielsweise viele der sorgfältig geplanten und notwendig lehrerzentrierten Lehrgänge im traditionellen Unterricht, mit einheitlichem Zeittakt und auf ein vergleichendes Kräfteressen hinauslaufend, für langsam und mühsamer Lernende immer wieder zu geradezu tödlichen Fallen werden, in denen ihr Selbstwertgefühl zerrieben und der Glaube an die Möglichkeit einer eigenständigen Leistung systematisch zerstört wird, führte zum Entwurf offener Lernsituationen, in denen selbstgesteuertes, selbstverantwortliches und individuell strukturierbares Arbeiten möglich wird. Wenn dies sich einer Studie von G. Scheerer-Neumann zufolge auch nicht in Form von meßbarer Leistungssteigerung in den einzelnen Lernbereichen auszahlt (Kasper, S. 72), so schlägt doch das in derselben Untersuchung festgestellte weitaus positivere Selbstkonzept der Schüler im offenen Unterricht, ihre aktiv-offenere Einstellung zur Schule und ihre weit stärker entwickelte Kreativität im Blick auf den Stellenwert des Gelernten in der Persönlichkeitsentwicklung dieser jungen Menschen viel mehr zu Buche als die rasche Verbesserung einer eh nie auf ganz unproblematische Weise quantifizierbaren Leistung.

Ein interessantes Pendant zu der didaktischen Konzeption eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stellt nicht zuletzt das dar, was von Andreas Flitner, Peter Fauser, Will Lütgert und anderen unter dem Begriff des „Praktischen Lernens“ entfaltet und diskutiert wurde und wird.⁵³ Um hier nur *einen*, im vorliegenden Zusammenhang aber besonders relevanten, Aspekt dieser Konzeption zu nennen: „Praktisches Lernen ... koppelt sich nicht ab von der Anstrengung des Begriffs ... Praktisches Lernen wendet sich aber gegen die Abspaltung und Unterdrückung des Künstlerischen, des Handwerklichen, des Sinnlichen, des Emotiona-

51) Winfried Rösler in: *Grundschule* 12/1995, S. 63.

52) Hartmut von Hentig: „Abdankung.“ In: P. Fauser (Hrsg.): *Wozu die Schule da ist*. Velber 1996, S. 60.

53) Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): *Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum*. Weinheim/Basel 1993.

len, der sozialen und historischen Erfahrung zugunsten der reinen Kognition. Heute – so scheint mir – ist das Lernen von Kindern und Jugendlichen in unseren Schulen dadurch bedroht, daß tätige Erfahrung durch bloße Belehrung ersetzt wird – Belehrung, die zu abfragbarem Wissen, abfragbares Wissen, das zu Schulnoten, und Schulnoten, die zu gesellschaftlichen Berechtigungen transformiert werden.⁵⁴ Lütgert sieht, daß die Schule sich aus diesen gesellschaftlichen Traditionen nicht völlig herauslösen kann, aber gerade deshalb gilt es, „junge Menschen gegen die Gefährdungen des bloßen Lernens zu wappnen, die in jeder Generation neu aufbrechen: Praktisches Lernen ist das Gegenkonzept zur bloßen Belehrung, und macht deutlich, daß Wissen nicht zum reinen Mittel gesellschaftlicher Allokation funktionalisiert werden darf, will man das Moment der Bildung im Lernprozeß erhalten.“⁵⁵

Lütgert wie Fauser weisen darauf hin, „daß es zum Praktischen Lernen eine Reihe verwandter Reformkonzepte gibt“⁵⁶, und sie nennen darunter ausdrücklich auch den Entwurf eines handlungsorientierten Unterrichts – ein Sachverhalt, der den eingangs betonten auch pädagogischen Aspekt dieses Ansatzes nochmals sehr deutlich macht.

Schließlich ist – sieht man zunächst von den historischen Ursprüngen ab – noch ein vierter Impuls im zeitgenössischen Feld zu nennen, der für die Entfaltung einer Produktionsdidaktik von Belang war. Gemeint ist die Diskussion um das sogenannte kreative Schreiben ab den 70er Jahren. Vor allem der von Joy Paul Guilford skizzierte Kreativitätsbegriff verweist auf Aspekte, die geeignet sind, das Verständnis eines produktiven Handelns auf höchst interessante Weise zu erweitern. Wenn es nämlich darum geht, „die Normsysteme der Sprache und der sprachlichen Äußerungen ... versuchsweise in Frage zu stellen ... und unter Umständen durch andere zu ersetzen“, sowie „an eigenen Tätigkeiten und eigenen Produkten Erfahrungen zu sammeln“ und schließlich „durch diese Tätigkeit im Versuchsfeld der Sprache die Mittel der Kommunikation zu erproben“⁵⁷, und wenn dabei die Verfremdung auch von Textvorlagen zum Repertoire solcher kreativer Tätigkeiten gehört, dann ist die Nähe zu den vielfältigen Möglichkeiten einer produktiven Aneignung von literarischen Texten offenkundig. Umgekehrt zeigen sich in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht Parallelen zu Gerd Brenners Gegenüberstellung von in der Schule vorherrschendem „entfremdeten Schreiben“ und einem von dem Kreativitätsansatz aus jetzt möglich gewordenen

54) Will Lütgert: „Praktisches Lernen – theorietauglich?“ In: *Neue Sammlung* 3/1993, S. 408

55) Lütgert, a. a. O., S. 409.

56) Lütgert, a. a. O., S. 407.

57) Fritz Winterling: „Kreative Übung oder Gestaltungsversuch.“ In: *Diskussion Deutsch* 5/1971, S. 251.

nen „subjektiv-authentischen Schreiben“⁵⁸, wie insgesamt gesagt werden kann, daß in beiden Konzeptionen Lesen und Schreiben/Schreiben und Lesen wieder viel enger zusammenrücken, als das durch die Aufsplitterung in Teilfächer des Deutschunterrichts Praxis geworden ist.

Dies gilt in gewissem Sinne auch für Donald W. Winnicots Kreativitätstheorie. Ihr zufolge gehen speziell beim jungen Menschen subjektive und objektive Erfahrungen und Strebungen in einem sogenannten „intermediären Raum“ ineinander über; und diese nicht rein auflösbare, auf intensive Weise produktive Kräfte freisetzende Verbindung bezeichnet er mit dem Begriff der Kreativität. Ein kreativ-produktives Reagieren auf Texte kommt dementsprechend sowohl dem Bedürfnis (und Recht!) nach subjektiver Aneignung und nach Selbstausdruck, wie aber auch der Forderung nach Einübung in ein objektives Fremdverstehen, z. B. in der probeweisen aktiv-produktiven Perspektivenübernahme oder Perspektivenveränderung, entgegen.

Poetologische und produktionsdidaktische Traditionen

Im Begründungszusammenhang eines handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens spielt nicht zuletzt die Tradition einer spezifischen Produktionsästhetik und -didaktik im 17. und 18. Jahrhundert sowie ihre Ablösung im 19. Jahrhundert eine interessante Rolle.

Literarische Texte „scieren“

Mit der Entstehung einer deutschen Literaturwissenschaft am Ende des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts setzt eine Entwicklung ein, die auch die Deutschdidaktik ganz entscheidend prägt und in ihren Axiomen bis heute bestimmt. War die Beschäftigung mit Literatur bis dahin ausgerichtet gewesen auf lebenspraktische Zwecke: die Fähigkeit, mit Literatur umzugehen, mit ihr zu leben, auch von ihr zu lernen, sie im geselligen Rahmen zu gebrauchen und zur Schmückung des Lebens einzusetzen, so verändert sich das etwa ab 1840 grundlegend. So polemisierte Robert H. Hiecke, um den wissenschaftlichen Aspekt des Literaturunterrichts gegenüber dem früheren, seiner Meinung nach überholten „falschen“ Gebrauch zu verdeutlichen, scharf gegen das, was er als „Thee-Geschwätz über Schiller und Goethe“ bezeichnet, d. h. gegen einen gesellschaftlich-geselligen Gebrauch der Dichtung.⁵⁹ Am bezeichnendsten ist aber dabei die Wendung des Mannes, der die Deutschdidaktik dieser Zeit am entschiedensten prägte: Friedrich A. W. Diesterweg. Der dichterische Text soll seinem Verständnis nach

58) Gerd Brenner: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt 1990.

59) Robert H. Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch*. Leipzig 1842, S. 81.

auch in der Schule unter Beachtung aller literaturwissenschaftlichen Prinzipien gleichsam „wie ein Leichnam seciert“⁶⁰(!) werden.

Durch alle Veränderungen der letzten 150 Jahre hindurch hat die Schule an diesem, genau besehen letztlich nur leicht abgemilderten Ansatz festgehalten und ihn im Sinne literaturwissenschaftsnaher Interpretationsmuster stetig ausgebaut. Wenn bereits im 2. Schuljahr für viele Lehrerinnen und Lehrer der Leseunterricht offensichtlich nicht anders als in dem Zwischritt „Lesen/Lesefertigkeit ausbilden“ – „über das Gelesene Sprechen/es reflektieren“ vorstellbar ist, so dokumentiert das bei aller Simplizität doch nur das Fortleben und die Macht dieser Tradition. An die abgeschnittene andere, Literatur auch zu gebrauchen, einen Text nur(!) zu lesen, mit ihm, in welcher Form auch immer, nur umzugehen, zu leben, gilt es in der Gegenwart – zumindest in der Schule! – erst mühsam wieder anzuknüpfen. Und wenn Ingo Scheller seinen „Praxis Deutsch“-Basisartikel zum Thema „Szenisches Interpretieren“ mit dem Satz eröffnet: „Als Lehrer und Lehrerinnen müssen wir uns immer wieder ins Bewußtsein rufen, daß literarische Texte für Leser und Leserinnen oder für die Inszenierung auf der Bühne, nicht aber für die Interpretation in der Schule geschrieben wurden“⁶¹, so belegt das lediglich, wie wenig selbstverständlich für die Schule diese „Binsenweisheit“ (Scheller) ist und wie schwer es ihr fällt, die sich daraus ergebende didaktische Blickänderung zu realisieren.

Produktive Rezeption versus Autonomie-Postulat

Das war nicht immer und überall so. Zu erinnern ist etwa an das Beispiel des Zwickauer Gymnasiums in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts unter seinem Rektor Christian Weise, an dem ein wichtiger Teil literarischer Ausbildung darin bestand, dramatische Texte in barocker Manier zu verfassen und in Schulaufführungen zur Darstellung zu bringen. Eine solche, wenn auch an festen Mustern orientierte und leicht schematisch werdende Verbindung von Theorie und Praxis, Rezeption und Produktion im Sinne der aristotelischen Handwerkslehre (poiesis) gehörte in dieser Zeit zumindest im Bereich der gymnasialen Bildung zu den grundlegenden unterrichtlichen Verfahrensweisen. Erst unter dem Einfluß des Geniegedankens und der klassischen Kunsttheorie mit dem Rückgriff auf Platon⁶² löst

60) Friedrich A. W. Diesterweg: *Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache*. Crefeld 3. Aufl. 1839, S. 20.

61) Ingo Scheller: „Szenische Interpretation.“ In: *Praxis Deutsch* 136/1996, S. 22. – Die vielfältigen Berührungspunkte zwischen Schellers Ansatz einer szenischen Interpretation und der Position des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts liegen auf der Hand.

62) Zu der historischen Dimension eines produktionsästhetischen und produktionsdidaktischen Ansatzes vgl. die materialreiche und im genauesten Sinne Grund legende Arbeit von Holger Rudloff: *Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion*. Opladen 1991.

sich diese Verbindung radikal auf und tritt nicht mehr ein aktiv-produktiver Leser, sondern **der zu Bildende** dem Kunstwerk als etwas Unwiederholbarem, geradezu Heiligem und Unantastbarem gegenüber. Die logische Konsequenz ist ein relativ rigides Autonomiepostulat, das dann in fast dogmatischer Weise – und vielfach bis heute – die literaturdidaktische Diskussion bestimmt.⁶³

Aber bereits Kant widerspricht dieser Vorstellung, wenn er darauf hinweist, daß ein Produkt der Kunst nur deshalb wie etwas natürlich Gewachsenes erscheint, weil es die Spur der Arbeit – Kant nennt es die „Schulform“ – nicht mehr erkennen läßt. H. Rudloff, der sehr intensiv den produktionsästhetischen und -didaktischen Spuren in der Geschichte der Poetik und der Literaturvermittlung nachgegangen ist, beschreibt Kants Position so: „Eingeschüchtert durch die fertige Gestalt, die alle Spuren des mühsamen Arbeitsprozesses getilgt hat, kommt es [bei dem Leser] zu dem notwendig falschen Bewußtsein, so etwas oder ähnliches niemals selbst schaffen zu können.“⁶⁴ Rudloff weist auf einen besonders schönen Beleg bei Umberto Eco in der Nachschrift zu *Im Namen der Rose* hin: Lamartine habe einmal über eines seiner Gedichte gesagt, „es sei ihm spontan eingefallen, urplötzlich in einer stürmischen Nacht im Walde. Als er gestorben war, fand man seine Manuskripte mit zahlreichen Korrekturen und Varianten, und besagtes Gedicht erwies sich als das vielleicht am meisten ‚bearbeitete‘ der gesamten französischen Literatur.“⁶⁵

6 In der Moderne wird dieser Gedanke des Gemachtseins von Kunst vielerorts theoretisch reflektiert, und Adornos Votum, „der Schlüssel jeglichen Gehalts von Kunst“ liege „in ihrer Technik“⁶⁶, ist nur ein Beispiel unter zahlreichen andern dafür. Oskar Walzels Versuchen, um 1920 in seinem Berner Seminar die Struktur lyrischer Texte des Expressionismus dadurch durchschaubar und „begreifbar“ zu machen, daß er die Gedichte in Verszeilen zerlegte und auf dieser Grundlage bei Rekonstruktionsversuchen die Bau- und Bildstrukturen erkunden ließ, liegt das gleiche Dichtungsverständnis zugrunde.⁶⁷ Die Autonomie der Dichtung beruht eben offensichtlich nicht in der Unveränderlichkeit des Buchstabens, sondern in der Gültigkeit ihrer sich dem „Normalen“, der Kategorie von Richtig und Falsch entziehenden Sageweise. **Nicht** entzieht sie sich als etwas Ge-

63) Vgl. dazu etwa Hans Kügler: „Erkundung der Praxis.“ In: *Praxis Deutsch* 90/1988, S. 5 f., wo im Blick auf produktionsorientierten Literaturunterricht von der „Zerstörung des autonomen Kunstwerks“ die Rede ist.

64) Holger Rudloff: „Von der Produktionsästhetik zur Produktionsdidaktik.“ In: *Symposium Deutsch-Didaktik*. Pädagogische Hochschule Erfurt 1991. Protokollband II, S. 428.

65) Umberto Eco: *Nachschrift zu „Im Namen der Rose“*. München 1986, S. 17.

66) Theodor W. Adorno: *Versuch über Wagner*. Frankfurt/M. 1972, S. 135.

67) Oskar Walzel: „Lyrik ohne Zusammenhang.“ In: Walzel: *Das Wortkunstwerk*. Darmstadt 1968 (unveränderter Nachdruck der 1. Aufl. Leipzig 1926), S. 297-301.

machtes jedoch dem aktiven und produktiven Zugriff des Lesers, der ihr gewissermaßen inhärent ist, sofern dieser Leser – das ist die einzige Bedingung – dabei den Raum der Poesie nicht verläßt.

Kunsterziehungsbewegung und Reformpädagogik

[Die neuere Geschichte eines handelnd-produktiven Umgangs mit Texten in der Schule beginnt mit der Kunsterziehungsbewegung und mit der neuen Schreibdidaktik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, zwei Strömungen, die auch aus den genannten poetologischen und geistesgeschichtlichen Veränderungen Konsequenzen ziehen. Hier wird dem jungen Menschen eine elementare schöpferische Kraft zugesprochen, die sich als Einheit von Eindruck und Ausdruck, Rezeption und Produktion, Hören und Sprechen, Sehen und Gestalten, Lesen und Schreiben kundtut. So entwirft Otto Karstädt in *Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden* ein literaturdidaktisches Pendant zu den auf die Praxis des ausgehenden 19. Jahrhunderts bezogenen, revolutionären aufsatzdidaktischen Entwürfen eines Heinrich Scharrelmann, Otto Anthes, Jensen/ Lamszus oder Fritz Gansberg. Es heißt da programmatisch, der neue Leseunterricht versuche, „die Kinder hörend, redend und darstellend zum Nachschaffen der Dichterschöpfung zu gewöhnen. Von einem schlaffen, passiven Kunstgenießen wird man in den folgenden Zeilen nichts finden.“⁶⁸ Zwar steht auch bei Karstädt noch immer das Sprechen über Texte im Mittelpunkt, aber es wird auf interessante Weise durch aktionale Interpretationsformen ergänzt.

Gleichwohl wurden diese Ansätze in der Literaturdidaktik allenfalls punktuell aufgenommen, und in der Phase eines an den ethisch-ästhetischen Qualitäten sowie der Vorstellung von „Dichtung als Lebenshilfe“ orientierten Unterrichts – Walther Seidemanns Programm einer Deutschstunde, die die „innere Form“ des Sprachkunstwerks erahnen und erfahren lassen möchte, wirkte in dieser Hinsicht auf zweifellos höchst problematische Weise bis in die 60er Jahre herein nach⁶⁹ – gingen sie wieder völlig verloren. Wenn also Holger Rudloff darauf hinweist, „daß die produktionsdidaktischen Überlegungen der Jahrhundertwende (besonders die Reformpädagogik in ihren zahlreichen Spielarten) gerade zu jenem Zeitpunkt einsetzen, in dem das ästhetische Material als verfügbares Kunstmittel zu erkennen ist“⁷⁰, dann muß man hinzufügen, daß diese Ansätze im Gesamtfeld relativ rasch wieder einge ebnet wurden, daß in den 70er Jahren das sogenannte „kritische Lesen“ mit einem dominant lernzielorientierten und lehrerzentrierten Ansatz das Feld beherrschte und erst im

68) Otto Karstädt: *Dem Dichter nach! Schaffende Poesiestunden*. Langensalza 1913, S. VII.

69) Walther Seidemann: *Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung*. Leipzig 1927; 6. Aufl. Heidelberg 1963.

70) Rudloff, vgl. Anm. 59, S. 430.

Zusammenhang einer kritischen Bestandsaufnahme Anfang der 80er Jahre (s. o.) der Weg frei wurde für eine offenere Einschätzung von Konzeptionen, die das verschüttete Erbe der Didaktik des 17. und beginnenden 18. Jahrhunderts sowie der didaktischen Strömungen am Beginn des 20. Jahrhunderts zu reaktivieren und weiterzuentwickeln suchten.

Literatur und Literaturunterricht: Ein Fazit

Werden alle bisher genannten Aspekte zusammengenommen, so ergibt sich als Funktion der Literatur bei der Entwicklung und Ausbildung junger Menschen und als Ziel des Literaturunterrichts im Sinne einer Didaktik der unmittelbaren Erfahrung generell:

- Literatur ist ein Element der imaginativen und gedanklichen Weiterkündigung über die jeweils gelebte individuelle Erfahrung hinaus.
- Literatur ist neben allem andern auch ein Element der Lebensschmückung wie in gleicher Weise partiell Musik oder Bildende Kunst und verbindet so die im folgenden zu nennenden Bildungsfunktionen nahtlos mit der der Unterhaltung und einer wie auch immer gearteten interesselosen ästhetischen Erquickung. Ror Wolf über erste Lese-Erlebnisse: „Ich wollte nicht Belehrung. ... Ich war auf der Suche nach Lesegrotten, in die ich hineinspazieren konnte, in denen ich mich verlaufen konnte.“⁷¹
- Literatur dient der Aufklärung über die innere Befindlichkeit und Erfahrungen des Menschen sowie als starker Impuls für die Ausbildung einer emotionalen Intelligenz.
- Literatur gibt Ausdrucksformen, sprachliche Bilder, letztlich eine ganze poetische Grammatik vor, in der der Leser seine Erfahrungen, Gedanken und Gefühle gespiegelt findet und mit deren Hilfe er zugleich über sie hinausgeführt wird.
- Literatur ist ein gedankliches und imaginatives Spielfeld des Möglichen: Robert Musil („Wenn es Wirklichkeitssinn gibt, muß es auch Möglichkeitssinn geben“), Robert Walser, Adolf Muschg und viele andere Autoren haben den Möglichkeitssinn schlechterdings als Signum der Poesie verstanden. Der Leser kann die auf diesem Feld inszenierten Spiele mit Spannung, Genuß und den verschiedensten Formen von Betroffenheit betrachten, aber ebenso sich selbst partiell gedanklich und produktiv in sie miteinbringen.
- Literatur stellt ein ästhetisches System dar, dessen Erkundung auf der Grundlage von Lesebereitschaft und entwickeltem Leseinteresse auch schon in der Schule einen wissenschaftlichen Reiz ausüben kann, vergleichbar der Erkundung noch unbekannter Landschaften oder einer geo-

⁷¹) Siegfried Unseld (Hrsg.): Erste Leseerlebnisse. Frankfurt/M. 1975 (st 250), S. 101.

logischen Formation. Die Kenntnis dieses poetologischen Systems, und das heißt: der Erwerb einer gewissen literarischen Bildung ist in einem – auf ganze gesehen allerdings **sehr** schmalen! – Teilbereich der Gesellschaft Voraussetzung für die aktive Teilnahme am kulturellen „Spiel“ eben dieser Gesellschaft.

Aus diesen Funktionen ergibt sich als Vermittlungsaufgabe für die Schule:

– Literaturunterricht **öffnet** zunächst die **Tür** in die fiktionale Welt der Literatur bzw. im Sinne Wellershoffs in den Simulationsraum der Wirklichkeit hinein, und er schiebt diese Aufgabe nicht einer ungewissen davorliegenden Privatlektüre zu, sowenig er Schullektüre und Privatlektüre strikt trennt bzw. die letztere aus seinen Überlegungen fast völlig ausklammert;

– Literaturunterricht vermittelt Impulse zum intensiven **Verweilen** im Raum der Literatur. Ziel einer Didaktik der unmittelbaren Erfahrung ist es, nicht nur was Texte **bedeuten**, sondern vor allem auch was sie als Spiel- und Projektionsraum für den Leser **sind**, zur Anschauung zu bringen. Joachim Fritzsche betont dies: Literatur sei nicht ein „Transportmittel für Haltungen und Überzeugungen, sondern (ein) Spielraum, in dem in der Phantasie Handlungsmöglichkeiten ausprobiert ... werden können“⁷².

Erst von dieser in der Schule zu Unrecht meist vorausgesetzten oder aber flüchtig und nur gelegentlich als Aufgabe innegewordenen Basis aus lassen sich sinnvoll die nächsten Schritte tun:

– Literaturunterricht aktiviert in der Begegnung mit Figuren der Handlung, mit Figurenkonstellationen, Problemen, unerwarteten Geschehnissen die imaginative Kraft der Leser und in einem zweiten Schritt ihr Problembewußtsein;

– Literaturunterricht vermittelt **Kompetenzen** (vgl. zum Kompetenzbegriff H. Ivo, von dem er erstmals in die Diskussion eingeführt wird) d. h. grundlegende Fähigkeiten, die sowohl für den Lektüreablauf selbst, das Umgehen mit Lektüre, wie für das Verstehen und im ganzen für den Aufbau einer stabilen Lesehaltung fördernd und letztlich unabdingbar sind. Dabei gehören die ersten drei Kompetenzen noch zur zuvor beschriebenen Basis beim Aufbau einer Lesehaltung und eines literarischen Bewußtseins; aus Systemgründen werden sie aber hier erst gewissermaßen nachgeliefert:

LITERARISCHE KOMPETENZ, verstanden als die Fähigkeit, mit einem Text Kontakt aufzunehmen und eine wie auch immer geartete, emotional-affektive oder kognitive Verbindung mit ihm einzugehen;

⁷²) Joachim Fritzsche: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart 1994, S. 29.

EMOTIVE KOMPETENZ, d. h. die Fähigkeit und zugestandene Freiheit, im Zusammenhang von Lektüre Gefühle zu zeigen, auf Handlung und Figuren der Handlung bezogen emotionale Spannung zu genießen und sich identifikatorisch mit dem fiktionalen Geschehen zu verbinden. Die Ausbildung einer emotionalen Intelligenz, neuerdings als wesentliche Aufgabe der Erziehung und Bildung des Menschen stärker ins Bewußtsein gerückt, zielt darauf, die eigenen Gefühle kennen und strukturieren zu lernen, sowie die Fähigkeit der Empathie zu entwickeln – beides vollzieht sich auch in der Begegnung mit fiktionalen Inhalten, Figuren und Geschehnissen der Literatur. Im übrigen belegt gleicherweise die zeitgenössische Gehirnforschung – vgl. z. B. Antonio Damasio: „Descartes' Irrtum.“ München: List 1992 – entgegen der allgemeinen Auffassung, wonach sich das rationale Denken möglichst wenig von Gefühlen leiten lassen solle, daß das Gehirn ganz elementar auf emotionale und körperliche Rückkopplungen angewiesen ist. Nicht zuletzt die Literaturdidaktik muß dieses Faktum zur Kenntnis nehmen.

KREATIVE KOMPETENZ: die auszubildende Fähigkeit, auf Texte aktiv-produktiv-handelnd zu antworten, d. h. sie zu verändern, zu ergänzen, umzuakzentuieren, zu erweitern, zu verkürzen, in andere Medien zu übersetzen usw. Zentral ist dabei die Befriedigung des elementaren Bedürfnisses, selbst als Handelnde und Gestaltende tätig zu werden, spielerisch-kombinatorisch in die Texte hineinzugehen, sie sich tätig anzueignen, sich als Schöpfer zu erfahren.

EMANZIPATORISCHE KOMPETENZ: die gleicherweise zu entwickelnde und befestigende Fähigkeit, 1. sowohl bei der Wahl der Texte wie bei der Entscheidung über die Form des Umgangs mit ihnen mitzuwirken und in diesen Prozessen eine eigenständige literarische Position, in welchem Themenbereich und für welche Textsorten auch immer, zu entwickeln; 2. aus einer bestimmten Lage/Situation/Stimmung heraus Lesen als Form der Distanzierung vom alltäglichen, Gewohnten, Nützlichen zu realisieren: Lesen als „Fest“; 3. von bestimmten Interessenlagen oder von aktuellen Problemen aus Lesen als Hilfe bei der Problemlösung oder als Mittel der Information zu benutzen.

PROJEKTIONSKOMPETENZ: die Fähigkeit, literarische Texte als Impuls und Antrieb für die Übertragung in reale Situationen und Erfahrungen einzusetzen, aber ebenso lesend den eigenen Wirklichkeitsraum zu übersteigen und in phantastischen oder utopischen Projektionen Möglichkeiten des Seins bzw. der Existenz sichtbar und diskutierbar zu machen; Phantasie-, Traum- und alle im Text gestalteten Innenerfahrungen als Elemente einer komplexen Wirklichkeit aufzunehmen, sich von ihnen ansprechen zu lassen oder sie in ihrer Fremdheit und Buntheit zu genießen.

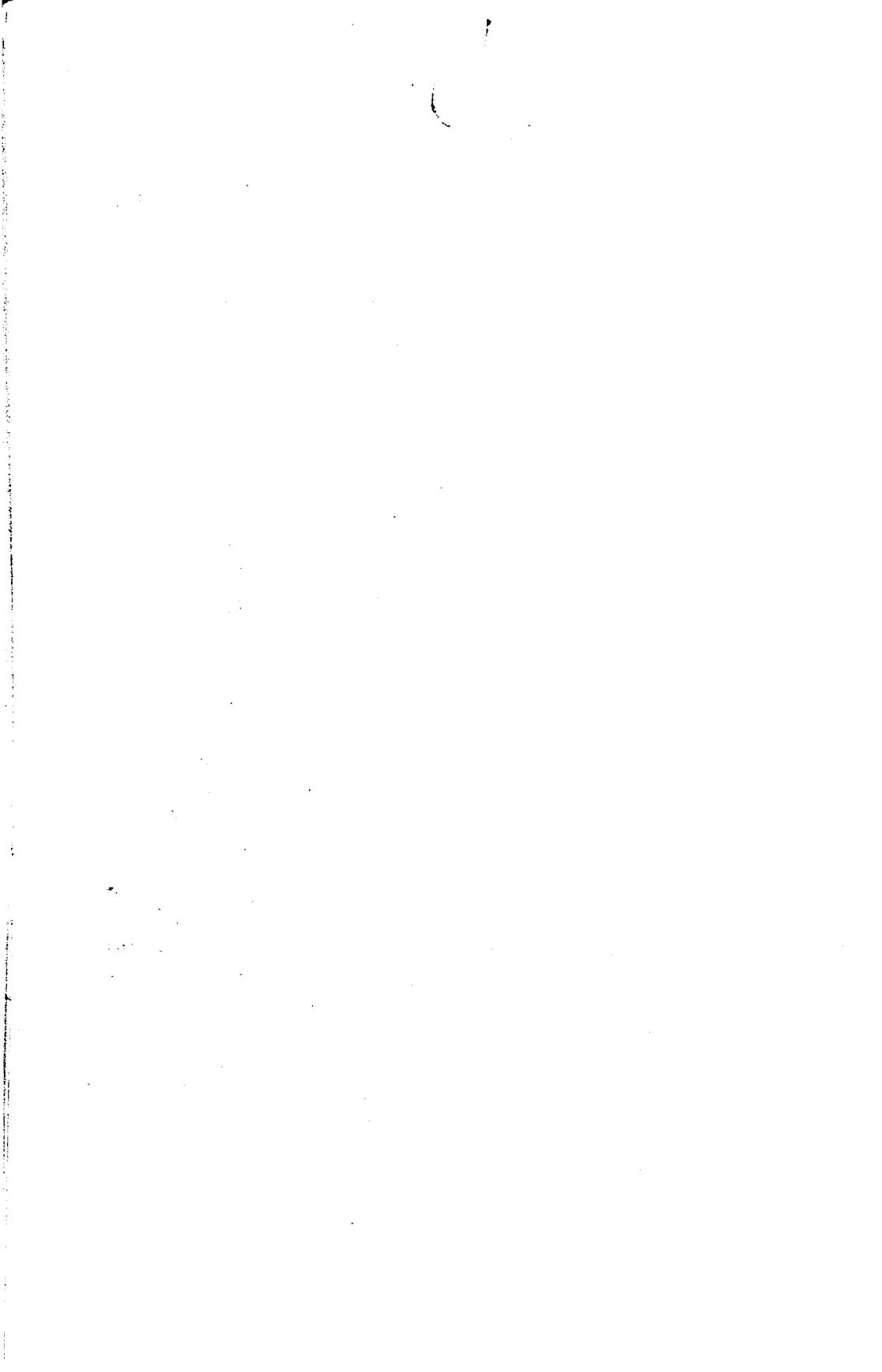
ÄSTHETISCHE KOMPETENZ: die oben beschriebene Fähigkeit, einen Text als poetologische Struktur zu sehen, seine Form zu analysieren, sei-

ne poetische Kodierung zu erkennen und zur Aussageabsicht in Beziehung zu setzen und insgesamt die Baupmittel eines Textes zu erkunden sowie in ihren Funktionen einzuschätzen.

KRITISCHE KOMPETENZ, aufgefaßt als Fähigkeit, sowohl Inhalt und Aussage eines Textes von ideologiekritischen, politischen, sozialen oder ethischen Gesichtspunkten aus kritisch zu befragen, als auch seine Form ästhetisch zu werten und zu beurteilen.

Dieses Spektrum von Wirkungen, Möglichkeiten und Aufgaben bleibt ohne die Umsetzung in die Praxis, d. h. ohne Menschen, die diese Wirkungen erfahren, sich ihnen lesend zu öffnen in der Lage sind, ein schöner Schein. Der programmatische Schlußsatz eines Beitrags zum Thema „Lektüre-Praxis, Lektüre-Vielfalt“ bezeichnet dementsprechend sehr prägnant die Aufgabe, der sich nach langem Zögern in Theorie und Praxis die Schule nicht mehr entziehen und zu deren Lösung der hier beschriebene Literaturunterricht beitragen kann: „Wenn wir wollen, daß der Literaturunterricht überlebt, müssen wir dafür sorgen, daß möglichst viele Schüler zu Lesern werden.“⁷³

73) Clemens Kammler: „Lieber Monsieur Süskind, danke! Oder: Kann Schule die Lust am Lesen fördern?“ In: *Der Deutschunterricht* 3/1996, S. 10.



Lesen als „Freie Operation“

Denn daß wir alle längst zu schreiben oder zu dichten, zu musizieren oder zu rezitieren begonnen hatten, war selbstverständlich; jede passive Einstellung ist ja an sich schon unnatürlich für eine Jugend, denn es liegt in ihrem Wesen, Eindrücke nicht nur aufzunehmen, sondern sie produktiv zu erwidern.

Stefan Zweig: Die Welt von gestern.

... daß sich der Leser productiv verhalten muß, wenn er an irgend einer Production teilnehmen will.

Goethe an Schiller, 19. 11. 1796

▷ Novalis: Mit Texten handelnd umgehen

Wie könnte und müßte von solchen Voraussetzungen und Vorgaben aus ein Literaturunterricht aussehen, der nicht primär auf die postulierten Bedürfnisse der Schüler als künftige Erwachsene zielt, der nicht zu „dresierten Lesern“¹ erzieht, der die situativ-affektiven Bedürfnisse junger Menschen berücksichtigt und der nicht zwangsläufig im scheinbar unvermeidlich analytischen, die Langsamen und Schwächeren grundsätzlich zurücklassenden, Interpretationsgespräch mündet?

Die Antwort kommt erstaunlicherweise nicht von einem Didaktiker. Novalis sagt in den *Vermischten Bemerkungen*, der wahre Leser müsse der erweiterte Autor sein², und an anderer Stelle „Nur dann zeig ich, daß ich einen Schriftsteller verstanden habe, wenn ich in seinem Geist handeln kann, wenn ich ihn, ohne seine Individualität zu schmälern, übersetzen und mannigfach verändern kann.“³

Das ist, wie zu zeigen sein wird, der Kern eines umfassenden didaktisch-methodischen Programms: „Lesen als freie Operation“⁴, das die verschiedensten Tätigkeiten einschließt und das dem Leser entsprechend seiner geistig-emotionalen Situation die Wahl des Weges einer Annäherung an den Text oder die Beschäftigung mit dem jeweiligen Text weitgehend frei läßt. Damit ist zugleich die allgemeinste und grundlegendste Bestim-

1) Hans Kügler: *Literatur und Kommunikation. Poetische und pragmatische Lektüre im Unterricht*. Stuttgart, 2. Aufl. 1975, S. 77. – Vgl. auch die grundlegende Argumentation in Kügler: „Die funktionalisierte Literatur – der funktionierende Leser. Zur Kritik der Literaturdidaktik 1970–1976.“ In: A. C. Baumgärtner/M. Dahrendorf (Hrsg.): *Zurück zum Literaturunterricht? Literaturdidaktische Kontroversen*. Braunschweig 1977, S. 103–120.

2) Novalis: „Vermischte Bemerkungen 125.“ In: *Werke in einem Band*. München 1981.

3) Novalis: „Vermischte Bemerkungen 29.“ A. a. O.

4) Novalis: *Werke/Briefe/Dokumente*. Bd. 3. Fragmente II. Hrsg. von E. Wasmuth. Heidelberg 1957. Fragment 1830.

24. mung für den Begriff „handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten“ gewonnen: Texte in andere Medien, Aussageformen und Situationen hinein übersetzen, sie variieren, modifizieren, ergänzen, verändern, ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren, verfremden – alles in allem sie ohne falsche Ehrfurcht, aber mit wachsender Sensibilität als etwas Gemachtes und damit auch zumindest versuchs- und probeweise Veränderbares verstehen, produktiv und aktiv mit ihnen umgehen, ihnen nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen begegnen, auf sie in jeder realisierbaren Form reagieren.

Dieses allseitig offene, ergänzbare und situativ vielfältig variierbare Konzept eines Literaturunterrichts dient in einem grundlegenden Sinne zunächst dazu, dem Leser Zeit und Anlässe zu bieten, sich mit dem Text zu beschäftigen und zu befreunden; und im ganzen realisiert es das, was nochmals Novalis als letztlich unabschließbaren Prozeß beschreibt: „... wenn der Leser das Buch nach seiner Idee bearbeiten würde, so würde ein zweiter Leser noch mehr läutern, und so wird dadurch, daß die bearbeitete Masse immer wieder in frischthätige Gefäße kömmt die Masse endlich wesentlicher Bestandteil – Glied des wirksamen Geistes.“⁵

Ein solches, aus romantischem Geist genährtes, Verständnis von Dichtung als Progression, als unendliches Fortschreiten und sich Entfalten – von Friedrich Schlegel in seinem Ironiebegriff zum Zentrum poetischer Produktion gemacht und auch in anderen Formen der romantischen Dichtung vielfältig faßbar –, ist jedoch keineswegs auf ein romantisches Dichtungsverständnis beschränkt. So weist etwa G. Rupp auf einen Text von Hugo von Hofmannsthal hin, in dem es heißt: „Wir wollen nicht die Grenze ziehen zwischen Schaffenden und Nicht-Schaffenden. ... Falsch, jedes Kunstwerk als definitiv anzusehen, immer zu sagen: ... er meint also das und das; – falsch das Definitive ...“⁶ Und in anderem Zusammenhang warnt Rupp zwar davor, eine handlungs- und produktionsorientierte Literaturaneignung wegen der unbestreitbaren Nähe zu dekonstruktivistischen „Ausgangsüberlegungen mit anderen postmodernen Tendenzen und Strömungen wie „Unübersichtlichkeit“, „Unverbindlichkeit“ und Pluralismus ineinzusetzen⁷; aber daß es auch hier vielfältige Berührungspunkte gibt, sollte gleichwohl nicht übersehen werden. So beschreibt etwa Werner Fritzen die Struktur einer „postmodernen Didaktik“ mit dem Satz: „Spielarten werden präsentiert, die den Leser animieren, als lesender Co-Autor zu fungieren.“⁸ Es geht dabei nicht um die modische Legitimierung der

5) Novalis: „Vermischte Bemerkungen 125.“ A. a. O.

6) Hugo von Hofmannsthal: *Aufzeichnungen. Gesammelte Werke in Einzelausgaben*. Frankfurt 1973, S. 139.

7) Gerhard Rupp: „Aneignung von Lyrik mit produktionsorientierten Verfahren: Stand der didaktischen Kontroversen und neue Perspektiven am Beispiel von Hofmannsthals ‚Terzinen‘.“ In: *Symposium Deutsch-Didaktik*. Protokollband II. Erfurt 1991. S. 432.

hier vorgestellten Didaktik, sondern allein um den Hinweis auf eine gewisse Konvergenz verschiedener Ansätze in der Abwendung von einem normativ-statischen Dichtungsverständnis, das die traditionelle Literaturdidaktik prägt und eine unbefangene aktive Begegnung von Leser und Texten weithin unmöglich macht. Geht man diesen Hinweisen nach, dann zeigt sich, daß gerade der angeblich theorieleere handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht (s. o.) in seinem Ausgehen von dem sich auch darin als erstaunlich modern zu erkennen gebenden frühromantischen Postulat dem zeitgenössisch postmodernen Dichtungsverständnis im Sinne einer generell nicht-normativen, „uneindeutigen“ Aussage nicht allzu fern steht.

Didaktische und methodische Konsequenzen

Das von Novalis' Ansatz her didaktisch umgesetzte „Bearbeiten“, im Geist des Schriftstellers „Handeln“, „Übersetzen“ und „Verändern“, ist nun allerdings nicht ungeduldig in zwanzig oder fünfundvierzig Minuten zu haben, sondern „endlich“ – am Ende eines einlässigen Prozesses – als Ergebnis einer tätigen geistigen Aneignung vielleicht faßbar oder erkennbar. Was das vorsichtig einschränkende „vielleicht“ betrifft: Wenn ein reales Handeln mit dem Text, zwischen Produktion und Rezeption auf die vielfältigste, aber keineswegs immer eindeutig bestimmbare Weise vermittelnd, angestoßen werden kann, ist Geduld und Zurückhaltung hinsichtlich der festmachbaren kognitiven „Ergebnisse“ vom Lehrer leichter zu realisieren, als wenn alles daran hängt, ob in der vorgegebenen, meist kurzen Zeit wenigstens ein Schüler die erwarteten, eingeplanten Erkenntnisse formuliert. Daß es auch in einem solchen handlungsorientierten Literaturunterricht leere Geschäftigkeit geben kann, ist nicht auszuschließen; aber selbst sie ist dem häufig den Rest der Klasse in völlige Passivität versetzenden Reden weniger – und der immer gleichen! – vorzuziehen, weil jeder Schüler eine ihm entsprechende Chance hat, sich einzubringen – eine Chance, die er zwar nicht nutzen muß, die aber auch dort noch eine jederzeit aktivierbare Grundlage darstellt, wo der zum Sprechen genötigte Schüler resigniert, weil er die verlangte Leistung *so* nicht erbringen kann.

Wer handlungsorientiert arbeitet, unterschätzt dabei die kognitiven Ergebnisse eines Lektüreprozesses keineswegs, aber er nimmt mit gutem Grund an, sie vermitteln sich mehr und mehr auch nicht-intentional, wenn nur die eingang gesetzte Aktion des persönlich als sinnvoll und lustvoll erfahrenen Lesens zu einer einigermaßen stabilen Verhaltensform geworden ist, in der sich Schul- und Freizeitlesen miteinander verbinden. Nicht so sehr die Brechtsche Frage, ob einer etwas herausgekriegt habe,

8) Werner Fritzen: „Patrick Süskind ‚postmoderne‘ Didaktik.“ In: DU 3/1996, S. 28.

sondern die andere, ob die Lektüre dazu beigetragen hat, ein lebenslanges, positiv getöntes Leseinteresse aufzubauen, steht im Mittelpunkt.

Welche schwacher Glaube an die Qualität und Kraft der Literatur und insbesondere der so hochgehaltenen „großen“ Literatur muß doch im übrigen Didaktiker besetzt halten, die es sich nicht vorstellen können, daß Texte, sofern die Leser nur intensiv und so sinnhaft als möglich den Kontakt zu ihnen hergestellt haben, auch für sich sprechen, in ihrer Struktur auch ohne Reflexionsschleifen sichtbar werden, „Botschaften“ direkt vermitteln und alles in allem ohne „Begründung ... in der Literaturtheorie“⁹⁾ bildungsmäßig wirksam werden könnten!

Mit alledem ist nicht gesagt, handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten und Umgehen mit Texten stelle die Lösung aller didaktischen und pädagogischen Probleme dar. Als Verfahren jedoch, das die emotiven und kognitiven Fähigkeiten der Schüler gleichermaßen beansprucht und speziell das Bedürfnis nach einer ganzheitlichen Annäherung an Texte zu stillen vermag; als Verfahren, das den Langsameren, Stilleren, Nicht-Eloquenten und eventuell intellektuell weniger Ausgestatteten eine volle Chance gibt, sich einzubringen; und schließlich als ein Weg, der durch den geringeren Steilheitsgrad sowie durch seine spielerischen Ausschwünge, Nebenpfade und Rastplätze Mut macht, ihn zu begehen und so letztlich auch an sein *kognitives* Ziel zu kommen – als all das ist diese didaktisch-methodische Form durch nichts anderes zu ersetzen.

Der häufigste Einwand gegen ein solches Verfahren ist quasi ethischer Natur: etwas, das nicht Anstrengungen verlangt, nicht Mühe kostet, kann nur als eben gelegentlich zu erlaubendes Allotria verstanden werden; „wertbeständige“ sich lohnende, also „ernsthafte“ Ergebnisse sind davon nicht zu erwarten. Daß dahinter ein höchst problematischer, genußfeindlicher und selbstentfremdeter Begriff von Arbeit steht, braucht nicht betont zu werden, wohl aber das Faktum, daß die hier vorgeschlagenen unterrichtlichen Verfahren in der Regel zu außerordentlich intensiven Tätigkeiten führen. Diskreditiert es sie, daß sie nicht mit Widerwillen oder Verbissenheit ausgeführt werden? Und schließlich: wer so sehr für die „Mühen der Berge“ (Brecht) plädiert, muß in Rechnung stellen, daß Schüler darüber auch auf der Strecke bleiben und zumindest dem Unterricht – wenn nicht mehr – verloren gehen können. Das, und nicht die Propagierung eines hedonistischen Lebensverständnisses oder die Preisgabe kultureller Grundwerte, steht zur Diskussion.

9) Jürgen Förster: „Literaturunterricht heute. Zur Lage und den didaktischen Herausforderungen des Fachs.“ In: *Der Deutschunterricht* 4/1993, S. 9.

Handlungsorientierung – Produktionsorientierung – Texttransformation

Seit Mitte der 70er Jahre tritt neben den 1971 in ersten Grundzügen skizzierten Ansatz eines handlungsorientierten Literaturunterrichts der von Günter Waldmann in die Diskussion eingeführte Begriff der Produktionsorientierung¹⁰. In beiden Konzeptionen ist die gleiche Vorstellung leitend, daß der Leser aus der Passivität des „normalen“ Schüllesens müsse heraustreten können. Gehört es zu den Grundlagen und Bedingungen eines handlungsorientierten Umgangs mit Texten, daß der Leser die Texte, wie skizziert, verändert, in andere Gestalten oder Medien übersetzt und – nicht zuletzt! – dem subjektiven Erfahrungs- oder Ausdrucksbedürfnis anverwandelt, sowie nach Möglichkeit bei der Wahl der Lektüre mitwirkt, so akzentuiert der produktionsorientierte Ansatz stärker die antizipatorischen und konstruktiven Fähigkeiten der Schüler: von einem bestimmten Thema, einer spezifischen Personenkonstellation, einem Handlungsansatz, bestimmten – in der Trivilliteratur klischeehaft festgelegten – Eigenschaften der Handlungsträger aus gestalten sie einen Text, wobei durchaus auch die spielerischen Reize des Machens ausgekostet werden sollen. Der produktionsorientierte Literaturunterricht in diesem ursprünglichen engeren Sinne ist aber in der Regel schon allein deshalb stärker als der handlungsorientierte Unterricht durch die analytische Planung des Lehrers bestimmt, weil die bereitgestellten Beispieltex te und erarbeiteten Strukturschemata immer Ausdruck einer festliegenden Erkenntnis- und Lehrabsicht sind und so dem Schüler einen relativ engen Rahmen für sein produktives Handeln vorgeben. Der analytische Aspekt wird auch durch das Faktum betont, daß in der Regel Textsorten oder Arten und Unterarten (Detektivroman, Lyrik, Sonett usw.) im Mittelpunkt stehen, nicht so sehr der einzelne einmalige Text. Dieses Ziel, Struktur und Machart der Texte durch Eigenproduktion aufzudecken, bleibt bei G. Waldmann die bestimmende Leitlinie bei der produktionsorientierten Interpretation sowohl lyrischer als auch erzählerischer Texte.

10) Günter Waldmann: „Überlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte.“ In: Herbert Mainusch (Hrsg.): *Literatur im Unterricht*. München 1979, S. 328–347. – Ders.: „Produktionsorientierte Textarbeit mit Trivilliteratur.“ In: Gerhard Haas (Hrsg.): *Literatur im Unterricht. Modelle zu erzählerischen und dramatischen Texten in den Sekundarstufen I und II*. Stuttgart 1982, S. 268–305. – Ders.: „Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts.“ In: Norbert Hopster (Hrsg.): *Handbuch Deutsch für Schule und Hochschule*. Paderborn 1984, S. 98–141. – Ders.: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Baltmannsweiler 1988. – G. Waldmann/Katrin Bothe: *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und moderne Erzählformen*. Stuttgart 1992.

Das Nebeneinander der beiden Ansätze, die sich an vielen Stellen berühren, die aber konzeptionell nicht völlig identisch sind, führt zu gewissen terminologischen Schwierigkeiten. Der Begriff „handlungsorientiert“ schloß von Anfang an auch die produktive Rekonstruktion, die Übersetzung in andere Darstellungsweisen und die Parallel- und Umgestaltung mit ein: um diesen Aspekt im Bewußtsein des Lesers zu halten, wird im folgenden der Doppelbegriff „handlungs- und produktionsorientiert“ verwendet.

Dieser handlungs- und produktionsorientierte Unterricht bleibt gegenüber dem produktionsorientierten Verfahren, wie es vor allem von Günter Waldmann entwickelt und später von Gerhard Rupp weiter ausgebaut bzw. variiert wurde¹¹, ergebnismäßig offener, gelegentlich kognitiv ärmer. Sein Hauptziel ist immer zuerst die Herstellung eines engen, intensiven Kontakts mit dem Text durch handelndes Reagieren auf ihn und produktives Agieren mit ihm – nicht aber primär eine bestimmte Erkenntnis oder Einsicht (die der Lehrende natürlich schon besitzt und als Ziel vorgibt). Andererseits schließt er, wenn diese intensive auch affektive und emotionale Inbeziehungsetzung des Lesers mit dem Text erfolgt ist, wenn also Leselust, Lesemotivation, Lesestabilität aufgebaut sind, die strikt kognitive Analyse eines anderen Textes der gleichen Sorten, Thematik oder Gattung keineswegs aus.

Einen dritten Begriff für ähnliche Prozesse benutzt Wolfgang Menzel, wenn er von operativen Verfahren oder Transformationen spricht. Es geht ihm dabei ebenfalls um das aktive und immer wieder auch produktive Eingreifen des Schülers in den Text, allerdings eingegrenzt auf die vielfältigsten Arten der Umwandlung, Ergänzung, Variation und Übersetzung. Dieser experimentierende Umgang soll vor allem zur Beobachtung von formalen und inhaltlichen Elementen anregen¹² und wird ähnlich wie bei Waldmann primär als im Dienst einer intensivierten, stärker schülerorientierten Textanalyse stehend verstanden.

In der Diskussion der 80er Jahre hat sich schließlich Kaspar H. Spinner in einem Aufsatz „Gegen produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren“ ausgesprochen,¹³ benutzt aber heute in sehr

11) Gerhard Rupp: *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn 1987.

12) Haas/Spinner/Menzel: „Handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht.“ In: *Praxis Deutsch* 123/1994, S. 25. – Wolfgang Menzel: „Vom sprachlichen Handeln zum Text.“ In: *Praxis Deutsch* 123/1994, S. 63–68. Die gleiche Position in zahlreichen weiteren Modellen in *Praxis Deutsch* und in Lesebuch-Begleittexten.

13) Kaspar H. Spinner: *Vorschläge für einen kreativen Literaturunterricht*. Frankfurt/M. 1990. – Ders.: Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: *Diskussion Deutsch* 133/1993. – Haas/Menzel/Spinner: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.“ In: *Praxis Deutsch* 123/1994; vgl. hier S. 25, wo der besondere Akzent Spinners betont wird.

ideenreicher und offener, viele Varianten und Verbindungen zum Kreativen Schreiben einschließender Weise gleichwohl neben dem Begriff der produktiven Verfahren in Gelassenheit auch den des produktionsorientierten Arbeitens. Ganz spezifisch für Spinner ist, daß er diese Verfahren vor allem im Dienste der Entfaltung der inneren Vorstellungskraft, der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, dem Fremdverstehen und im weitesten Sinn der Wahrnehmungssensibilisierung stehend sieht.

In allen diesen Fällen – theoretisch am intensivsten ausgebaut bei G. Rupp – verbinden sich mit den nun allerdings betont in den Vordergrund gestellten, weitaus vielfältigeren und anregenderen Methoden als im herkömmlichen Literaturunterricht durchaus auch prägnante Antworten auf die von Jürgen Förster vermißten „genuin didaktische(n) Fragestellungen ... nach Bedingungen, Zielen, Inhalten, Sinn und Funktion ... unterrichtlichen Handelns“ (s. o.). Geändert hat sich allerdings, daß nicht mehr ein von der Praxis abgelöstes und dominant ausgebautes Theoriekonstrukt den Mittelpunkt bildet, sondern in jedem Fall der Wechselbezug von Möglichkeiten der Schüler, Bedingungen des Unterrichts und didaktischen Zielvorstellungen als unauflöslich gesehen wird. Auf dieser Grundlage erwachsen dann die Ziele: Entwicklung von Lesebereitschaft und Lesefähigkeit, so weit als möglich Verbindung von Lesen und je aktuell gelebtem Leben, Ausbildung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Teilnahme am literarischen Leben der jeweiligen kulturellen Gruppe, Entfaltung der sinnhaften und emotiven in gleicher Weise wie der kognitiven Möglichkeiten des Menschen, Wahrnehmungssensibilisierung, Entwicklung der Vorstellungskraft und der Fähigkeit, fremde Sichtweisen nachzuvollziehen ... – literarische Bildung in einem konkreten, nicht-elitären, realitätsnahen und wahrhaft demokratischen Sinne.

Produktives Handeln und kognitive Analyse

Lesen als „freie Operation“ ist aber nicht nur eine Antwort auf die Fragen,

- wie Schüler ihre Subjektivität, ihre Interessen und Bedürfnisse in den Literaturunterricht einbringen können,
- wie das einseitige „Über-den-Text-Sprechen“ in Balance zu anderen Formen des Reagierens auf Lektüre zu setzen sei,
- und wie schließlich die in jedem Menschen angelegte Fähigkeit und Lust, sich produktiv-kreativ zu betätigen, auch im Unterricht entwickelt und mit Nahrung versehen werden könne, sondern auch auf das weithin nicht gesehene oder aber verdrängte Faktum, daß Lesenlernen (im weitesten Sinn genommen) nicht mit dem 2. oder 3. Schuljahr beendet ist, sondern einen letztlich unabschließbaren Entwicklungsprozeß darstellt.

Die Entwicklung des Schülers zum Leser

So gut wie alle literarpädagogischen Konzeptionen setzen für die Realisierung ihrer Zielvorstellungen einen quasi „fertigen“ Leser voraus. Sie übersehen dabei, daß technische Lesefertigkeit keineswegs identisch ist mit Lese- und Buchreife. Von einem Leser in vollem Sinne kann nämlich erst dann gesprochen werden, wenn sich eine stabile Lesehaltung und die geistige Person mitbestimmende Lesebedürfnisse ausgebildet haben. Leseerziehung stellt dementsprechend einen Prozeß mit verschiedenen Entwicklungsphasen dar. Mindestens drei Stufen sind klar zu unterscheiden: Ausbildung von Lesefertigkeit (Technik der Sinnentnahme) – Entwicklung von Lesebereitschaft und Lesebedürfnissen (affektiv-emotive Bejahung dieser Sinnentnahme) – Wille und Fähigkeit zum reflektierten Lesen (kritische Durchdringung der aufgenommenen Informationen und „Botschaften“). Wer handlungs- und produktionsorientiert ansetzt, gibt dementsprechend dem Irrglauben den Abschied, die Schüler seien Leser, wenn sie die Kulturtechnik des Dechiffrierens von Graphemen einigermaßen beherrschen und zur Lektüre von Texten nur kontinuierlich genug genötigt werden. Vielmehr weiß er, daß es einer Phase geduldig entfalteter Leseaktivitäten bedarf, in der Schüler über eine anregende, durch keinen Leistungsdruck belastete Lektüre erst als Leser gewonnen oder bestätigt werden müssen. Für die Schüler dagegen stellt diese Form der Textbegegnung ein Signal dar, daß Schullektüre nicht nur für ein paar speziell Begabte interessant ist, ansonsten aber aus meist von Gefühl und Eigenleben gänzlich abgetrennter Kopfarbeit besteht. (Eine solche Erfahrung muß ihnen im übrigen bis in die obersten Klassen hinauf immer wieder an geeigneten Beispielen bestätigt werden; vgl. Grafik S. 47).

... und wo bleibt das Kognitive?

Analytisch-kognitive Leseprozesse sind nicht an sich falsch, sondern sie werden es erst in der völligen Vernachlässigung der Frage, wo der einzelne Schüler in seiner Entwicklung als Leser steht. In dieser Entwicklung spielt die Entdeckung und Realisierung des selbstbestimmten Ichs eine entscheidende Rolle. Die Mitentscheidung über den Lesestoff und über die Art der Textbegegnung sind wichtige Elemente dieses Prozesses. Erst darauf aufbauend ist es sinnvoll, über Faktoren zu diskutieren, die der Selbstbestimmung des individuellen wie gesellschaftlich gebundenen Ichs im Wege stehen und sind die Schwungübungen am „Klettergerüst für den analytischen Intellekt“¹⁴ ohne Schaden, gelegentlich sogar mit Genuß absolvierbar. Kritisch-analytisches Lesen ohne das breite Fundament einer affektiv-emotiven Einübung und Bejahung von Leseprozessen dagegen dient

14) Hilde Domin: „Literatur im Vorratsschrank.“ In: H. Mainusch (Hrsg.): *Literatur im Unterricht*. München 1979, S. 66.

primär der Zerstörung einer in aller Regel vom Kind in die Schule mitgebrachten, auf Lesen bezogenen Erwartungshaltung, und, falls in Ansätzen bereits ausgebildet, der Leselust und Lesemotivation.

Damit ist zugleich gesagt, daß ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht analytische Prozesse keineswegs grundsätzlich ausschließt: Zum einen sind sie, sofern motivational und handelnd-produktiv Grund gelegt ist, grundsätzlich auf jeder Stufe des Unterrichts als ein zweiter Schritt möglich, bzw. wachsen sie immer wieder aus jedem handelnden Umgang mit Texten auf ganz natürliche Weise heraus; zum andern entwickelt sich das Verhältnis von handlungs- und produktionsorientierten und analytisch-kognitiven Verfahrensweisen im Laufe der Schuljahre auf folgende Weise:

13. Schuljahr	Analytische Beschäftigung mit Texten
1. Schuljahr	Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten

Wie weit Literaturdidaktiker von einem solchen Verständnis entfernt sein können – und das heißt auch: wie wenig sie die realen entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Grundlagen in ihren Zielvorstellungen berücksichtigen – mag die folgende Aussage belegen, die für eine große Zahl anderer ähnlicher steht: „Der Literaturunterricht ist Lernunterricht, insofern als er historische Einsichten und kritische Leseverfahren vermittelt; er ist Gesprächsunterricht, insofern als es in ihm um Einstellungen, Verhalten und Handlungen geht. Die dialektische Formulierung dieses Tatbestandes wird dann in ihrer allgemeinsten Form heißen: Der Literaturunterricht, der als Lernunterricht nicht zugleich Gesprächsunter-

richt ist, und ein Literaturunterricht, der als Gesprächsunterricht nicht zugleich historischer Lernunterricht ist, verfehlt gleichermaßen sein Ziel.¹⁵ Diese kognitivistische Engführung gehört allerdings den 70er Jahren an und ist zwanzig Jahre später so nicht mehr denkbar. Es geht dementsprechend auch nicht darum, eine individuelle, inzwischen verlassene Position zu kritisieren – Karlheinz Fingerhut hat in den 80er und 90er Jahren höchst interessante Vorschläge für einen aktionalen und auf spezifische Weise produktionsorientierten Literaturunterricht vorgelegt¹⁶ – wohl aber ist auf das vielfach unreflektierte Weiterleben solcher Vorstellungen, wie sie das zitierte Statement in geradezu klassischer Weise repräsentiert, auch noch in der zeitgenössischen Praxis hinzuweisen. Es gibt außerordentlich langlebige Traditionen ...

Das Unterrichtsgespräch

Ähnliches gilt für das sogenannte Unterrichtsgespräch. Zwar hat Ute Andresen Anfang der 90er Jahre nochmals den Versuch gemacht, es als Königsweg des Literaturunterrichts zu präsentieren, aber die Beispiele mit ausgewählten Kindern im exklusiven Rahmen von Radiosendungen sind so fern der allgemeinen und alltäglichen Praxis bzw. so sehr auf die exklusiv geschickte Lehrerin zugeschnitten, daß ihnen jede paradigmatische Bedeutung abgeht¹⁷. Faktisch besteht das Unterrichtsgespräch aus, wie freundlich auch immer abgenötigten Äußerungen, die in aller Regel von den immer gleichen, relativ wenigen Schülern erbracht und dementsprechend von einer immer ähnlichen Mehrzahl der Schüler eben nicht erbracht werden. Rasches und eloquentes verbales Reagieren jedoch ist eine spezifische Fähigkeit, die nicht schlichtweg gleichgesetzt werden darf mit Intelligenz und auch nicht mit der Bereitschaft, zu der je anstehenden Sache etwas beizutragen. Das aber heißt, daß dabei grundsätzlich ein Teil der Schüler ausgegrenzt wird; und leicht einsehbar – aber merkwürdigerweise in dieser Wirkung selten reflektiert! – hat das Entmutigung, Resignation, Gleich-

15) Karlheinz Fingerhut: „Lernen an der Biographie von Texten.“ In: Peter Stein (Hrsg.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler?* Stuttgart 1980. S. 65 f.

16) Ders.: „Umarbeiten – Überarbeiten – Ergänzen. Von der Phantasiearbeit im produktiven Literaturunterricht. Erörtert an Beispielen eingreifenden Lesens in Kafkas ‚Prozeß‘-Roman.“ In: J. A. Kruse u. a. (Hrsg.): *Literatur. Verständnis und Vermittlung*. Düsseldorf 1991, S. 350-371. In „Die unendliche Suche nach der Bedeutung: Kafka in der Schule“ In: *Praxis Deutsch* 120/1993 heißt es bei Fingerhut gegen Schluß: „Ein mögliche Reaktion auf Kafkas Mehrdeutigkeit ist das bewußt in Anspruch genommene Recht auf eine spekulative Lektüre. Spekulation verzichtet dezidiert auf die Suche nach einer allge meingültigen Wahrheit im Text, aber sie beansprucht subjektiv Bedeutsames zur Sprache zu bringen“ (S. 20 f.). Von zwar anderen theoretischen Vorgaben aus vertritt ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht im Prinzip die gleiche Position.

17) Ute Andresen: *Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern*. Weinheim/Berlin 1992.

gültigkeit („es kommt offensichtlich nicht auf mich an“) und schließlich auch in manchen Fällen in ihrer Ursache nicht erkannte Störaktivitäten zur Folge.

Anne Banaschewski schildert eindringlich eine unterrichtliche Situation, in der der Lehrende – hier Professor Hans Schorer – lange und gelassen die Reaktion der Schüler auf den Gedichtvortrag abwartete, und sie preist das als hohe pädagogische Kunst. Nun ist es gar keine Frage, daß der Hörende, Lesende, Aufnehmende auch Zeit braucht, um seine Eindrücke und Gedanken zu sammeln und zu ordnen – Banaschewski spricht von der „Inkubationsperiode zwischen Eindruck und Ausdruck“, die „individuell sehr verschieden“ sei –; wohl aber ist es einiger Überlegungen wert, ob Schorers Antwort auf die Frage, wie lange er noch gewartet hätte, wenn die Klasse auch nach fünf oder acht Minuten nicht zum Gespräch bereit gewesen wäre, einer genaueren Nachprüfung standhält. Schorer hatte nämlich geantwortet: „... eine ganze Stunde braucht man nicht zu warten. Das hält keine Klasse aus.“¹⁸

„Das hält keine Klasse aus“: genauer kann man diese weithin als didaktisch fruchtbar eingeschätzte und deshalb vom Lehrer immer wieder gesuchte unterrichtliche Situation gar nicht charakterisieren. Die Offenheit – was auch heißen kann: die Unstrukturiertheit und Perspektivlosigkeit – der Sprechsituation führt gerade die sensiblen Schüler in eine auf die Dauer unerträgliche psychische Spannung hinein, aus der sie, wie der Lehrer weiß und in Rechnung stellt, ausbrechen **müssen**: bereit zum Sprechen um jeden Preis! Die Schüler äußern sich also vielfach nicht primär; weil sie einen Anlaß aus der Sache heraus erkennen können, weil die Sache sie, in welcher Form auch immer, in das Gespräch drängte, sondern weil sie die Qual der Stille noch weniger als das Trommelfeuer der Fragen auszuhalten vermögen. Die Formel von der „Kunst, warten zu können“, kann so betrachtet auch zu einer Formel für psychische Erpressung werden und bei der Erwägung, inwieweit damit Bildungsintentionen zu vereinbaren seien, die ihr Zentrum in dem Begriff der aktiven und passiven geistigen Freiheit haben, ihren didaktischen Glanz verlieren.

Gegen den Versuch, das in der Praxis verschlissene und bis zur Unkenntlichkeit entstellte, so mühsame wie faktisch elitäre Unterrichtsgespräch wieder neu ins Zentrum zu rücken, steht im übrigen mit Entschiedenheit das Votum eines Mannes, der Praxis nicht nur reflektiert und projiziert, sondern aus der tagtäglichen Erfahrung heraus kennt. Konrad Wünsche verbindet mit seinem Entwurf eines „entdeckenden Lesens“ die zentrale Aufgabe, ein natürliches, d. h. auch außerhalb und nach der Schu-

18) Anne Banaschewski: „Über die Kunst, warten zu können, oder: Wie ich Hans Schorer als Lehrer erlebte.“ In: Wilhelm L. Höffe (Hrsg.): *Sprachpädagogik – Literaturpädagogik. Festschrift für Hans Schorer*. Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1969, S. 1–5.

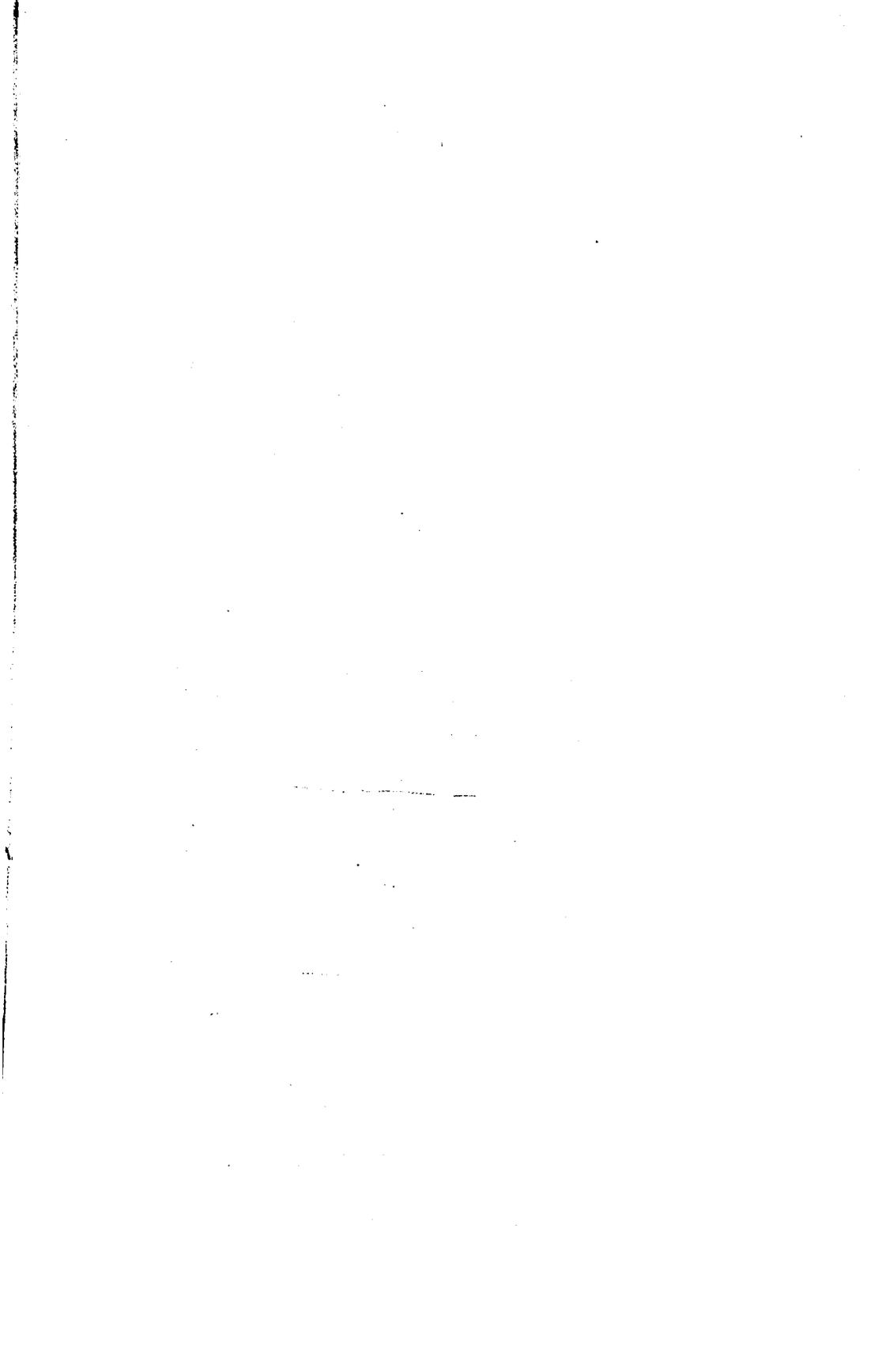
le praktiziertes Leseverhalten zu entwickeln, in dem der intensive, lustbetonte, sinnenhafte Umgang mit dem Text die Grundlage bildet: „Statt über Literatur zu reden, sollten wir den materiellen Unterbau für die Beschäftigung mit ihr liefern. Lesen, ohne durch etwas anderes aufgefordert zu sein als durch die Bücher. In unseren Grundschulen ist Lesen für die Schüler fast dasselbe wie Vorlesen. Kaum sind die Schüler technisch in der Lage, beim Lesen mitzudenken, nötigt sie der Unterricht, ihre eben im Entstehen begriffenen Vorstellungen und Gedanken bekanntzugeben. Die Öffentlichkeit der Schule tritt dem Kind als Interviewer entgegen, bricht dessen Kommunikation mit dem Text ab und deckt sie mit einem ihr gemäßen Interpretationsmuster zu. Grundsätzlich ändert sich daran während der ganzen Schulzeit nichts. (...) Welche Beziehung ein Text zum Leben der Kinder hat, welche Darstellungen des Textes das Kind als interessiertes Subjekt möglichen Handelns erreichen, das kann nicht der Lehrer realisieren, sondern nur das Kind selbst. Sache der Schule ist, ihm zur materiellen Basis und zur nötigen Kondition zu verhelfen.“¹⁹ Prägnanter kann man die Aufgabe nicht beschreiben. Sie verlangt offenkundigerweise nach einem Unterricht, der

- die kognitive Dominanz des herrschenden Unterrichts zu mildern in der Lage ist,
- das Recht auf sinnenhafte Wahrnehmung eines Textes und die entsprechende Reaktion darauf verbürgt,
- die Übermacht der reflexiv-passiven Aneignung von Literatur in der Schule abbaut,
- neben der kognitiven und analytischen die Ausbildung einer selbstbewußten emotionalen Intelligenz fördert,
- auch für langsame Lerner und sprachgehemmte oder „leise“, stille Naturen Möglichkeiten entwickelt, die es ihnen erlauben, sich in den Unterricht einzubringen, .
- die instrumentale Verwendung von Texten für die verschiedensten Zwecke entschieden zurückdrängt, dem Lesen also seine Authentizität wenigstens ein Stück weit zurückgibt,
- und der schließlich neben den verschiedenen inhaltlichen und formalen Intentionen die Grundlage aller Schrift- und Lesekultur, nämlich *Leser* auszubilden, *Leser* zu gewinnen, nicht aus dem Auge verliert.

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, nicht nur als methodisches Spielchen, sondern als umfassendes pädagogisches und didaktisches, die ganze Schulwirklichkeit mitbestimmendes Konzept verstanden, stellt in Verbund mit Gedanken und Verfahren der Freinet-Pädagogik, des

19) Konrad Wünsche: „Entdeckendes Lesen.“ In: *betrifft: erziehung* 4/1975, S. 51 f.

Offenen Unterrichts und des Praktischen Lernens eine, wie die Praxis belegt, das Klima der Schule mitverändernde Möglichkeit dar, der genannten Aufgabe so weit als möglich zu entsprechen.



Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Gedichten im Unterricht

Über Gedichte sprechen?

Ein zeitgenössisches Unterrichtsmodell zu Theodor Körners *Gebet während der Schlacht* und Wolf Biermanns *Soldat Soldat* stellt folgende „Arbeitsanweisungen“ in den Mittelpunkt: „1. Beschreiben Sie, wie der Soldat und seine Tätigkeit in beiden Gedichten gesehen wird und welche Intentionen die Verfasser mit ihren Darstellungen verbinden! 2. Zeigen Sie, welche Bedeutung der Aufbau und die eingesetzten sprachlichen Mittel für die Aussage des jeweiligen Gedichts und seine Wirkung auf den Leser haben! 3. Versuchen Sie, die Texte literaturgeschichtlich einzuordnen. Legen Sie dar, welche historischen Erfahrungen verarbeitet worden sind und nehmen Sie aus Ihrer Sicht zu der dargestellten Problematik Stellung!“¹

Drei Ausrufezeichen, vier Befehle: Beschreiben Sie ... Zeigen Sie ... Legen Sie dar ... Nehmen Sie Stellung ... Von Belang ist ausschließlich der Inhalt („die dargestellte Problematik“), das inhaltlich Ausmünzbare, die unvermeidliche „Intention“ und die Form der Gedichte. Auch ein beliebiger Prosatext gleichen Inhalts würde nicht wesentlich anders behandelt werden. Die Erfahrungen – und gar die individuellen Erfahrungen! – der Schüler in Begegnung und Umgang mit den beiden Gedichten, das Gefühl des zunächst Fremd-, und bei Körner vielleicht des Abgestoßenseins, aber von Fall zu Fall auch des Angerührt- und Bewegtheits, stehen weder theoretisch noch praktisch zur Diskussion – von dem Faktum schon gar nicht zu sprechen, daß Schüler vermutlich den Text Körners nie selbst wählen würden und daß sie kaum auf die Idee kämen, die Gedichte miteinander zu vergleichen. Es ist ja auch schon über zwanzig Jahre her, daß Hans Magnus Enzensberger bemerkt hatte, jeder Mensch besitze seine ei-

Vielzitierte und leicht in Anthologien zugängliche Gedichte werden im folgenden nicht bibliographisch nachgewiesen.

1) Erhard Jöst: „In Uniform. Ein Gedicht von Theodor Körner und ein Lied von Wolf Biermann im Vergleich.“ In: *Die Unterrichtspraxis* 5/1994, S. 39. – Um der Gerechtigkeit willen muß aber gesagt werden, daß es seit einigen Jahren auch höchst interessante, sich aus alten Bahnen lösende Darstellungen zur unterrichtlichen Vermittlung von Lyrik gibt, die sich an vielen Stellen mit den im folgenden skizzierten Möglichkeiten berühren. Genannt seien hier nur natürlich Günter Waldmann: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler 1988. – C. Forytta/E. Hanke (Hrsg.): *Lyrik für Kinder – gestalten und aneignen*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., 2. Aufl. 1991. – Franz Josef Payrhuber: *Gedichte im Unterricht – einmal anders. Praxisbericht für das 5. bis 10. Schuljahr*. München 1993. – Karl Stocker: *Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik. Sekundarbereich*. Hohengehren 1993. u. a.

gene Form der Lektüre und diese Freiheit sei konstitutiv.² Statt dessen: „Nehmen Sie Stellung!“ – und natürlich zu „Problemen“ ...

Dem hier aus dem gymnasialen Bereich entnommenen Grundmuster entsprechen, zwar immer wieder sprachlich und sachlich gemildert, aber tendenziell gleich, zahllose Beispiele aus allen anderen Schularten.

Aber wie kann man lyrische Texte auf anregendere, „offenere“, den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Schüler angemessenere, nicht nur auf Wissen und Einsichten abzielende und literarische Texte nicht ausschließlich als Behälter für Problemstellungen benutzende Weise unterrichtlich vermitteln? Gibt es Verfahrensweisen, die es erlauben, das wohlbekannte alte Schema: Einstimmung – Darbietung – Interpretationsgespräch zu verlassen? Lassen sich Methoden angeben, die es möglich machen, die naiv-direkt auf Texte zugehenden, von Neugier, Spannung und Spiellust aber auch tiefen Fremdheitsgefühlen bestimmten Schulanfänger ebenso wie die nicht selten schulmüden, an allem anderen mehr als an Gedichten interessierten Schüler zu aktivieren und in so kompliziert-komplexe, scheinbar elitäre Texte, wie lyrische Gedichte sie häufig darstellen, hineinzuführen?

Diese Charakterisierung der Sache enthält schon eine erste Antwort: Wenn Gedichte tatsächlich so komplex und kompliziert sind, dann setzt eine Vermittlung beim Leser und Hörer voraus, daß er die hinlängliche Möglichkeit hat, sich mit diesen Texten vertraut zu machen, mit ihnen intensiv und ohne Hast umzugehen; und wenn zunächst noch nicht ihre tiefere „Bedeutung“ – die uns Lehrern so wichtig ist! – , dann doch ihre sinnlich-bildlich-gestische Erscheinungform abzutasten, gewissermaßen so, wie ein Blinder die Gesichtszüge eines ihm fremden Menschen, die Konturen eines fremden Gegenstandes ertastet und abspürt: Linien, Klänge, Farben, Barrieren, Rhythmen, Bilder Insbesondere Schüler, denen die Chiffrierformen und ihre Inhalte anfänglich sehr fern und fremd sind, müssen das Gedicht als etwas Gemachtes erfahren können, müssen die Gelegenheit erhalten, Varianten des Verstehens und dabei nicht selten auch des Textes selbst zu erproben – und das alles von einem unterrichtlichen An-

2) Hans Magnus Enzensberger: „Ein bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. Den Deutschlehrern der Republik zugebracht.“ In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 215 vom 25. 9. 1976. Es heißt da: „(...) Wenn zehn Leute einen literarischen Text lesen, kommt es zu zehn verschiedenen Lektüren. Das weiß doch jeder. (...) Das Resultat ist mithin durch den Text nicht determiniert und nicht determinierbar. Der Leser hat in diesem Sinn immer recht ... (...). Nur für die Minderjährigen unter unseren Mitbürgern hat das Recht auf freie Lektüre keine Geltung. Sie ... zwingt man fortgesetzt, Gedichte zu lesen, und was noch viel entsetzlicher ist, zu interpretieren. Gedichte, an denen sie in den meisten Fällen keinerlei Interesse bekundet haben.“ – Lehrer wie Didaktiker haben seinerzeit beifällig genickt, denn was hier gesagt wird, ist schlichtweg unwiderleglich – aber Konsequenzen gezogen hat erstaunlicherweise niemand!

satz aus, der diese Arbeit als reizvoll, leistbar und notwendig zu verstehen erlaubt.³

Eine solche Haltung dem Text gegenüber läßt sich nun freilich nicht dekretieren. Es nutzt hier wenig, wenn die Kinder „angehalten“ werden, „sich ganz plastisch den Bildvorgang vorzustellen“ und bei der „Klärung und Deutung des Bildes in die Nähe des Dichterwortes (zu) bleiben, insonderheit der Stimmung“⁴. Was soll der dem Text fremd und hermeneutisch hilflos gegenüberstehende Schüler mit einer solchen Arbeitsanweisung anfangen? Ob er sich notgedrungenmaßen in der erwünschten Art und Weise zur „Deutung“(!) des dichterischen Bildes äußert oder ob er schweigt – in jedem Fall muß er sie seiner ungeweckten Sprechbereitschaft und seiner situativ noch unentwickelten Sprechmöglichkeit gegenüber als unangemessen empfinden, obwohl der Lehrer, wie selbstverständlich vorauszusetzen ist, die Anweisung als Hilfe versteht und in der Regel des unreflektierten Glaubens ist, auf diese Weise den Schüler mit der Sache in Beziehung gebracht zu haben.

Es ist das Verdienst W. Pielows, mit besonderem Nachdruck darauf hingewiesen zu haben, daß es in der Regel nicht ausreicht, die Schüler dem Gedicht „begegnen“ zu lassen, sondern daß für diesen Prozeß des Verstehens rationale Verlaufsbedingungen geschaffen werden können.⁵ Zieht man daraus Konsequenzen und verbindet sie mit Novalis' Beschreibung des sachgerechten, d. h. produktiven Lesens, dann ergibt sich aus den drei Variationen zu einem Satz von Michel de Montaigne – mehr als 200 Jahre vor Novalis – die grundlegende Prämisse für jede unterrichtliche Vermittlung von Gedichten:

Grundsatz: „Es ist leichter, Gedichte zu machen, als Gedichte zu verstehen“
(Essais 1, 36).

Variation 1: Es ist leichter, Gedichte zu verstehen, indem man Gedichte macht.

Variation 2: Verstehen ist der sinnlich-produktiven Erfahrung nachgeordnet.

Variation 3: Ein handelnder Umgang mit Gedichten realisiert ihre sinnliche Qualität und bereitet das kognitive Verstehen vor.

Werden diese einander ergänzenden und spiegelnden hermeneutischen Aspekte in den Zusammenhang der didaktischen Diskussion gestellt, so lassen sich als Ergebnis die folgenden Thesen formulieren:

(1) Grundlage aller didaktischen Vermittlung ist die offene, sinnhaft-affektive Kontaktnahme des Lesers mit dem Text. Diese Kontaktauf-

3) Vgl. Robert Ulshöfer: *Methodik des Deutschunterrichts 2/I*. 8. Aufl. Stuttgart 1970, S. 33: „Der Schüler hat kein unmittelbares Bedürfnis zur Untersuchung und Erörterung literarischer Werke. Daß eine gründliche Analyse durchzuführen sei, leuchtet ihm selten ein.“

4) Ivo Braak: *Das Gedicht. Begegnung und Aneignung in der Volksschule*. 6. Aufl. Kiel 1966.

5) Winfried Pielow: *Das Gedicht im Unterricht. Wirkungen, Chancen, Zugänge*. München 1965.

nahme vollzieht sich intensiv nur in einem aktiv-produktiven, bedürfnisgeleiteten Handeln.

- (2) Aus der sinnlichen Betroffenheit oder Irritation erwachsen Fragen an den Text. Diese Fragen artikulieren das Bedürfnis, den sinnlichen Reiz zu „erklären“, seine „Aussage“ in das – gedanklich verwaltete – Erfahrungsfeld des Lesers/Hörers einzuordnen.
- (3) Erst nach diesen beiden Individualaktionen, vor allem erst nach der direkten Kontaktnahme auf der Ebene des sinnlichen Eindrucks, sind Planungsüberlegungen sinnvoll, die auf eine nicht-verdinglichende, personal und situativ geprägte Vermittlung abzielen.
- (4) Der Interpret, der einen Text nur als Bildungs-Ding betrachtet, ist sich in einem genauen Sinne selbst entfremdet, insofern er seine elementaren Ich-Bedürfnisse nicht mehr zu artikulieren imstande oder willens ist.

Daraus gilt es methodische Konsequenzen zu ziehen. Wie sie aussehen können, belegen die im folgenden beschriebenen Elemente eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts.

Mit Gedichten handelnd umgehen

Zeilenkombination als Form produktiven Verstehens

Seit seiner ersten ausführlichen Darstellung im Rahmen der literaturdidaktischen Diskussion 1971⁶ ist dieses Verfahren von nicht wenigen Didaktikern aufgegriffen und von vielen Lehrern praktiziert worden. Es mag aber nützlich sein, vor seiner genaueren Beschreibung nochmals an die historischen und theoretischen Grundlagen der hier praktizierten „indirekten“ oder „impliziten“ Interpretation zu erinnern.

Zwei polemische Versuche, die moderne Lyrik der Zeit dadurch ad absurdum zu führen, daß die Versfolge der Gedichte vertauscht und in den so entstandenen Texten dem Leser eine ironisch apostrophierte „umkehrbare Lyrik“ präsentiert wurde, waren für den Literaturwissenschaftler Oskar Walzel 1917 der Anlaß, in einem Aufsatz dem Problem einer „Lyrik ohne Zusammenhang“⁷ nachzugehen. Walzel zeigt, daß es zu allen Zeiten Verse gegeben hat, die eine hohe Selbständigkeit besitzen und deshalb im strophischen Verband nicht eindeutig folgelogisch zu fixieren sind. Er beschreibt ihre Eigenart am Beispiel von Trakls *Im Winter*: „Das ganze Gedicht bringt Vers für Vers Sinneneindrücke, die gedanklich nicht mitein-

6) Gerhard Haas: „Textkombination als Form der Interpretation.“ In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 9/19971, S. 473–481.

7) Oskar Walzel: „Lyrik ohne Zusammenhang.“ In: Ders.: *Das Wortkunstwerk*. Darmstadt 1968 (unveränderter Nachdruck der 1. Aufl. Leipzig 1926), S. 297–301.

ander verbunden sind. Kein Schluß wird aus ihnen gezogen, sie werden keiner vereinigenden Betrachtung unterworfen.⁸

Der in diesem Aufsatz noch einmal auf seine sachliche Grundlage hin untersuchte Streit um die Berechtigung extrem isolierender Strukturen in der Lyrik ist inzwischen längst ausgetragen.⁹ Die zeitgenössische Lyrik belegt nachdrücklich, daß auch die vertrauteren traditionellen konnektierenden Strukturen dem Bestreben des Dichters, neue Aussagemöglichkeiten einzuholen, nicht widerstehen und eine Transzendierung der „normalen“ – auch der „normalen“ lyrischen! – Sprache zulassen. Vordergründige logische Kohärenz ist also in keinem Fall Ziel oder Maßstab lyrischer Aussage, sondern allenfalls ein Baumittel unter anderen. Walzel nimmt dieses Fazit vorweg: „Strenge Logik der Gedankenabfolge fördert das Verständnis, ist aber an sich keine Bedingung künstlerischen Wertes.“¹⁰

Nicht ausgeschöpft sind jedoch die mit der Fragestellung verbundenen didaktisch-methodischen Möglichkeiten. Walzel berichtet, er habe in seinem Berner Seminar gelegentlich den Studenten solche umgestellte Versfolgen vorgegeben, um von da aus nach der vom Dichter intendierten Form zu fragen, und er bekennt: „Mir ging gerade der künstlerische Wert, etwa von Theodor Däublers *Auf sonniger See* in der vertieften Betrachtung auf, die unwillkürlich sich ergibt, wenn Verse gleich zweimal dem Auge sich darbieten, in rechter und in umgekehrter Reihenfolge.“¹¹ Einem in bildungsbürgerlichen Kreisen noch bis in die 30er Jahre herein praktizierten Gesellschaftsspiel lag in ähnlicher Weise die Aufgabe zugrunde, für in Verszeilen zerlegte Gedichte die richtige Abfolge der Verse zu finden, die Gedichte also zu rekonstruieren und, wenn Verse verschiedener Gedichte ineinander gemischt werden, zu identifizieren.

Sofern die Arbeitsreihe mit einfachen oder provozierenden Texten beginnt und sachkundig variiert wird, kann dieses „Spiel“, wie inzwischen durch die unterrichtliche Verwendung über fast zwei Jahrzehnte hin belegt, sinnvoll und effektiv auch zur Erschließung von Gedichten in der Schule benutzt werden. Sein didaktischer Wert ergibt sich aus dem Umstand, daß der Schüler auf diese Weise am Gestaltungsprozeß teilnehmen und die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten durchspielen kann, ohne sofort über gehaltliche oder formale Probleme sprechen zu müssen. Wenn der Unterrichtende Walzels Votum: „Versabfolgen stellen ... häufig ein so wenig strenges und notwendiges Nacheinander vor, daß Verschiebungen mühelos möglich sind“¹² in geeigneter Form weitergibt, stellt er

8) Walzel, a. a. O., S. 299.

9) Vgl. zu diesem Problemkreis etwa Reinhold Grimm: „Versuch über Lyrik und Sprachbau.“ In: R. Grimm: *Strukturen. Essays zur deutschen Literatur*. Göttingen 1953, S. 172–196.

10) Walzel, a. a. O., S. 300.

11) Walzel, a. a. O., S. 299.

12) Walzel, a. a. O., S. 297.

den Schülern einen echten „Spielraum“ zur Verfügung, in dem ohne Zwang zur sofortigen Verbalisierung der Erkenntnisse und ohne Furcht vor dem Verfehlen der einen „richtigen“ Lösung gearbeitet werden kann. Ein Gespräch ergibt sich allein aus dem Bedürfnis – oder in der Diskussion der verschiedenen Lösungen aus der Notwendigkeit ², die gefundene, als möglich verstandene Anordnung zu begründen.

Nicht unwichtig ist bei dem ganzen Verfahren eine klare Arbeitsanweisung: alle Streifen liegen rechts vom Schüler in beliebiger Reihenfolge, aber voll überschaubar auf dem Tisch. Wenn – was sich als sehr plausibel anbietet – die zwei Schüler eines Tisches zusammenarbeiten, dann werden die Verstreifen auf der oberen Hälfte der Tischmitte angeordnet; darunter bleibt Raum für die gemeinsamen Rekonstruktions- bzw. Kombinationsversuche. Was die Texte anbetrifft, so ist es sinnvoll, zunächst Reimgedichte zu wählen und bei komplizierteren oder längeren Gedichten die Anfangszeile, eventuell auch die Schlußzeile zu markieren.

1 Diff. Diese unterrichtliche Möglichkeit erfüllt ihren Zweck, auch den Langsameren und Stillen eine Chance zu geben, allerdings nur dann, wenn genug Zeit zum Prüfen und Probieren bleibt, wenn die Kombinationsversuche also nicht in einen Wettbewerb – „Ich bin zuerst fertig!“ – ausarten. Jede gefundene Lösung wird von den Rekonstruierenden, die ja im Sinne von Novalis gleichberechtigte Autoren sind, aufgeschrieben; und sehr rasch arbeitende Schüler erhalten den Auftrag, eine weitere denkmögliche Version zu versuchen.

2 Diff. Zum Abschluß werden einige möglichst stark voneinander abweichende Varianten über Tafelanschrieb oder über den Tageslichtprojektor der Klasse vorgestellt. Die Autoren begründen ihre Lösung, die übrigen Schüler stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der jeweiligen Vorgabe und „ihrer“ Lösung fest; und indem die Plausibilitäten abgewogen, indem Fügungsvarianten begründet oder angezweifelt werden, interpretieren die Schüler den Text auf weit intensivere Art, als wenn sie in ein Gespräch ohne sinnlich-sachliches Fundament hineingenötigt werden. Wer nicht sprechen muß, kann wieder sprechen. Dazu einige konkrete Beispiele aus den verschiedenen Schulstufen:

Präsentation !
Bsp. 1: Für die **Grundschule** eignen sich zunächst am besten kurze und inhaltlich einen Ablauf beschreibende Gedichte wie beispielsweise Guggenmos' *Auf einem Markt in Bengalen*. Das Gedicht wird vervielfältigt, versweise in Streifen zerschnitten – als nützlich erweist es sich dabei, wenn es vor dem Kopieren mit doppeltem Zeilenabstand auf ein Blatt geschrieben wurde – und für je zwei Schüler (Partnerarbeit!) in ein Kuvert gegeben. Die Verstreifen werden, zunächst noch ohne auf den Sinn zu achten, einfach untereinander gelegt:

Doch traute sich keiner was zu sagen.

Nahm ein Tiger sich Würstchen vom Stand

Auf einem Markt in Bengalen
Ja, ist das ein Betragen?
Dann ging er fort über Land.
Die aß er, ohne zu zahlen.

Natürlich wäre es auch denkbar, die so verwürfelten Verse auf einem Blatt vorzugeben. Dabei entfällt aber das wichtige Moment des ausprobierenden **Handelns** und des kombinatorischen Spiels beim Legen und Umliegen der Verszeilen.

Die jeweils von den Partnern gefundene Lösung wird nun fixiert, d. h. als „ihr“ Gedicht auf ein Blatt notiert und später vorgelesen. Zunächst ist der Spielraum sinnvollerweise noch nicht sehr groß; aber immerhin stellt sich die Frage, wie die beiden Verse

Doch traute sich keiner was zu sagen.
Ja, ist das ein Betragen?

zusammengehören (Reihenfolge) und an welcher Stelle im Gedicht sie stehen. Immerhin sind drei Lösungen denkbar:

Version 1: Auf einem Markt in Bengalen
nahm ein Tiger sich Würstchen vom Stand.
Die aß er, ohne zu zahlen.
Ja, ist das ein Betragen?
Dann ging er fort über Land.
Doch traute sich keiner was zu sagen.

Version 2: Auf einem Markt in Bengalen
nahm ein Tiger sich Würstchen vom Stand.
Die aß er, ohne zu zahlen.
Doch traute sich keiner was zu sagen.
Ja, ist das ein Betragen?
Dann ging er fort über Land.

Version 3: Auf einem Markt in Bengalen
nahm ein Tiger sich Würstchen vom Stand.
Die aß er, ohne zu zahlen.
Dann ging er fort über Land.
Ja, ist das ein Betragen?
Doch traute sich keiner was zu sagen.

Natürlich besitzt die 3. Version am meisten Logik; aber auch die andern sind nicht unmöglich und werden als Lösungen anerkannt. Sehr viel of-

ferner ist das folgende Gedicht von Irmela Brender,¹³ und dieser Reiz läßt sich nur über das Verfahren der Zeilenkombination auskosten:

Ein Kind braucht seine Ruhe,
die Kleider und die Schuhe,
die Mahlzeit und den Raum,
Wiese, Luft und Baum.

Ein Kind braucht gute Schulen
und auch mal Schlamm zum Suhlen
und oft ein gutes Wort
und Freunde hier und dort.

Ein Kind braucht sehr viel Freunde
und gute Nachbarsleute,
Lust auf den nächsten Tag
und jemand, der es mag.

Einigermaßen deutlich ist der jeweilige Einsatz der drei Strophen: „Ein Kind braucht ...“ Aber wie die Reimpaare miteinander kombiniert werden, ist weithin offen und jede Lösung hat in diesem Sinn ihr Recht. Sie werden nebeneinander gestellt, gesprochen, auf einem Plakat zueinandergeordnet (und dabei mit kleinen illustrativen Elementen versehen) und als gleichwertig möglich anerkannt. Um das Selbstbewußtsein der Schüler – das aufzubauen in diesem Zusammenhang grundsätzlich wichtig ist! – nicht zu beeinträchtigen, mischt die Lehrerin/der Lehrer das Original anonym als eine Lösung unter anderen dazwischen.

BSP 2: In der **Sekundarstufe** werden nach und nach komplexere und nicht mehr unbedingt mit Endreim versehene Texte ausgewählt. So ist etwa das folgende Gedicht für Günter Kunerts Lyrik und das ihr zugrunde liegende moderne Weltgefühl exemplarisch. Eine Anthologie von kurzen Prosatexten belegt die zentrale Bedeutung des Reise-Themas in seinem Schaffen: *Ziellose Umtriebe. Nachrichten vom Reisen und vom Daheimsein*.¹⁴ Das geheime Ziel jedes wirklichen Reisens sei nicht das Ankommen, sondern die Anverwandlung fremder Existenzen und Lebeweisen. „Das Alltägliche [...] (jeder, G. H.) Ortschaft ist scheinbar: Es bleibt in seiner wahren Bedeutung unerkannt, weil, wer in ihr geboren oder seit einigem zugezogen, durch Gewöhnung erblindet ist. Diese Gewöhnung, auch meine eigene,

13) Sowohl das Guggenmos-Gedicht wie auch dieses Gedicht von I. Brender sind enthalten in der von H.-J. Kliewer bei Reclam herausgegebenen Anthologie: *Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder*. Stuttgart 1989.

14) Günter Kunert: „Warum Ortsbeschreibungen?“ In: G. Kunert: *Ziellose Umtriebe. Nachrichten vom Reisen und vom Daheimsein*. Berlin/Weimar 1979.

zu durchbrechen, versuche ich Ortschaften und Landschaften auf literarischem Wege zu betreten, (...) so daß sie dem Besucher andersartig und fremd vorkommen. Insofern wird jeder Ort (...) ein Anlaß zum Weltverständnis.“¹⁵ Reisen bedeutet so eine unabschließbare Veränderung der Sehweise von Welt und Wirklichkeit.

Diesem Aspekt gesellt sich ein anderer zu (und beide verbinden sich in dem hier vorzustellenden Gedicht): Reisen sind für den modernen Menschen vielfach Fluchtversuche vor der eigenen Sinnleere und geistigen Ziellosigkeit: „Die große ungestillte Sehnsucht nach Abwesenheit von sich selbst ist keine andere als die nach dem verlorenen Gott ...“¹⁶ Müßig zu sagen, daß hier vielfältige didaktische Anknüpfungspunkte liegen. In einer Gesellschaft, die jährlich Millionen für Ferienreisen ausgibt, hat das Thema „Reisen“ nichts Gesuchtes, Fernes an sich, wohl aber bleibt es in der Regel außerhalb jeder Sinn-Reflexion. Das Gedicht macht es reflektier- und in seinen Bedeutungsmöglichkeiten erfahrbar.

Ein solches Verständnis muß Konsequenzen auch für die Form haben. Die assoziationsreiche Offenheit der folgenden Verse und ihre fast alle Versenden überspielende Bewegung entspricht denn auch sehr genau der Offenheit und zugleich Dynamik des Vorgangs, der hier nicht beschrieben, aber über jede Beschreibung hinaus atmosphärisch vergegenwärtigt wird:

Die Lokomotiven tönen. Die Züge
warten. Laß uns reisen.

Berge und Seen. Vergangenheit
und Gegenwart. Wald und Sumpf.
Träume und Leben. Unaufhaltsam
ziehen vorbei sie.

Laß uns reisen
in Gewißheit: Wo wir auch anlangen
liegt das Ziel
schon hinter uns.¹⁷

Das Gedicht wird, wie vorgeschlagen, mit doppeltem Zeilenabstand auf ein Blatt geschrieben, vervielfältigt, zeilenweise zerschnitten und den Schülern in einem Kuvert in die Hand gegeben. Der Auftrag, diese Verse so zu kombinieren, daß ein sinnvoll erscheinender Text entsteht, der nicht unbedingt mit dem Original identisch sein muß, läßt sich zunächst wie in der Primarstufe vom Spielgedanken und der Vorstellung her, auf diese Wei-

puzzeln

15) Kunert: „Reisesucht.“ In: G. Kunert, a. a. O., S. 150 f.

16) Kunert, a. a. O., S. 84.

17) Günter Kunert: *Unschuld der Natur. 52 Figurationen leibhafter Liebe*. Berlin-Weimar 2. Aufl. 1968, S. 42.

se Einblick in die Machart/Struktur der Gedichte zu gewinnen, motivieren. Später, etwa ab der 9. oder 10. Klasse, kann mit diesem Verfahren gelegentlich auch die Darstellung des Schaffensprozesses der Autoren verbunden werden. Nötig ist dazu dann eine historisch-kritische Ausgabe, die die Varianten verzeichnet, oder aber, wie etwa im Fall H. M. Enzensbergers, die Aufzeichnung über den Entstehungsweg eines Gedichts.¹⁸ Indem hier den Schülern auch die – durch Farben kenntlich gemachten – alternativen Verse vorgelegt werden und sie entscheiden müssen, welche Variante sie jeweils wählen wollen, wird in einem aktiv-produktiven Prozeß Grund gelegt für Gespräche, die auf zentrale ästhetische und poetologische Fragen zielen.

Um im übrigen einem Mißverständnis zuvorzukommen: der Wert dieser Arbeit bemißt sich nicht an der größeren oder geringeren Nähe zum Original (was hier nur heißen kann: der Lösung des Erstautors), sondern allein an der subjektiven, aber den andern vermittelbaren Plausibilität der gefundenen Form. Wenn Novalis behauptet, es gebe nicht „den“ einen unveränderbaren Text, dann darf der Lehrer zusammen mit den Schülern so zumindest die Probe aufs Exempel machen. Sie entdecken dabei, daß es offenere und geschlossener lyrische Texte gibt, aber daß ganz selten letztlich nur eine einzige Lösung vertreten werden kann.

Am Beispiel des Kunert-Gedichts: Schüler einer 9. Realschulklasse gestalteten u. a. folgende Varianten:

Faktum

Gewißheit: Wo wir auch anlangen,
liegt das Ziel
schon hinter uns.
Die Lokomotiven tönen. Die Züge
warten. Laß uns reisen.
Laß uns reisen in
Berge und Seen. Vergangenheit und
Gegenwart. Wald und Sumpf.
Träume und Leben. Unaufhaltsam
ziehen vorbei sie.

Gewißheit

Die Lokomotiven tönen. Die Züge
warten. Laß uns reisen.
Laß uns reisen in

18) Vgl. z. B. Hans Magnus Enzensberger: „Die Entstehung eines Gedichts.“ In: H. M. Enzensberger: *Gedichte*. Frankfurt/M. 1968.

Gewißheit: Wo wir auch anlangen.
Liegt das Ziel
Schon hinter uns
Berge und Seen. Vergangenheit und
Gegenwart. Wald und Sumpf
Träume und Leben. Unaufhaltsam
ziehen vorbei sie.

Wenn mit dem Restituierungsversuch wie hier zugleich die Aufgabe verbunden ist, eine Überschrift zu finden oder in anderen Fällen das Gedicht auch in Versgruppen bzw. Strophen zu gliedern, so verstärkt das den Eindruck, kreativ-produktiv eigene Vorstellungen und eigene Akzente einbringen zu können.

Einen nächsten Schritt und eine zusätzliche Herausforderung stellt es dar, wenn in den Verszeilen einige Wörter fehlen, also nicht nur das Gedicht als ganzes, sondern dazu auch dieser und jener Vers restituiert werden muß. Es gibt dabei zwei Möglichkeiten: werden Reimwörter weggelassen, so können sie über das korrespondierende Reimwort erschlossen werden; und dies ist in aller Regel die leichtere Aufgabe. Sie ist aber durchaus grundlegend, denn sie schult zum einen den Sinn für Verschlüsse und insgesamt den Vers, was später bei der Wiederherstellung eines in Prosaform verfremdeten Gedichts sehr wichtig ist; zum anderen weckt sie das Bewußtsein für das klangliche Muster der Endreime.

Werden Wörter an anderen Stellen des Verses ausgespart, dann liegt der Akzent auf dem Finden einer sachlogischen bzw. aussagelogischen Entsprechung, aber auch auf der metrisch-rhythmischen „Passung“. Die größere Freiheit bei der Wahl der Wörter oder Wendungen ist also zugleich an Phantasie und logische Argumentationsfähigkeit gebunden. Im folgenden, für Krolow ungewohnt gefühlhaft-lyrischen Gedicht sind beide Formen des Defektmachens realisiert:

Schlaflied im Sommer

Nun träumen im Kleefeld die Hasen
und spitzen im Schlaf

Im Dunkel ... der Rasen.

Es spüren mit ... Nasen
die Füchse am Gartentor.

Nun ... im Walnußbaume
vorm Fenster der nächtliche Wind.

Nun atmen Birne und ...
und wollen reifen. Im Traume
mit Händen greift sie

Es rufen die Uhren die ...
 durch schlafende Sommerhaus.
 Im ... knurren die Hunde.
 Mein ... die Fäustchen
 Ich ... die Kerze aus. Karl Krolow¹⁹

Selbstverständlich muß die Zahl und Art der ausgesparten Wörter dem Entwicklungsstand der jeweiligen Klasse angepaßt werden. Werden die Zeilen durcheinandergemischt vorgegeben, so können in einer noch ungeübten Klasse die Anfangszeilen der drei Strophen farbig markiert werden; in einem nächsten Schritt wird nur noch der erste Vers kenntlich gemacht; eine mit dem Verfahren vertraute Klasse kann schließlich auch auf diese Hilfe verzichten. Je offener die Aufgabe ist, desto mehr Anlaß bietet sich für Gespräche – welcher Anfang ist logischer? Was spricht für die oder die Lösung? usw.

Erfahrungsgemäß erlangen die Schüler im Laufe der Zeit eine beträchtliche Fertigkeit, die defekten Texte zu ergänzen, und das heißt auch, daß sie über diese handwerklich-produktive Tätigkeit in relativ hohem Maße Einsicht in Grundstrukturen (Reim, Metrum, Rhythmus, Klang, Aussage-logik) lyrischer Texte gewinnen. Das gilt vermehrt für die entsprechende Arbeit in den Sekundarstufen. Im folgenden wird Christa Reinigs bekanntes, in vielen Lesebüchern vorfindliche Gedicht *Robinson*²⁰ schon in verwürfelter Form vorgestellt (und es wird den Lehrenden geraten, zu nächst für sich selbst die Probe aufs Exempel zu machen!):

wird ihm langsam unbekannt
 und erfindet alte dinge
 still in seiner kehle stehn
 kratzt mit ...
 wird ihm langsam unbekannt
 Manchmal weint er wenn die worte
 halb aus not und halb aus (spaß)
 seinen namen in die wand
 (bindet) die axt an einen stiel
 ... mit sich umzugehn
 und der allzu oft genannte
 doch er lernt an seinem orte
 splittert stein zur messerklinge

Natürlich können in einer geübten Klasse auch noch mehr Wörter ausgespart bzw. durch nichtauthentische (in der Klammer) ersetzt werden, aber

19) Hans Joachim Gelberg (Hrsg.): *Die Stadt der Kinder*. Recklinghausen 1969. Originalbeitrag.

20) Christa Reinig: *Gedichte*. Frankfurt 1963.

auch schon die vorliegende Form nötigt zu genauen Überlegungen. So läßt z. B. in der 5. Zeile von unten das fehlende Adverb sehr verschiedene Lösungen zu: freundlich? geduldig? sorgsam? unbekümmert? genügsam? ruhig? ausdauernd? schweigend? verlässlich? ... Beim Reimwort ist „Kante“ klar – aber wie ist sie beschaffen: scharf, hart, steinern? Daß es eine Muschelkante sein könnte, ergibt sich erst aus dem Nachdenken über den Aufenthaltsort Robinsons.

Eine Variante dieser spielerisch probend-prüfenden und produktiven Arbeit an einem Gedicht stellt es dar, wenn zwei (und in einer entwickelteren Phase gelegentlich auch drei) Gedichttexte den Schülern gemischt vorgelegt werden. Für einen ersten – und wieder besonders das im besten Sinne Spielerische betonenden – Versuch liegt es nahe, zwei nicht zu umfangreiche, thematisch und sprachlich stark unterschiedliche Gedichte zu wählen. Die vermischten Zeilenstreifen erhalten die Schüler wie bei der Arbeit mit **einem** Text im Kuvert, wobei sich hier fast noch mehr als in der Variante 1 die Partnerarbeit anbietet: gemeinsam entflechten die Schüler die ungeordnete Vorgabe; ist die Trennung vollzogen, unternimmt jeder Partner für „seinen“ Text den schon bekannten Rekonstruktionsversuch.

Ein einfaches Beispiel für die **Grundschule**: Zwei Vierzeiler sind zu entflechten und jeweils in die richtige Gestalt zu bringen:

und schließlich brummte er mir ins Ohr:
ich wäre der einzige Mensch auf der Welt.
„liest du mir eine Geschichte vor?“
da klingelte leider das Telefon.
Verlegen blickte der Bär mich an,
Ganz einsam war ich und weinte schon,
„Du weißt doch, daß ich nicht lesen kann,
Gestern habe ich mir vorgestellt, *Frantz Wittkamp*²¹

Die Entflechtung wird natürlich schwieriger, aber für eine eingeeübte Klasse auch reizvoller, wenn die thematische Nähe größer und die sprachliche Form ähnlicher ist. Der Leser kann das an dem folgenden, zwei die Verse von zwei Gedichte enthaltende Zeilenpotential leicht nachprüfen; und er erträgt das mögliche Scheitern hoffentlich mit der gleichen Gelassenheit wie jener den Unterricht des Junglehrers inspizierende Schulaufsichtsbeamte, der mit dem Material zu einem anderen, leichteren Text in seiner Ungeübtheit zu keiner rechten Lösung kam und dem neben ihm sitzenden Schüler Anlaß zu der triumphierend dem Lehrer zugeflüsternten Bemerkung bot: „Herr ... , der Schulrat kriegts net raus!“

21) Vgl. Anm. 13.

Öffne die Luke –
 Erinnerungen
 Halbtöne der Gedanken
 Wenn er uns nicht erreicht
 über die vielbefahrenen Meere
 Durch die eine Tür
 Der Seewind streicht
 Ein Grußwort verhallt
 wird geöffnet
 Schließe die Luke
 Eines lange
 Gestorbenen
 Niemand eintritt
 Sind wir auf falschem Kurs
 Im Ohr²²

Reimgedichte sind in der Regel leichter zu entflechten und zu restituieren, und das selbst dann, wenn in einigen Versen die Reimwörter gelöscht oder durch synonyme nichtreimende Wörter ersetzt sind (vgl. oben Christa Rejnigs *Robinson*). Die Aufgabe muß aber immer auch für die Langsameren lösbar bleiben. „Lösbar“ heißt: den Schülern muß eine Kombination gelingen können, die sie als sinnvoll und vertretbar empfinden. Und natürlich sind bei diesem methodischen Zugang zu Gedichten die Schwierigkeitsstufen besonders leicht variierbar, so daß im Sinne einer Binnendifferenzierung je nach Vermögen sowohl die raschen als auch die langsamen Lerner auf ihre Kosten kommen – etwa hier bei diesen ineinandergemischten Herbstgedichten von Friedrich Hebbel und Georg Trakl:

Die Luft ist still, als atmete man kaum
 Rund schweigen Wälder wunderbar
 und sind des Einsamen Gefährten
 Und dennoch fallen raschelnd, fern und nah,
 gebt noch zum Ende frohen Mut
 Dies ist ein Herbsttag, wie ich keinen sah!
 Was vor dem milden Strahl der Sonne fällt.
 Ein Vogelzug grüßt auf der Reise.

22) Hermann Kasack: „Treibend und Vorüber.“ In: Fritz Pratz (Hrsg.): *Deutsche Gedichte von 1900 bis zur Gegenwart*. Frankfurt 1971. S. 150:

TREIBEND Öffne die Luke – / Der Seewind streicht / Über die vielbefahrenen Meere. / Wenn er uns nicht erreicht, / sind wir auf falschem Kurs; / Schließe die Luke.
 VORÜBER Erinnerungen / Halbtöne der Gedanken / Eine Tür / Wird geöffnet, / Durch die / Niemand eintritt, / Ein Grußwort verhallt / Im Ohr / Eines lange / Gestorbenen.

Es ist der Liebe milde Zeit
 O stört sie nicht, die Feier der Natur!
 Da sagt der Landmann: Es ist gut.
 Die schönsten Früchte ab von jedem Baum.
 Mit goldnem Wein und Frucht der Gärten
 Dies ist die Lese, die sie selber hält,
 Im Kahn den blauen Fluß hinunter
 Denn heute löst sich von den Zweigen nur,
 das geht in Ruh und Schweigen unter.
 Was vor dem milden Strahl der Sonne fällt.
 Wie schön sich Bild an Bildchen reiht –
 Gewaltig endet so das Jahr

Die Reimentsprechungen lassen sich zunächst ohne Mühe auffinden. Auch der nächste Schritt der Trennung der beiden Gedichte, stellt die Schüler in der Regel nicht vor unlösbare Probleme. Schwieriger, und eine ganze Reihe von Lösungen zulassend, ist es, eine schlüssige Abfolge der Verse und Strophen zu entwerfen. Aber auch hier gilt: die verschiedenen konkurrierenden Lösung führen in Gespräche hinein, machen eine intensive Kontaktnahme mit den Versen nötig, sind Anlaß zu Gesprächen über Inhalt und Aussage, über Form und Gehalt. Mehr ist nicht zu wollen. Die begriffliche Fassung dieser Einsichten und Wahrnehmungen fließt nach und nach mit Notwendigkeit in solche Gespräche ein. (Und daß dabei die einzelnen Lösungen, auch wenn sie sich im Vergleich und bei genauerer gemeinsamer Prüfung in der einen oder anderen Hinsicht als weniger stichhaltig erweisen sollten, nicht abgewertet werden dürfen und ihren je relativen Wert behalten, sofern sie nicht eklatant gegen Sprach- und Argumentationslogik verstoßen, wurde bereits gesagt).

Gundel Mattenklott hat dieses Verfahren auch auf die Kombination der einzelnen Wörter eines Gedichts ausgedehnt.²³ Am Beispiel von Ina Seidels *Eine helle Harfe*²⁴:

Harfe, Harfe, Harfe, Mond /
 liebt', tönt, spielte, sprach, aufhob, zerschlug, ist /
 helle, genug /
 ich, er, sie, der, eine, sehr, aber, diese, nicht mehr, weil,
 es, und, die, und, am

In nicht sehr geübten und sprachgewandten Klassen muß eine solche Aufgabe unserer Erfahrung nach auf kurze, einstrophige Texte beschränkt bleiben;

23) Gundel Mattenklott: *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Stuttgart 1979.

24) Ina Seidel: *Gesammelte Gedichte*. Stuttgart: DVA o. J.

Eine helle Harfe liebt' ich sehr, / aber diese Harfe tönt nicht mehr, / weil er, der sie spielte, / sprach: Es ist genug! / Und die Harfe aufhob / und am Mond zerschlug.

und aufs Ganze hin gesehen steht diese Variante sinnvollerweise am Ende einer entsprechenden Arbeitsreihe, denn sie setzt schon ein hohes Maß an kreativem Selbstbewußtsein, ein entwickeltes Gespür für die Möglichkeiten des Gedichts und große Sicherheit in der produktiven Gestaltung voraus.

Eine reizvolle Sonderform der Zeilenkombination stellt schließlich das im folgenden vorgestellte Modell dar, das pro Halb- bzw. Teilvers jeweils drei Alternativen anbietet. Es steht in einer gewissen Nähe zu der oben genannten Vorstellung, die vom Dichter schließlich verworfenen und im Apparat einer kritischen Ausgabe enthaltenen Varianten mit ins Spiel zu bringen, zu prüfen und nach den Gründen für die Wahl der endgültigen Fassung zu fragen. Zu erschließen wäre im vorliegenden Fall Eduard Mörikes *Septembermorgen*:

Im Nebel	glänzet hell die Stadt
In der Sonne	ruhet noch die Welt
Im Schlafe	wieget still der Wald
Schon	rauschen Bach und Fluß
Noch	atmen Baum und Zweig
Abends	träumen Wald und Wiesen
Bald	hörst du, wenn der Regen rinnt
Spät	wachst du auf, der Tag beginnt
Morgens	siehst du, wenn der Schleier fällt
Den dunklen Schatten	unverstellt
Den lichten Tag	mit frohem Gruß
Den blauen Himmel	wolkenlos
Buntschillernd	zur Vollendung hin
Herbstkräftig	die gedämpfte Welt
Mild leuchtend	die dunkle Nacht
Im warmen Lichte	leuchten
Im hellen Silber	fließen
Im warmen Golde	blinken

Möglich ist diese das Gespür für Zusammenpassendes, Stimmiges schulende Arbeit natürlich nur mit kürzeren Gedichten; aber nach zwei oder drei Probeläufen können durchaus Versuche dazukommen, die Schüler selbst – gewissermaßen in der Rolle des Dichters – die Alternativen finden, erfinden zu lassen. Ein solcher Rollentausch – die Schüler stellen sich

(und den Lehrern!) selbst Aufgaben – ist selbstverständlich auch schon bei der „einfachen Zeilenkombination und bei der Mischung von Versen aus zwei Gedichten möglich. Damit nicht nur jeweils die Nebensitzer gegenseitig ihre Aufgaben austauschen, erhält jede Schülerin/jeder Schüler eine Nummer, die im Topf immer neu verwürfelt wird, so daß nach und nach alle mit allen über die Produktionsaufgaben in Kontakt treten.

Schüler, die so immer wieder die Möglichkeit erhalten, sich als Mitproduzenten mit einem Text zu verbinden, werden hellhöriger und sprachlich sensibler, weil sie, um zum Erfolg – was hier heißt: zu einer sie befriedigenden Lösung – zu kommen, in zunehmendem Maße auf das Erkennen von Sprach- und Gestaltungseigentümlichkeiten angewiesen sind. Bei diesem Prozeß muß die Lehrerin/der Lehrer selbstverständlich immer wieder wo nötig individuell Hilfen anbieten. Dafür hat sie/er, die/der bei dieser grundlegend veränderten Arbeitsweise nicht mehr alle Fäden in der Hand halten, das sogenannte Unterrichtsgespräch steuern und dabei reden und reden muß, jetzt Zeit!

Parallelgedichte schreiben

Dieses Verfahren geht unmittelbar aus dem vorstehend skizzierten hervor. In der **Grundschule** muß das Muster des Ausgangstextes zunächst möglichst einfach und leicht übertragbar sein. Drei Beispiele:

Die Dinge reden

„Ich reime mich auf Zuckerbäcker“,
sagte der alte Rasselwecker.

„Ich reime mich auf Nasenflügel“,
sagte der linke Brillenbügel.

Es brummelt stolz die Tiefkühltruhe:
„Ich reime mich auf Stöckelschuhe“.

Und die Standuhr sagt:

„Merkt ihr es nicht?

Wir sind ein Gedicht!“ *Georg Bydliniski*²⁵

Wenn die Klasse zunächst in einer Art Spiel nach entsprechend beliebigen Reimpaaren sucht (Ruder Kahn – Autobahn, Motorhaube – Menschentraube, Haifisch – EBTisch, Maikäfer – Langschläfer, Urlaubsreise – Blaumeise usw.) und sie dann in das variierte Muster des Ausgangsgedichts einbringt („Ich reime mich auf ...“), dann entstehen Parallel-Gedichte, die alle mit den Standuhr-Versen abschließen können.

25) S. Anm. 13.

In ähnlicher Weise lassen sich für das Gedicht von Jürgen Spohn *Ich denk ...*²⁶ Paralleltexte erfinden:

Ich denk, wär ich
ein Baum
dann könnt ich
reichlich hoch hinaus
Die Raben wärn
bei mir zu Haus

Ich denk, wär ich
ein Höllenhund
Spuckt ich dem Teufel
in den Schlund

Ich denk, wär ich
ein Gartenzwerg
so ziemlich klein
dann würd ich wolln
ein Riese sein

Hier ist die Form offener, freier, unregelmäßiger. Manchen Schülern kommt das entgegen, anderen – in der Regel den meisten! – bereitet es Schwierigkeiten, daß die Verse nicht in völligem Gleichklang durch Reime verbunden sind. Den letzteren rät die Lehrerin/ der Lehrer, den einfachen Vierzeiler der zweiten Strophe als Vorbild zu nehmen, so daß Strophen unterschiedlicher Bauart entstehen. Beispiele: Ich denk, wär ich / ein Haus / dann stünd ich / weiß und blau gestrichen an der Straße / und die schwarzen Raben / säßen auf meiner Nase. – Ich denk, wär ich / eine getigerte Katze / dann kratzte ich den Hund / mit meiner Tatze. – Es liegt auf der Hand, daß die zweite, einfachere Version für eine Parallelgestaltung leichter zu handhaben ist.

Ganz vorzüglich für eine reihende Parallelgestaltung eignen sich Elisabeth Borchers Monatsgedichte²⁷, die alle mit „Es kommt eine Zeit da“ einsetzen. Zunächst müssen die Schüler am Beispiel von zwei, drei dieser Gedichte den Duktus erkannt haben, in ihn eingeschwungen sein. Danach können sie sich „ihren“ Monat oder auch „ihre“ Jahreszeit auswählen und schreiben dazu eben auch „ihr“ Gedicht, das grundsätzlich nach dem Muster des Anfangs der Borchers-Gedichte einsetzt. Wie dies Vorgabe eingelöst werden kann, belegen die beiden folgenden Texte von Schülern einer 4. Klasse.

26) Jürgen Spohn: *Flausensausen. Gedichte*. RTB-Gedichte Bd.4. Ravensburg 1989.

27) Elisabeth Borchers: *Und oben schwimmt die Sonne davon*. München 1965.

Jessica macht es kurz und knapp und malt ein Bild dazu:

Sommer

Es kommt eine Zeit.

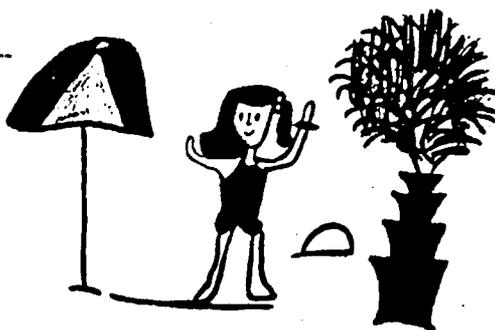
Da ist es heiß.

Die Kinder gehen

mit ihren Eltern

ins Schwimmbad.

Die Leute sind in guter Laune.



Manuel erzählt mehr und geht auch mit der Versanordnung sehr sorgsam um:

Dezember

Es kommt eine Zeit

da fällt der Schnee vom Himmel

die Kinder bauen Schneemänner

auf den Hügeln da rodeln sie

Es kommt eine Zeit

da freuen sich alle Kinder

denn bald ist Weihnachten

der Weihnachtsbaum

wird geschmückt

und Geschenke werden gekauft

einige Tage später ist Silvester

und fast alle freuen sich

Entsprechende Veränderungen sind auch möglich mit Elisabeth Borchers
*Ich erzähl dir*²⁸

Ich erzähle dir eine Geschichte
von einem Himmel
der Himmel hat keine Bäume
der Himmel hat keine Vögel
der Himmel ist auch kein Erdbeerfeld

Der Himmel ist ein Kleid
das der Erde zu weit ist

Der Himmel hat morgens
und abends ein Dach

Der Himmel ist ein Bauch
in den sollen wir kriechen

Der Himmel ist nicht so wie du denkst
der Himmel ist blau

Wenn für „Himmel“ etwa „Schule“ eingesetzt wird, dann entsteht mit relativ wenig Veränderungen ein neuer Text. Ähnliches gilt für Bertolt Brechts *Der Radwechsel* (vgl. S. 92). Von der vorgestellten Situation aus kann das Gedicht nun etwa beginnen:

Ich sitze auf dem Bettrand	oder:	Ich sitze vor dem Fernseher
Die Mutter mißt Fieber		Der Sprecher verliert Nachrichten
(...)		(...)

In den unteren Klassen der **Sekundarstufe I** verlocken vor allem aktional-spielerische Texte zu parallelen Entwürfen. Eine 6. Realschulklasse beispielsweise erhielt als Ausgangstext Hans Adolf Halbeys *Urlaubsfahrt*²⁹:

Koffer koffer kindertragen
flaschen taschen puppenwagen
papa mama koffer kinder
autokarte notlichtblinker
frühgeweckt gefrühstückt raus
winke winke schlüssel haus
autobahnen autoschlange
kinderplappern mama bange
schlange kriechen sonne heiß

28) Elisabeth Borchers: *Der Tisch, an dem wir sitzen*. Neuwied/Berlin 1967.

29) Hans Adolf Halbey: „Urlaubsfahrt.“ In: H. J. Gelberg (Hrsg.): *Menschengeschichten. Drittes Jahrbuch der Kinderliteratur*. Weinheim/Basel 1975.



stinken staub benzin und schweiß
stockung hunger mama brote
papa skatspiel radio: tote
schlafen schimpfen hupen schwitzen
weiterfahren weitersitzen
müde mitternacht hotel pension
dreißigtausend warten schon.

Die Stakkato-Struktur dieses Kindergedichts hat einen dreifachen Ansatz: zum einen sammelt der Text gewissermaßen naturalistisch einzelne Ausrufe, die die Aufbruchsituation charakterisieren: Der Vater ruft nach der Autokarte und dem Pannenblinklicht, das er beinahe vergessen hätte; die Kinder, in der Enge des Autos quengelig geworden, schreien nach der Mutter und den eingepackten Broten; die Verkehrsmeldungen im Radio berichten von schweren Unfällen. Auf der Erinnerungs- und Bewußtseins-ebene symbolisieren die Wortreihen die Buntheit und zugleich Bewußtlosigkeit, in der sich das alles vollzieht: Es bleibt weder Zeit für die Bildung zusammenhängender Sätze noch für das Nachdenken über den Irrsinn, in den da die handelnden Figuren eingebunden sind. Auf der sprachlichen Ebene erinnert das gewählte Verfahren von ferne an die expressive Verkürzung des Ausdrucks etwa bei August Stramm, ohne allerdings die dort erzielte Aufladung des einzelnen Wortes zu erreichen. Das Mittel, die Hektik sprachlich abzubilden, bleibt Mittel, schafft keine neue, spezifische Sprachgestalt. Für ein formelhaftes und zugleich lockeres Spiel mit Wortfolgen, wie Kinder es in Abzählreimen und Spielversen lieben, ist diese Art des Sprechens jedoch durchaus adäquat.

Tatsächlich entsprach im gegebenen Fall der aktionale Stil so sehr dem Lebensgefühl der Schüler, und offenbar war es dem Lehrer in so intensiver Weise gelungen, die spielerisch getönte Schreiblust zu wecken, daß unter vielen anderen die folgenden Varianten entstehen konnten:

Schulstreß

klinglein, eilen, Schulbeginn.
lernen, stöhnen, kein Gewinn,
hetzen, schwitzen, hasten, laufen,
andres Klassenzimmer, schnaufen.

Nun ins Schwimmen, nicht versaufen.
auch nicht rauchen oder raufen,
sonst gibts große feste Hiebe,
vom so gütigen Herrn Liebe,
ab ins Turnen, welch ein Schmaus,
dann ist die gestreßte Schule aus.

Jeden Tag dasselbe

Setzen, setzen, leise sein,
Nachbar tritt ins Schienbein rein,
Lehrer, Lehrer plappert los,
Unruhe, Unruhe ist schon groß.

Ruhe, Ruhe schreit der Lehrer,
Lernen fällt jetzt schwerer,
Hitze, Hitze, man muß schwitzen,
oh je, noch 5 Stunden sitzen!

Lehrer, Lehrer redet immer schneller,
dunkler wird's in den Köpfen statt heller.
Kinder, Kinder maulen,
Jedes möchte jaulen.

Klingeling! Die Schule aus,
alle spurten schnell nach Haus.

Den Sprachästheten werden die teilweise schiefen Bilder, sprachliche Unrichtigkeiten („gestreßte Schule“ statt „stressige Schule“ u. a.), die Versfüßel und Reime um jeden Preis stören; und der Schluß liegt nahe, ein solches Verfahren verleite zum Sprachschlundern und führe vom Ziel, die Muttersprache korrekt und angemessen gebrauchen zu lernen, nur weg. Aber abgesehen davon, daß die Frage erlaubt sein muß, ob der konventionelle Unterricht dieses Ziel denn erreiche, und abgesehen auch davon, daß als Beispieltext 1 bewußt das Gedicht eines schwächeren Schülers ausgewählt wurde, um keine Potemkinschen Dörfer aufzubauen, bleibt auf der Haben-Seite die Lust, mit der Halbeys Gedicht gelernt und alle Gedichte mit Witz und Verve gesprochen wurden. Es bleibt nicht zuletzt für die Schüler die Erfahrung, auch Dichtung, das als schwierig und langweilig Geltende, könne große Reize haben. Was macht es aus, daß sie so das Haus der Dichtung, gewissermaßen unversehens, durch eine Hintertür betreten, wenn das mächtige Eingangsportal sie bisher eher abgestreckt hat?

Aber natürlich sind auch nachdenklichere und gewichtiger Texte nicht ausgeschlossen. Im Anschluß an die Rekonstruktionsversuche zu Kunerts Reise-Gedicht können Schüler, die jetzt schon in engem Kontakt mit dem Text sind und sich in die Vorstellungswelt des Gedichts hineinbegeben haben, den Auftrag erhalten, ein eigenes Gedicht nach dem Muster des vorliegenden zu schreiben, in dem der Eisenbahnzug durch ein anderes Verkehrsmittel (z. B. Schiff oder Flugzeug, Auto oder Motorrad) ersetzt ist und in dem nun auch die Sinneseindrücke anderer Art sind. Die folgenden Beispiele für solche Parallelgedichte stammen aus einem 10. Schuljahr:

Die Sirenen tönen, die Schiffe warten. Laß uns reisen.
Meere und Wellen. Alte Welt und
Neue Welt. Wolken und Sterne.
Träume und Leben. Unaufhaltsam
ziehen vorbei sie.
Laß uns reisen in
Gewißheit: wo ... usw.

Die Propeller dröhnen. Die Jumbos
warten. Laß uns reisen.
Himmel und Wolken. Tiefen und
Höhen. Länder und Berge.
Gedanken und Wünsche. Unaufhaltsam
ziehen vorbei sie.
Laß uns reisen in

...

Solche Veränderungen der Tonlage und Aussagerichtung sind mit anderen Gedichten in ähnlicher Weise möglich. Dafür noch einige Beispiele.

Das folgende Gedicht von Paul Klee³⁰ kann so verändert werden, daß es einen täglichen Schüler-Alptraum spiegelt:

Traum

Ich finde mein Haus: leer,
ausgetrunken den Wein,
abgegraben den Strom,
entwendet mein Nacktes –
gelöscht die Grabschrift.
Weiß in weiß.

Zu diesem Text erhalten die Schüler den 1. Vers eines zu schreibenden Parallelgedichts: „Ich finde mein Heft: ungewürdigt ...“, sowie die Überschrift *Alptraum*. Im folgenden eine daraufhin entstandene Variation:

Alptraum

Ich finde mein Heft: ungewürdigt,
unbeachtet meine Gedanken
angestrichen die Fehler
abgezählt die fehlenden Kommas.
Vergebens alle Hoffnung.
Rot auf weiß.

30) Paul Klee: *Gedichte*. Sammlung Horizont. Zürich o. J.

Zitat

Entsprechende Varianten lassen sich auch von Günter Eichs *Inventur* („Dies ist meine Mütze/dies ist mein Parka/hier mein Schreibzeug/im Mäppchen aus Plastik/...) oder von Ingeborg Bachmanns *Reklame* herstellen. Daß auf diese Weise „wertvolle“ Literatur zum Gegenstand von Spiel und Jux werden kann, sollte den Lehrenden weitaus weniger Sorge bereiten als die Tatsache, daß ohne solche auch emotionale und affektive Kontaktnahmen die meisten Schüler zeitlebens auf entschiedener Distanz zu allem bleiben, was nach „wertvoll“ riecht.

In Marie Luise Kaschnitz' Gedichtzyklus *Zoon Politikon* lautet Teil III:

Ich hätte ehe ich gehe
Noch einige Fragen.
Warum hat die Großmutter Schlangenköchin
Das Fischlein gekocht?
Warum haben die Jünger am Ölberg sich schlafend gestellt?
Warum ist seit Auschwitz nichts wesentlich besser geworden?

Vom Übel sein.
Wir sinds.
Wir sind vom Übel.

Marie Luise Kaschnitz³¹

Auch zu diesem lyrischen Text gibt es vielfältige Möglichkeiten einer Parallelgestaltung. Dabei können die ersten zwei ebenso wie die letzten drei Verse unverändert übernommen werden. Mit aktuellem Inhalt lassen sich dagegen die vier Mittelverse mit dem dreifachen Fragegestus füllen. (Die erste Frage bezieht sich auf eine hier nicht genau ausmachbare Märchenkonstellation, in der jedenfalls von Verfehlung, Schuld und Schuldigwerden die Rede ist): „Warum hat Kain, dessen Nachkommen wir sind, Abel erschlagen?“, „Warum zahlen kleine Leute im Verhältnis zu Großverdienern weitaus höhere Steuern?“, „Warum hat die westliche Welt den Massenmorden in Bosnien nicht früher ein Ende gesetzt?“, „Warum zerstören wir Menschen so leichtfertig unsere Umwelt?“ – „Warum ...“ – die Zeitungen sind jeden Tag voll von solchen Fragen. Ein Gedicht wird in der Parallelgestaltung in Gebrauch genommen.

Das gilt auch – um ein letztes Beispiel zu nennen –, wenn Günter Eichs Gedicht *Botschaften des Regens* im Sinne der Interpretation (s. unten S. 106f.) zum Ausgangspunkt für selbstverfaßte parallele *Botschaften der Armut* oder *Botschaften der Verzweiflung* oder *Botschaften der Angst* gemacht wird.

Eine Variante stellt es dar, wenn versucht wird, einem Gedicht einen anderen Ton oder eine andere Form zu geben. Um noch einmal an Novalis zu erinnern: $\left\| \begin{array}{l} \text{Der Leser/Hörer ist Ko-Autor eines Textes. Das bedeutet,} \\ \text{23.} \end{array} \right.$

31) Marie Luise Kaschnitz: *Ein Wort weiter. Gedichte*. Hamburg 1965.

daß er mit diesem Text spielend und probend umgehen, und daß er ihn verändern darf. Die Variationen, Ergänzungen, Veränderungen beschädigen oder zerstören den Ausgangstext keineswegs; und die mögliche Spannung zwischen Ausgangstext und dem schülereigenen Variantentext ist ein Impuls, eben diesen Ersttext um so genauer aufzunehmen. Selbst wenn er im Überschwang und der Überschätzung der eigenen Produktion stellenweise scheinbar ganz verschwindet, behält er doch als Initiationselement und Herausforderung seinen ganz spezifischen und nicht selten langwirkenden Wert. Theodor Storms Gedicht *August* beispielsweise kann eine solche Ausgangsfunktion in vielfältiger Weise übernehmen:

August

Die verehrlichen Jungen, welche heuer
Meine Äpfel und Birnen zu stehlen gedenken
Ersuche ich höflichst, bei diesem Vergnügen
Womöglich insoweit sich zu beschränken,
Daß sie daneben auf den Beeten
Mir die Wurzeln und Erbsen nicht zertreten.

Zunächst fällt natürlich der maliziös-höfliche Ton dieses Gedichts auf. Wäre ein schärferer Ton sachlich nicht weit angebrachter? Daraus ergibt sich der gemeinsame Versuch, die Tonlage zu verändern: „Die ungezogenen/verdamnten/vermaledeiten/strafwürdig-frechen (usw.) Jungen, die ...“ Als Zwischen- (oder Parallel-) Schritt ist es möglich, eine geharnischte Warn-Zeitungsanzeige in Prosaform zu entwerfen: „Sollten die vermaledeiten Lausbuben, die schon letztes Jahr ...“ Neben den höflichen Überredungsversuch und die martialische Drohung kann auch der Versuch treten, argumentativ die potentiellen Täter zu überzeugen: „Da meine Familie ... und da...“ usw. Um die drei Sprechstrategien konkret zu realisieren, spielen die Schüler – am besten in Gruppen- oder Partnerarbeit – alle drei Varianten durch. Dabei sind reimlos Versionen in der Regel sprachlich reizvoller als solche, in denen das Reimschema beibehalten ist. Und natürlich können sich Übertragungen auf andere Sachbereiche anschließen, z. B. die Warnung vor dem Diebstahl des Fahrrades oder eine Mahnung an die Lehrer, nicht wieder so schlechte Noten zu geben: „Die verehrlichen Lehrer, welche auch diesmal wieder zum Schuljahrsschluß ...“ Eine grafische Gestaltung der Blätter erhöht den Aufmerksamkeitswert der Texte.

Die in diesem Abschnitt dargestellten Formen eines produktiven Aufnehmens und Anverwandeln von Gedichten läßt sich außerordentlich effektiv mit einem weiteren handelnden Gestalten und Verwandeln der Texte verbinden. Wenn nämlich die Schule bzw. Klasse eine einfache Druckerei besitzt, dann können die entstandenen Texte gesetzt, gedruckt, eventuell illustriert und broschüreartig gebunden werden. Die Freinet-Pädago-

gik, die solche Formen besonders pflegt, betont zurecht den Öffentlichkeitscharakter der gedruckten Texte und das damit verbundene Gefühl der Verantwortlichkeit, aber auch der Wertschätzung – Geschriebenes landet jetzt nicht mehr nur im Schrank oder dem Papierkorb des Lehrers! Das sind Faktoren, die in nicht geringem Maße motivierend und intensivierend auf das Lesen, Verstehenwollen und interpretierende Nachschaffen wirken. Diese Form einer ersten aktionalen Teilhabe am literarischen Leben³² legt Grund für alle anderen rezeptiven und produktiven Formen, die das Ensemble der vorfindlichen und wünschbaren Möglichkeiten dieses kulturbildenden und -tragenden Prozesses ausmachen.

Wortgitter und semantischer Kern als Grundlage einer produktiven Aneignung lyrischer Texte

Die hier vorgeschlagene Methode einer produktiven Annäherung an lyrische Texte steht zunächst in problematischer Nähe zu den in der Schule zum Teil geradezu exzessiv vermarkteten Lückentexten, und auch eine gewisse Verwandtschaft zu der Reizwortmethode im Aufsatzunterricht ist deutlich erkennbar. Wenn sie gleichwohl als erprobt und außerordentlich anregend vorgestellt wird, dann aus den folgenden Gründen:

- Lyrische Texte sind stark durch das einzelne Wort bestimmt; die Vorgabe eines Wortgitters entspricht deshalb dem lyrischen Duktus in besonderer Weise.
- Dieses Wortgitter bezeichnet den Spiel-Raum für den produktiv Interpretierenden und zugleich einen hohen Spiel-Anreiz.
- Das Wortgitter enthält zugleich die Nötigung zu einer „schlanken“ und oft lapidaren Füllung: der Interpret kann die im Gitter enthaltenen Möglichkeiten erproben, die eigenen assoziativ geweckten Erfahrungen und Gefühle einbringen, bleibt aber durch die vorgegebenen zentralen Wörter gebunden.

Eine Art Modell für die hier beschriebene Arbeitsweise stellt der Vorgang der Übersetzung von lyrischen Texten aus Sprachen mit isolierender Struktur dar³³. Am Beispiel eines chinesischen Gedichts zeigt Reinhold Grimm auf, wie der Übersetzer hier genötigt ist, die „Zwischenräume“ zwischen den einzelnen Bedeutungsinseln interpretierend produktiv zu füllen. Die wörtliche Übersetzung der einzelnen Schriftzeichen ergibt folgenden, für den Sprecher einer konnektierenden Sprache fragmentarischen Text:

32) Vgl. zu diesem Begriff im Rahmen der Didaktik-Diskussion Rolf Geißler: *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Hannover 1970; sowie Klaus Gerth in *Praxis Deutsch* 52/1982.

33) Siehe R. Grimm, Anm. 9.



Land	zerstören	Berg	Fluß	Dasein
Stadt	Frühling	Gras	Baum	tief
fühlen	Zeit	Blume	gießen	Träne
Haß	trennen	Vogel	Schrecken	Herz

In einem nächsten Schritt erweitert der Übersetzer diesen Bedeutungskern und überführt ihn in Sätze, die unserer Sprache entsprechen:

Das Land ist verwüstet, nur die Berge und Flüsse sind noch wie zuvor.
 Frühling kam in die Stadt, Gräser und Bäume sprießen.
 Gedenke ich der vergangenen Unglücksjahre, so fallen meine Tränen
 auf die Blumen.
 Selbst das Singen der Vögel läßt mich den Schmerz der Trennung
 nicht vergessen.

Für Sekundarstufe-I-Schüler ist dieser Text in der Regel zu kompliziert. Um aber die Spannweite der Ausgestaltungs- bzw. Interpretationsmöglichkeiten sichtbar zu machen, sei noch die Version einer Sekundarstufe-II-Schülerin angefügt:

Das Land ist zerstört
 und mit ihm das Dasein.
 Berg und Fluß sind verlassen. Die Stadt in der Tiefe
 nichts mehr von Frühling, Gras und Baum. Es ist die Zeit des Fühlens.
 Zeit, Blumen zu gießen. Man tut es mit Tränen.
 Der Haß trennt, das Herz erschrickt wie ein Vogel.

Für Reinhold Grimm belegt dieses Beispiel, daß moderne Lyrik sich immer wieder solchen isolierenden Sprachstrukturen annähert. Dem Didaktiker dagegen bietet es so etwas wie eine sprachwissenschaftliche Begründung für den Prozeß der Entfaltung eines Gedichts aus einem Sprachkern bzw. einem Wortgitter und zugleich eine plausible Motivationsbrücke: „Angenommen, die Übersetzung eines chinesischen Gedichts ergäbe die folgende Wortfolge ...“ Es versteht sich fast von selbst, daß die Schüler dazu etwas über die chinesische Sprache und die chinesischen Schriftzeichen erfahren müssen – schon ein guter Lexikontext mit der Abbildung einiger Schriftzeichen und dem Aufweis des jeweils dazugehörigen Bedeutungsrahmens bietet die nötige Grundinformation.

Unterrichtlich geht der Lehrer so vor, daß er aus dem danach von den Schülern wieder zu entfaltenden Gedicht so viele Wörter herauslöst, bis in jedem kürzeren Vers nur noch ein oder zwei Wörter übrigbleiben, die den semantischen Kern des Textes ausmachen. Natürlich hängt der Grad der Reduktion von dem Eingearbeitet sein, von der Fähigkeit und auch

dem Alter der Klasse ab; hier muß der einzelne Lehrende situationsangemessen variieren. Es hat sich bewährt, mit relativ kurzen und knappen Texten zu beginnen und auch bei entwickelter Erfahrung der Klasse eine gewisse Grenze des Umfangs und der Komplexität nicht zu überschreiten. Allenfalls um anschaulich zu machen, wie sich die Möglichkeiten mit steigender Wortzahl nicht nur linear vergrößern, sondern potenzieren, sollten hie und da längere Texte gewählt werden.

Das folgende Gedicht von Charlotte Ueckert steht in einer Tradition, die vor allem durch die japanischen Tankas oder Utas, in der Regel 5-zeiligen Kurzgedichten, bezeichnet wird. Ein weitere Reduktion stellt das 3-zeilige Haiku dar, das in der Blütezeit des Zen-Buddhismus im 17. und 18. Jahrhundert zu der klassischen Lyrikform Japans avancierte. Wie die Texte dieses Traditionsstranges ist auch das vorliegende Gedicht geprägt durch die Absicht, einen flüchtigen Augenblick, eine Stimmung, eine Situation oder eine unscheinbare Episode in der knappsten und zugleich offensten Form darzustellen. Dabei spielt das Naturbild eine bestimmende Rolle. So gut wie alle Haikus und viele Tankas belegen das in gleicher Weise wie die beiden nachstehenden Beispiele, von denen das erste wie die Urform von Brechts „Kirschdieb“-Gedicht anmutet:

Sieh, des Berges Mond
scheint ja voller Nachsicht auch
auf den Blütendieb! *Kobayashi Issa*³⁴

Als sei es der Mond
Am frühen Morgen, so weiß
Glänzt in die Augen
Auf dem Dorfe Joschino
Der frischgefallene Schnee. *Sakanoue No Korenori*³⁵

Die inhaltliche und strukturelle Verwandtschaft des folgenden zeitgenössischen Textes mit diesen Versen ist überdeutlich:

Durch Baumkronen
wandernd
atmet der Mond
sich voll
und platzt vor
Wohlbehagen. *Charlotte Ueckert*³⁶

34) In: *Vollmond und Zikadenklänge*. Übersetzt von Gerolf Courdenhove. Gütersloh 1955.

35) In: *Japanische Utas*. Übersetzt von Otto Hauser. Weimar 1919.

36) Joachim Schirrmann (Hrsg.): *Gedichte für Anfänger*. Reinbeck 1980.



Schülern kann das folgende Wortgitter vorgegeben werden:

Baumkronen
wandern
atmen Mond
voll
platzen
Wohlbehagen

Der Auftrag lautet dabei, die einzelnen Worte in jeder Zeile so zu ergänzen, daß ein nicht-reimendes sechszeiliges Gedicht entsteht. Wie sehr eine solche Aufgabe motiviert und Kräfte weckt, mögen die folgenden Texte aus einem 5. Schuljahr (Realschule) belegen:

Eine Baumkrone
wandert, auf einmal setzt
sie sich und atmet ganz tief ein und der Mond schaut ihr zu,
voller Gesundheit
platzen ihre schlimmen Gedanken
und voller Wohlbehagen kommen ihre schönen Gedanken hervor.

In einer Baumkrone
wandert still
der atmende Mond.
Wie prächtig voll er heute scheint,
die ganze Welt schien zu platzen,
das war ein Wohlbehagen.

Daß das Reimmuster doch außerordentlich stark und lange die Vorstellung vom „richtigen“ Gedicht prägt, belegt schließlich das letzte Beispiel:

Unter den Baumkronen sind wir gesessen
sind gewandert und haben gegessen
haben geatmet und den Mond gesehen
stattlich und voll am Himmel stehen.
Der Mond war rund dem Platzen nah,
daß ich ihn voll Wohlbehagen sah.

Nicht alle Texte, die in einem Seminar von Studenten geschrieben wurden, hatten die gleiche Qualität! Generell ist aber dieses Verfahren, im produktiven Tun sich Texten zu nähern, für ihre Eigenart sensibel zu werden, gerade auch für höhere Klassen geeignet. Die Wortgitter-Vorlage wird in der Vorpubertät und Pubertät für manche Schüler, die nie darauf kämen, eigene Texte zu schreiben und die mit Gedichten nicht viel am Hut haben,

zu einem Medium, sich suchend über die eigenen Gefühle, Stimmungen, Strebungen, Erfahrungen und Sehnsüchte klarer zu werden, sie zumindest auszudrücken. Dafür noch drei Ausgangstexte – zwei für die Sekundarstufen, einer für die Primarstufe³⁷:

Rondell

Verflossen ist das Gold der Tage,
Des Abends braun und blaue Farben:
Des Hirten sanfte Flöten starben,
Des Abends blau und braune Farben;
Verflossen ist das Gold der Tage.

Georg Trakl

Rondell

..... ist das Gold der Tage,
Des Abends undFarben:
Des HirtenFlöten
Des Abends..... und Farben;
.....ist das Gold der Tage.

Der Baum, der reden lernte

Daß er ein Baum war,
spürte er nicht.
Sie sägten ihn entzwei:
der Bagger konnte wenden.

Aus seinen Stümpfen zwingt er Blatt um Blatt,
stammelnd,
auf Fragen gibt er Antwort. *Christa Reinig*

Der Baum, der reden lernte

..... ein Baum
spürte.....
.... sägten
... Baggerwenden

.... Stümpfen.....Blatt um Blatt
stammelnd
.... Fragen..... Antwort.

Frühling

Die Amsel singt
und dein Gummiball springt.
Die Sonne flirrt
und dein Springseil schwirrt.
Der Apfelbaum blüht
und dein Rollschuh zieht
eine schnurgerade Bahn.
Und ein alter Mann
spazierengeht.
Und dein Kreisel dreht
sich rundherum.
Und du weißt nicht, warum
du so fröhlich bist?
Weil Frühling ist! *Ilse Kleberger*

Frühling

Die Amsel
..... Gummiball springt.
Die Sonne
und dein..... schwirrt.
Der Apfelbaum.....
und dein zieht
eine schnurgerade
Und ein
spazierengeht.
.....Kreisel
..... rundherum.
Und du weißt nicht.....
..... fröhlich bist?
Weil.....!

Natürlich bleibt nach einem solchen Produktionsprozeß die Möglichkeit, den Originaltext neben die Texte der Schüler zu stellen, über deren Eigentümlichkeiten und Unterschiede zu sprechen und das Ganze in einer großen Textcollage mit dem Ersttext im Mittelpunkt, um den herum die Varianten angeordnet sind, zu dokumentieren. Es verbindet sich damit allerdings die große Gefahr, daß die Schüler die eigenen Lösungen nicht an

37) Christa Reinig: *Schwalbe von Olevano. Neue Gedichte*. Stierstadt 1969. – Ilse Kleberger: Originalbeitrag für: *Die Stadt der Kinder*; s. Anm. 19.



deren Originalität, sondern ausschließlich an der Nähe zum Ausgangs- bzw. Originaltext messen und daß statt Ermutigung Entmutigung die Folge ist. Auf keinen Fall darf deshalb darüber das spielerische Moment verloren gehen; es muß der immer wieder realisierte Bezugspunkt aller analytischen und reflektierenden Bewegungen, die durch solche Annäherungs- und Variierungsversuche ausgelöst werden, bleiben. Wenn Otto Hauser, der Übersetzer japanischer Tankas, vermerkt, die Texte entstammten einer Sammlung, „die in Japan besonders dadurch allgemein bekannt ist, daß sie einem beliebten Gesellschaftsspiel dient“³⁸, dann ist das nur eine Bestätigung aus einem anderen Kulturkreis für die hier skizzierte Art des Umgangs mit Gedichten: sie sollten neben all dem, was sie nach und nach im Zusammenhang der hier beschriebenen unterrichtlichen Prozesse auch an literarischer Bildung bewirken und an Wissen über Gehalt und Struktur vermitteln, für die Schüler immer Texte bleiben, die nicht nur da sind, um interpretiert zu werden, sondern die noch vor allem andern einen schulisch nicht verfügbaren ästhetischen Gebrauchs- und in einem ganz weiten Sinne Spielwert besitzen. zit.!

Fortsetzungsgedichte – Elfchen – Akrostichon

Eine andere Form der Textergänzung stellt, vor allem für die Grundschule, das Fortsetzungsgedicht dar. Es setzt beim Ausgangstext eine Reihenstruktur sowie logische Parallelismen voraus. Ein Beispiel:

Es geistern in der Stadt
zehn Teufelchen umher,
wer sie noch nicht gesehen hat,
der hör jetzt einmal her:

Der erste streut Gerüchte aus
und davon ist keins wahr.

Der zweite brennt die Häuser aus,
und der hat rotes Haar.

Der dritte ist von weißer Haut
und schlägt den schwarzen Mann

(...)

Der neunte stänkert mit Geschrei,
der zehnte – nein ich bin es satt!
Jagt doch die ganze Teufelei
Hinaus aus eurer Stadt!

*Hans Adolf Halbey*³⁹

³⁸) Vgl. Anm. 35, S. VII.

³⁹) Vgl. Anm. 19 (Originalbeitrag).

Um die Strophen 5 bis 9 zu ergänzen, suchen die Schüler zunächst einmal rein thematisch „Teufeleien“ und sammeln sie. Aus diesem „Rohmaterial“ bauen sie dann allein, in Partnerarbeit oder in der Gruppe jeweils 4 Verse bzw. 2 Strophen, um die Reimbindung herstellen zu können. Meist entstehen anfänglich außerordentlich holperige und ungelenke sprachliche Gebilde; doch wenn die Lust am Versemachen einmal erwacht ist, steigert sich auch die Qualität. Entscheidend bei dieser Arbeit ist jedoch, daß die Schüler den originalen Text jetzt mit ganz anderen Augen ansehen und daß das Gefühl für Metrum, Rhythmus, Reim überhaupt erst entwickelt oder aber doch verfeinert wird. – Weitere geeignete Ausgangstexte finden sich in den bekannten Sammlungen von Kindergedichten.⁴⁰

Ist bei den Fortsetzungsgedichten der Ausgangspunkt und zugleich das sprachliche wie inhaltliche Muster eine vorgegebene Strophe bzw. eine Reihe vorgegebener Verse, so bei der nächsten Art von selbstverfaßten Gedichten eine formale Beschreibung und Festlegung was Wort- und Verszahl angeht. Die Rede ist von den sogenannten „Elfchen“, benannt nach der Gesamtwortzahl dieser Gedichte. Es handelt sich um 5-Zeiler mit der folgenden Wortverteilung pro Zeile: 1 – 2 – 3 – 4 – 1. Inhaltlich ist festgelegt, daß die 1. Zeile eine Farbe oder eine Eigenschaft, die 2. Zeile einen Gegenstand mit dieser Farbe oder Eigenschaft, die 3. Zeile eine Aussage über das Wie und Wo oder die Tätigkeit des Gegenstands, die 4. Zeile eine Aussage über das Ich des oder der Schreibenden enthalten muß. Die Nähe zu den japanischen Haikus ist deutlich; allgemein wird aber eine holländische Quelle angenommen.⁴¹ Ein beliebiges Beispiel:

Blaue
duftende Blumen
stehen vor mir
und erfreuen mich sehr.
Mich!

Elfchen
Dieses Modell einer eigenen Gedichtproduktion wird in der Regel dem Bereich des kreativen Schreibens zugeschlagen⁴², hat aber durchaus seinen Platz auch im Zusammenhang einer Öffnung des Zugangs zu Lyrik.

⇒ Ein gleiches gilt für das Akrostichon. Es stellt eine außerordentlich reizvolle und spielerische Form dar, mit der die Freude an lyrischen Texten geweckt und bei immer wieder aktiviertem Gebrauch zu allen möglichen Anlässen bis in die 13 Klasse hinauf erhalten werden kann. Das Prinzip

40) Vgl. Anm. 13, 19, 34 u. a.

41) Vgl. dazu wie zu der Form selbst sowie zu weiterer Literatur Dieter Stanik in: *Grundschulunterricht* 40/1993/11, S. 26–29.

42) Vgl. etwa Kaspar H. Spinner: „Kreatives Schreiben.“ In: *Praxis Deutsch* 119/1993, S. 18.



ist einfach: ein Wort wird vertikal geschrieben und jeder Buchstabe bildet den Anfang eines neuen Verses. Besonders beliebt sind Namens-Akrosticha. Am Beispiel aus einer 13. Klasse:

Am Anfang fällt es schwer
Nachher nicht mehr so sehr.
Kurze Gedichte stehen am
Ende auf dem Papier.

Der Reim ist nicht verlangt, kann aber dazukommen:

Petra heiß ich
Esse gerne
Trink Alkohol ganz selten oder nie
Rauchen liegt mir ferne.
Aber faul bin ich – und wie!

Filiz Karacuha aus einer 7. Hauptschulklasse schreibt:

Steh ich morgens auf
Comics in der Tasch
Hausaufgaben nicht gemacht
Und mit Frühstück ist es aus
Laufe schnell den Buckel hoch
Ehe es klingelt.

Für den Anfang ist eine Variante leichter: Den Anfang jedes Verses bildet das gleiche Wort. Im Anschluß an ein Gedicht von Pablo Neruda hat der 12jährige Marko folgenden Text geschrieben⁴³:

Friede für den Baum vor meinem Haus
Friede den Hunden,
die dauernd am Baum schnüffeln und bellen
Friede der Postfrau,
die ihr Rad daran lehnt.
Friede dem Regen,
der den Baum wie ein Kind ernährt.
Friede den dünnen Pflanzen,
die sich am Stamm emporranken,
Friede den Winden,
die den Baum im Herbst ausfegen.

43) Das Gedicht entstand in einer Schreibgruppe von Eva Maria Kohl, Berlin.

Friede der ganzen Natur,
die den Baum geschaffen hat.

In der Primarstufe läßt sich diese Variante als Grundmuster ganz einfacher Texte verwenden, die gleichwohl für die Kinder den Reiz des Poetischen haben. Ein Beispiel aus dem 3. Schuljahr:

Sonne soll heute scheinen
Sonne wärmt meine Haut
Sonne brauchen alle Blumen
Sonne – wo bleibst du???

Parodie

Rekonstruktion von in Prosatexten verfremdeten Gedichten

Es hat witzig-spielerische Geister immer wieder gereizt, zu parodistischen oder im weitesten Sinne spielerischen Zwecken Prosatexte in Gedichtform zu paraphrasieren. Amüsante Beispiele sind etwa Klaus-Peter Hertzschs balladeske Fassung des Buches Jona⁴⁴ oder Friedrich Torbergs Parodie auf den, wie ihm schien, zu freien freien Vers:

Seit ich
In einem literaturkritischen Aufsatz
Ein Zitat von Peter Weiss gelesen habe
Welches besagt
„... daß in einem zurückgebliebenen Kolonialland
das Proletariat eher die Macht ergreift
als in den entwickelten westlichen Ländern“
Und seit ich
Demselben Aufsatz entnommen habe
Daß es sich hier um Verse handelt
Schreibe ich nur noch
Verse.

Voraussetzung für das Gelingen ist natürlich die Beherrschung der entsprechenden lyrischen Strukturen, Sensibilität für die formalen Möglichkeiten des Gedichts und ein Thema, das sich lyrisch übersetzen läßt. Kehrt man dieses Bedingungsverhältnis um, dann bedeutet das, daß von einer reizvollen, zum sprachlichen Handeln anreizenden Aufgabe aus auch diese handwerklichen Voraussetzungen eingeholt werden können, weil diese aktive und produktive sich zu einem Text In-Beziehung-Setzen fast mit Notwendigkeit auch in Wissen und Reflexion hineinführt.

44) Klaus-Peter Hertzsch: *Der ganze Fisch war voll Gesang*. Stuttgart o. J.



Gewissermaßen zur Einübung in das Verfahren erhalten die Schüler in einem ersten Schritt Gedichte in Prosaform vorgelegt, die, sofern es sich um Reimgedichte handelt, durch einige „falsche“ Reimwörter leicht verfremdet sind. In der **Primarstufe** beginnt man mit ganz einfachen, dem Erzählerischen nahen und sprachlich zunächst noch unveränderten Texten, beispielsweise mit James Krüss' *Ameisenkinder*⁴⁵:

Wer hat Ameisenkinder gesehen? Können sie nach sechs Tagen schon gehen? Laufen die Ameisenbabies geschwinder als zum Beispiel die Mistkäfer-Kinder? Kriegen sie schon einen Klaps auf den Po? Ach, meine Lieben, die Sache ist so: Wer Ameisenkinder sah, ganz kleine, der lügt, der betrügt! Es gibt nämlich keine.

Erfahrungsgemäß haben Grundschüler längere Zeit beträchtliche Schwierigkeiten, den Vers als eine Einheit zu begreifen, selbst wenn diese durch den Reim markiert ist. Es genügt deshalb nicht, solche Übertragungen nur ein, zweimal zu versuchen; vielmehr muß das Spiel der Umwandlung eben als Spiel immer wieder angeboten und dann nach und nach ganz vorsichtig im beschriebenen Sinne mit ersten Verfremdungselementen durchgesetzt werden. Am Beispiel von Bert Brechts *Bitten der Kinder*⁴⁶:

Die Häuser sollen nicht brennen. Bomber sollt man nicht Die Nacht soll für den Schlaf sein. Leben soll keine Straf sein. Die Mütter sollen nicht weinen. Keiner sollt müssen töten einen. Alle sollen was schaffen. Da kann man allen trauen. Die ... sollen's erreichen. Die Alten ebenfalls.

Wie beim Wortgitter sind hier Lücken zu füllen (kennen, Jungen), und zugleich werden Reimwörter ausgetauscht (bauen: schaffen, desgleichen: ebenfalls). Für den Anfang ist es sinnvoll, als Orientierungshilfe die falschen Reimwörter durch Unterstreichung oder Farbe zu bezeichnen.

Auch in der **Sekundarstufe** hat dieses Signal noch einige Zeit eine Funktion; erst nach und nach kann es entfallen. Ebenso sind Mischformen – z. B. zwei ausgetauschte Reimwörter werden bezeichnet, zwei bleiben unbezeichnet u. ä. – möglich, um die Schüler nicht zu überfordern; und hilfreich sind in gleicher Weise zunächst Angaben wie diese: „Im folgenden Text ist ein Gedicht versteckt, bei dem drei Reimwörter durch falsche Wörter ersetzt sind und eines ausgespart bleibt. Versuche die ursprüngliche Gedichtform zu finden und schriftlich darzustellen.“

45) Vgl. Anm. 13.

46) Vgl. Anm. 13.

Der Panther

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe so müd geworden, daß er nichts mehr faßt. Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe und hinter tausend Stäben keine Welt. Der weiche Gang geschmeidig starker Glieder, der sich im allerkleinsten Kreise dreht, ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte, in der betäubt ein großer Wille steht. Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille sich lautlos auf. Dann geht ein Bild hinein, geht durch der Glieder angespannte – und hört im Herzen auf zu existieren

Rainer Maria Rilke

Wer eine solche Veränderung des Textes pietätlos oder gar barbarisch findet und auf die Würde des autonomen Kunstwerks pocht, sei an Brechts Votum erinnert: „Gedichte sind, wenn sie überhaupt lebensfähig sind, ganz besonders lebensfähig und können die eingreifendsten Operationen überstehen.“⁴⁷ Das gleiche meint Wilhelm Lehmann mit seiner Bemerkung, Gedichte hätten „eine gute Heilhaut“⁴⁸.

Es liegt auf der Hand, daß die Lehrenden bei diesem Verfahren vor allem Gedichte, die sie sowieso in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen wollen, für eine solche aktive Rezeption wählen, und daß sie dabei ganz individuell auf die jeweilige Klasse bezogen die Schwierigkeitsstufe festlegen können. – Ganz andere Reize besitzt ein dergestalt in der Prosaform verfremdetes Gedicht ohne Reim und in freien Versen. Wenn die Schüler die gestischen, artikulatorischen und ästhetischen Möglichkeiten dieser dominanten Form zeitgenössischer Lyrik je wirklich erfahren sollen, dann vor allem – und letztlich allein! – durch eigene Versuche, durch probierendes Vergleichen. Wichtig ist dabei, daß die Schüler die „Offenheit“ dieser Struktur erkennen, d. h. die relative Freiheit der vom spezifischen Verstehen und je individuellen Aussagewillen bestimmten Form, und daß sie ferner das Prinzip der einem zu schnellen Lesen und Deuten widerstehenden Brechung und Unregelmäßigkeit wahrnehmen und nach und nach auch selbst anwenden können. Da es keine festen Regeln gibt und nur interpretatorische Vermutungen die Grundlage bilden, stehen die verschiedenen Lösungen der Schüler gleichberechtigt nebeneinander und fordern zugleich zu einlässigen Begründungen und Überlegungen heraus. Die folgenden Beispiele zunächst für die **Primarstufe** sollen das belegen:

47) Bertolt Brecht: „Über das Zerpfücken von Gedichten.“ In: B. Brecht: *Schriften zur Literatur und Kunst*, Bd. II, Berlin/Weimar 1966, S. 155.

48) Wilhelm Lehmann: „Erfahrungen des Lyrischen.“ In: W. Lehmann: *Sämtliche Werke*. Bd. 3, Gütersloh 1962. – Vgl. auch Hilde Domin: „Über das Interpretieren von Gedichten.“ In: Domin: *Doppelinterpretationen*. Frankfurt/M. 1969.



Wunsch

Eines Tages werden andere in unseren Häusern leben: Wenn wir gastlich sind, werden wir Häuser bauen, in denen sie leben können. *Klaus Kordon* ⁴⁹

Eines Tages werden andere in unseren Häusern leben: Wenn wir gastlich sind werden wir Häuser bauen in denen sie leben können	Eines Tages werden andere in unseren Häusern leben: Wenn wir gastlich sind, werden wir Häuser bauen in denen sie leben können	Eines Tages werden andere in unseren Häusern leben: Wenn wir gastlich sind, werden wir Häuser bauen in denen sie leben können.
--	---	---

Von Kordon stammt die 2. Version – aber sind die beiden anderen, von Schülern der Primarstufe vorgeschlagenen Fassungen im Sinne einer individuellen Lesart nicht ebenfalls plausibel?

Auch das hier in Prosaform verfremdete Gedicht *Mein Vater* von Christine Nöstlinger⁵⁰ läßt eine ganze Reihe sinnvoller Varianten zu:

Cola schmeckt wie Wanzengift, sagt mein Vater immer nach dem ersten Bier. Cola ist ein ausländischer Dreck, sagt mein Vater immer nach dem zweiten Bier. Cola frißt den Magen auf, sagt mein Vater immer nach dem dritten Bier. Cola zersetzt das Hirn, sagt mein Vater immer nach dem vierten Bier. Nach dem fünften Bier sagt er nichts mehr.

Neben einer Reihe weiterer fanden sich folgende Versionen bei Schüler eines vierten Schuljahrs. Jede hat ihren Sinn und wäre möglich:

Cola
schmeckt wie Wanzengift
sagt mein Vater
immer
nach dem ersten Bier.

49) S. Anm. 13.

50) S. Anm. 13.

Cola schmeckt
wie Wanzengift
sagt
mein Vater
immer nach dem ersten Bier.

Cola schmeckt wie
Wanzengift
sagt mein Vater
immer
nach dem ersten Bier.

COLA
schmeckt wie Wanzengift
sagt mein Vater
immer nach dem ersten
BIER

Reizvoll ist natürlich die Gestaltung der verkürzten letzten Strophe. Das Gespräch über den Ausdruckswert („was klingt besser ... paßt besser?“) und das sprechende Ausprobieren von

...	...
sagt er	sagt er
nichts mehr.	nichts
	mehr.

trägt nicht wenig dazu bei, den Sinn für die gestische Funktion des Verses zu entwickeln – auch schon in der Primarstufe. Verstärken und befestigen läßt sich das, wenn im Sinne der Schreibgestaltung (s. u.) die zweite Version so geschrieben wird:

...
sagt er
NICHTS
mehr

In ähnlicher Weise läßt das Gedicht von Günter Kunert für die **Sekundarstufe** mehrere sinnvolle und vertretbare Lösungen zu:

Beziehung zu Wolken

Aber die Wolken brauche ich nicht zu loben: den beweglichen Flug ihrer faserigen Formlosigkeiten oder ihr fettes Aufgetürmtsein im grellen Scheinwerferlicht eines Sommertages: als irgendein bedeutendes Alswie. Denkt an Regen, denkt an Schatten: beides gegeben umsonst und mit freundlichem Schweigen. Ich lobe die Wolken.⁵¹



Die Schüler ordnen in der Regel gemäß den syntaktischen Zäsuren. Von ihren eigenen Lösungen aus sind sie dementsprechend über die Brechungen im Original verblüfft und fragen motiviert nach deren Funktion. Auf dieser Grundlage entwickeln sich unabgenötigte Gespräche, die dem Verstehen von Form und Inhalt dienen.

Die gleiche Grundlage für Fragen nach dem Wesen und den Möglichkeiten freier reimloser Verse bietet in Bertolt Brechts *Buckower Elegien* das Gedicht *Der Radwechsel*, in dem – vom Autor auch theoretisch reflektiert⁵² – die sprachliche Gestik formbestimmend ist. Die Verse 1/2 und 5/6 bilden in der semantischen Entsprechung von „ich – wechseln – Rad“ so etwas wie einen Rahmen, in den die Achse der Verse 3/4, durch eine strikte syntaktische Parallelführung verbunden, eingelagert ist. Sieht man von dieser syntaktischen und semantischen Parallelität der Mittelverse ab, so ist ansonsten jede metrisch-rhythmische Regelmäßigkeit vermieden. Dem liegt ein sorgfältig reflektiertes Bauprinzip zugrunde. Brechts *Maxime*, in dem Aufsatz *Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen* entwickelt, daß Sprache „ganz dem Gestus der sprechenden Person folgen sollte“, realisiert sich in den lapidar-unverbunden nebeneinandergestellten Aussagen der Verse 1–4. Die damit verbundenen Sprechpausen, am deutlichsten jeweils nach „gern“, aber ebenso jeden Vers als ganzen von den anderen absetzend, sind Ausdruck dieses gestisch hindeutenden Sprechens: „das ist und das ist und das ...“. In den Mittelversen liegt darüber hinaus etwas vor, was Brecht eine „Pause der Ratlosigkeit“ nennt: das Warten ist, von dem rein technischen Anlaß abgesehen, ziellos, offen: weder die eine Richtung (Zeigeakzent!) noch die andere Richtung (entgegengesetzte Zeigebewegung!) führt zum wünschbaren Ziel. Die Offenheit des: „Ja, aber was dann und wohin denn?“ verstärken schließlich die Verse 5/6, die grundsätzliche Fraglichkeit der Situation nun auch grammatisch realisierend.

Interpretatorisch bleibt hier lediglich anzumerken, daß dieses „nicht ... nicht“ – Gedicht („... nicht gerne, wo ich herkomme ... nicht gerne wo ich hinfahre ...“) aus den letzten Lebensjahren Brechts eine Haltung dokumentiert, die den allzu eindeutigen Aussagen und Auslegungen Wider-

51) Günter Kunert: *Warnung vor Spiegeln. Gedichte*. München 1970. Zit. nach: Edgar Marsch (Hrsg.): *Moderne deutsche Naturlyrik*. Stuttgart: Reclam 1980.

BEZIEHUNG ZU WOLKEN

Aber die Wolken brauch ich nicht zu loben: / den beweglichen Flug / ihrer faserigen Formlosigkeiten / oder / ihr fettes Aufgetürmtsein im / grellen Scheinwerferlicht eines Sommertages: / als irgendein bedeutendes Alswie. / Denkt an Regen, denkt an Schatten: / beides gegeben umsonst und / mit freundlichem Schweigen. Ich / lobe die Wolken.

52) Bertolt Brecht: „Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen.“ In: B. Brecht: *Schriften zur Literatur und Kunst*. Berlin/Weimar 1966. S. 159–170. Vgl. dazu auch Harald Weinrich: „Bertolt Brecht in Buckow oder: Das Kleinere ist das Größere.“ In: Walter Hink (Hrsg.): *Gedichte und Interpretationen*. Bd. 6. Stuttgart: Reclam 1982, S. 30–33.

stand entgegensetzt. Dafür noch ein kurzer Beleg: Die viel zitierte und oft mißbrauchte These Brechts, die Wahrheit sei konkret, wurde von Kurt Kläber, einem Bekannten Brechts, mit der Gegenthese beantwortet: „Die einzige Wahrheit ist in der Phantasie“; und Brecht schrieb ihm im Todesjahr 1956: „Du könntest recht haben.“ Marianne Kesting bemerkt dazu: „... sicher war es seine Absicht, die Deutung zu verwischen und verwirren, seinen Oberen, welcher Art sie immer waren, noch nach seinem Tode zu ent-rinnen: ...“⁵³

Die Schüler erhalten eine Prosafassung mit dem Auftrag, die ihnen plausibel erscheinende Versform zu rekonstruieren:

Der Radwechsel

Ich sitze am Straßenrand, der Fahrer wechselt das Rad. Ich bin nicht gern, wo ich herkomme. Ich bin nicht gern, wo ich hinfahre. Warum sehe ich den Radwechsel mit Ungeduld?

Das letzte Ziel einer Vers-Rekonstruktion ist nicht so sehr, dabei die originale Form zu finden, sondern sich mit Text und Aussage im Prozeß des Suchens zu verbinden. Der Vergleich von Varianten schärft mehr den Sinn für die Möglichkeiten eines Gedichts als die rasche Feststellung der Übereinstimmung. Schüler, die etwa die Verse 3 und 4 zerlegen in:

Ich bin nicht gern,
wo ich herkomme.
Ich bin nicht gern,
wo ich hinfahre.

machen nichts „falsch“; sie verändern nur den Gestus etwas, d.h. sie interpretieren, und sie tun das auf höchst sinnvolle Weise, auch wenn Brecht den Akzent auf das „herkomme“ und „hinfahre“, nicht so sehr jedoch auf die Verfaßtheit des „nicht gern“ legt und die Achsenstellung der beiden Verse durch die Auflösung in vier Verse etwas verwischt wird.

Weitaus lockerer, freier, auch spielerischer geht Krolow in seinen *Alltäglichen Gedichten* mit den Versen um. Hinter ihnen steht nicht wie bei Brecht die Sorge, einem prinzipiell bejahten, in der dogmatischen Fixierung aber als bedrohlich und inhuman erkannten gesellschaftspolitischen Entwurf Wasser auf die alle Varianten und kontroversen Meinungen zermahlende Mühle zu liefern. Krolows Sorge gilt dem generellen Verlust von Wirklichkeit. „Ich versuche/mich zu vergewissern/daß ich vorkomme“, heißt es dementsprechend im letzten Gedicht des Bändchens.⁵⁴ Hugo von Hof-

53) Marianne Kesting: *Bertolt Brecht in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek 1959, S. 149f.

54) Karl Krolow: *Gedichte und poetologische Texte*. Stuttgart: Reclam 1985, S. 29.



mannsthal hat den Zerfall einer konsistenten Wirklichkeit und eines stabilen Wirklichkeitsbewußtseins, wie das im *Lord Chandos Brief* von 1902 beschrieben wird, mit dem lyrischen Verstummen beantwortet. Krolow dagegen, in einer geistesgeschichtlich und fraglos auch subjektiv anderen Situation, probiert die sich entziehende Wirklichkeit mit Hilfe der literarischen Gestaltung gewissermaßen aus, und das heißt: er versucht, die Fülle des im einzelnen bedeutungslosen Alltäglichen aufrufend und benennend festzumachen. Es sind reale, aber auch „nur“ imaginierte Bildelemente, die durch den schöpferischen Witz der Sprache zu einer künstlerischen Wirklichkeit zusammengefügt werden. Dieses Spiel mit der Einbildungskraft und der Sprache – „alle Notenschlüssel gingen verloren“, „aus einem Gedicht fliegt eine weibliche Taube“ – schafft eine „zweite“ Wirklichkeit: Natur und Kultur stützen und ergänzen sich wechselseitig.

Heiterer Frühling

Ausgelaufene Malkästen: farbiges Idyll vom Frühling. Ein Blumenmarkt entsteht in der frühen Wärme. Aus einem Gedicht fliegt eine weibliche Taube. Die Luft ist voller rosa Handzettel. Ein begonnenes Lied nimmt kein Ende – alle Notenschlüssel gingen verloren.

Karl Krolow⁵⁵

Es hat für die Schüler, wenn auch von einem viel selbstsicher-naiveren Wirklichkeitsverständnis aus, Reiz, dieses Spiel mit der Sprache ein Stück weit mitzuspielen. Konkret heißt das, beispielsweise zu erkunden, welche Varianten sich anbieten, wenn etwa Satz zwei und drei in Verse übersetzt werden:

Ein Blumenmarkt entsteht
in der frühen Wärme.

oder:

Ein Blumenmarkt
entsteht
in der frühen Wärme.

oder:

Ein Blumenmarkt entsteht
in der frühen
Wärme.

55) Karl Krolow: *Alltägliche Gedichte*. Frankfurt/M. 1968.

Ausgelaufene Malkästen: / farbiges Idyll / vom Frühling. //

Ein Blumenmarkt entsteht / in der frühen Wärme. //

Aus einem Gedicht / fliegt eine weibliche Taube. //

Die Luft ist / voller rosa Handzettel. //

Ein begonnenes Lied / nimmt kein Ende – / alle Notenschlüssel / gingen verloren.

Bei Satz drei ist neben der originalen Fassung auch die versfüllende Vorrangstellung von „fliegt“ denkbar:

Aus einem Gedicht
fliegt eine weibliche Taube
oder:

Aus einem Gedicht
fliegt
eine weibliche Taube.

Wenn man schließlich den Schluß stärker als Krolow es tut, pointiert, wenn man also das gelassene Gleichgewicht aufhebt und den vernünftigen Einfall mit den verlorengegangenen Notenschlüsseln gewissermaßen mit einer dramatischen Geste ausstattet, dann wäre auch folgende Fassung möglich:

alle Notenschlüssel
gingen
verloren.

Die Schüler müssen das nicht – oder nicht sofort – reflektieren, sondern zunächst einfach ausprobieren. Der abwägende Vergleich („Was klingt besser?“, „Warum hast Du das so gemacht?“ usw.) führt ohnehin auch hier auf ganz selbstverständliche Weise in die Reflexion hinein.

Als Einstimmung auf den lyrischen Duktus von Marie Luise Kaschnitz, der wieder eine deutlich stärkere dramatische Spannung enthält – und das nicht nur inhaltlich, sondern auch rhythmisch-gestisch – können die Schüler versuchen, das Gedicht *Bräutigam Froschkönig*⁵⁶ aus der Prosaschreibergestalt herauszuentwickeln. Sie erhalten lediglich die Information, daß mit zwei Ausnahmen alle Satzzeichen fehlen und daß das Gedicht in strophenähnliche Versgruppen aufgeteilt ist. In einer nicht sehr geübten Klasse können an den erschließbaren Satzenden um der besseren Lesbarkeit willen Punkte eingefügt werden. Die bei Kaschnitz durchgehend großgeschriebenen Versanfänge werden hier kleingeschrieben, um die verschiedenen Möglichkeiten der Vergestaltung offenzuhalten:

56) Marie Luise Kaschnitz: *Neue Gedichte*. Hamburg 1957

Wie häßlich ist / Dein Bräutigam / Jungfrau Leben // Eine Rüsselmaske sein Antlitz / Eine Patronentasche sein Gürtel / Ein Flammenwerfer / Seine Hand // Dein Bräutigam Froschkönig / Fährt mit Dir / (Ein Rad fliegt hierhin, eins dorthin) / Über die Häuser der Toten // Zwischen zwei / Weltuntergängen / Preßt er sich / In Deinen Schoß // Im Dunkeln nur / ertastest Du / Sein feuchtes Haar // Im Morgengrauen / Nur im / Morgengrauen / Nur im // Erblickst Du seine / Traurigen / Schönen / Augen.



Bräutigam Froschkönig

Wie häßlich ist Dein Bräutigam Jungfrau Leben eine Rüsselmaske
sein Antlitz eine Patronentasche sein Gürtel ein Flammenwerfer sei-
ne Hand Dein Bräutigam Froschkönig fährt mit Dir (ein Rad fliegt
hierhin, eins dorthin) über die Häuser der Toten zwischen zwei Welt-
untergängen preßt er sich in Deinen Schoß im Dunkeln nur ertas-
test Du sein feuchtes Haar im Morgengrauen nur im Morgengrauen
nur im erblickst Du seine traurigen schönen Augen.

Es ist ein Text zwischen Symbolik und Allegorie, wie er bei der Dichterin öfter vorkommt. Grundlage der Gesamtmetapher vom *Bräutigam Froschkönig* ist das Grimmsche Märchen, aus dem die Bilder und Konstellationen „Jungfrau/Königstochter“ – „Mann/Prinz“ – „Verzauberung in die Froschgestalt“ – „Fahrt auf dem (Hochzeits-)Wagen“ – „Verwandlung des Häßlichen ins Schöne“ übernommen sind. Die Wendung „schöne Augen“ stammt direkt aus dem Märchen; das Abspringen der Räder ist eine Variante zu dem Zerspringen der eisernen Bande um das Herz des treuen Heinrich während der Fahrt auf dem Wagen; und auch der Aspekt der körperlichen Vereinigung ist im Märchen in dem Begriff der Hochzeit vor-entworfen.

Allegorisch dagegen sind die Gleichsetzungen von „Jungfrau“ mit „Leben“, von „Froschkönig“ mit „Krieg“; und allegorisch sind auch die Wendungen, in denen Attribute und Aussehen des Froschkönigs genannt werden: Eine Rüsselmaske (= Gasmasken) stellt sein Gesicht, ein Flammenwerfer seine Hand dar, sein Gürtel ist eine Patronentasche. Das Gedicht als Ganzes ist eine zeitgeschichtlich getönte Allegorie von der existentiellen Bedrohtheit des Menschen durch Krieg und Vernichtung und von dem Ineinander von Leben und Tod, Schönem und Häßlichem, Frieden und Krieg als unentrinnbare Wirklichkeit, in der der Mensch sich vorfindet. Das Versfragment am Ende der 6. Versgruppe/Strophe schließlich signalisiert das Verstummen angesichts der zerbrochenen Vision vom humanen, friedlichen und schönen, d. h. erfüllten, von Harmonie bestimmten Leben.

Natürlich sind wieder verschiedene Versionen möglich, und es wäre völlig falsch, die Fassung der Autorin als die einzig mögliche zu deklarieren. Es ist ihre Fassung, und die Schüler haben das Recht, eigene Versionen zu gestalten – sie sollen sie nur im Rahmen ihrer jeweiligen Argumentationsfähigkeit begründen können. Wenn dabei mit Notwendigkeit interpretatorische Aspekte zur Sprache kommen, ohne daß diese Interpretation den Text „aufzehrt“, dann ist das gelungen, was der Schule möglich und was ihr aufgetragen ist – Herstellung einer Balance zwischen Aneignung und Auseinandersetzung und in Annäherungen das Vertrautmachen der Schüler mit der Welt der Literatur.

Gelegentlich findet sich auch betrachtende, schildernde, reflektierende oder beschreibende Prosa, die der lyrischen Form relativ nahe ist. Im folgenden ein Beispiel dafür:

Steht noch dahin

Ob wir davonkommen, ohne gefoltert zu werden, ob wir eines natürlichen Todes sterben, ob wir nicht wieder hungern, die Abfalleimer nach Kartoffelschalen durchsuchen, ob wir getrieben werden in Rudeln, wir haben's gesehen. Ob wir nicht noch die Zellenkloppsprache lernen, den Nächsten belauern, vom Nächsten belauert werden und bei dem Wort Freiheit weinen müssen. Ob wir uns fortstehlen rechtzeitig auf ein weißes Bett oder zugrunde gehen am hundertfachen Atomblitz, ob wir es fertigbringen, mit einer Hoffnung zu sterben, steht noch dahin, steht alles noch dahin

Marie Luise Kaschnitz⁵⁷

Auch hier ist, wie in *Bräutigam Froschkönig*, aber nun ohne jede allegorische Einkleidung, der Blick auf das Bedrohliche gerichtet, ganz zeitgeschichtlich konkret die sieben Plagen unserer Tage beim Namen nennend: Folter, Tod, Hunger, Vertreibung, Kerker, Verrat, Unfreiheit. Die Parallelität der Ob-Sätze erzeugt eine dynamische Steigerung, bis schließlich die unendlich fortsetzbar erscheinende Litanei in der leicht variiert wiederholten Schlußwendung mündet. Es ist ein Text, der Widerstand und Hoffnung als kaum erbringbare und letztlich doch geforderte Leistung zum unausgesprochenen Zielpunkt macht.

Der Auftrag für die Schülerinnen und Schüler eines 9. Schuljahrs der Realschule lautete, diese Prosapassage in reimlose Verse, also in ein Gedicht zu übertragen. Vorausgesetzt wird für eine solche Umformungsarbeit die Kenntnis entsprechender moderner Lyrik, etwa von Hans Magnus Enzensberger, Günter Eich, Karl Krolow, Christa Reinig und natürlich auch Marie Luise Kaschnitz selbst – um nur einige Namen zu nennen. Aus Lesebuch oder Gedichtanthologie sollten solche Texte deshalb zur Wiedervergegenwärtigung in jeder Phase der Arbeit greifbar sein.

Welchen Reiz ein solcher Auftrag für Schüler haben kann und wie tief seine Ausführung in das Wesen lyrischen Sprechens hineinführt, belegen die zwei folgenden, aus einer größeren Anzahl weiterer Varianten herausgegriffenen Schülerlösungen:

57) Marie Luise Kaschnitz: *Orte. Aufzeichnungen*. Frankfurt/M. 1973.



Steht noch dahin

Was wird sein?

Werden wir davonkommen ohne gefoltert zu werden

Werden wir eines natürlichen Todes sterben

Werden wir hungern

Werden wir die Abfalleimer nach Kartoffelschalen durchwühlen

Steht noch dahin

Wie werden wir leben?

Werden wir in Rudeln getrieben werden, wie wir es gesehen haben

Werden wir noch die Zellenklopfsprache lernen

Werden wir den Nächsten belauern, von ihm belauert werden

Werden wir bei dem Wort Freiheit weinen müssen?

Steht alles noch dahin.

Wie werden wir sterben?

Werden wir uns noch rechtzeitig auf ein weißes Bett fortstehlen können

Werden wir am hundertfachen Atomblitz zugrunde gehen

Werden wir es fertigbringen, mit einer Hoffnung zu sterben?

Steht noch dahin, steht alles noch dahin.

Steht noch dahin

Ob wir davonkommen

ohne gefoltert zu werden

ob wir eines natürlichen Todes sterben

ob wir nicht wieder hungern

die Abfalleimer nach Kartoffelschalen durchsuchen

ob wir getrieben werden in Rudeln

steht noch dahin.

Ob wir nicht noch die Zellenklopfsprache lernen

den Nächsten belauern

vom Nächsten belauert werden

und bei dem Wort Freiheit weinen müssen

steht alles noch dahin.

Ob wir uns fortstehlen rechtzeitig auf ein weißes Bett

oder

zugrunde gehen am hundertfachen Atomblitz

ob wir es fertigbringen

mit einer Hoffnung zu sterben

steht noch dahin, steht alles noch dahin.

Beim Übergang von Prosa in gebundene Rede zeigt sich in allen Fassungen die außerordentlich starke Betonung des Elements der Wiederholung

sowie die akzentuierte Herausstellung einzelner Wörter und Wendungen. Fließt im Prosatext eine Frage in die andere hinüber, so stehen in der Vers-Fassung von Version I diese Fragen lapidar gereiht nebeneinander. Der sich daraus ergebende veränderte Rhythmus, der nun Pausen braucht und tektonisch gliedert, verleiht ihnen deutlich mehr Gewicht; und kommt die drängend-bedrängende Wirkung der Aussage in der Prosaversion aus dem atemlos raschen Nacheinander dieser Fragen, aus der Bewegung also, so in der Versfassung aus dem eher räumlichen Eindruck einer sich vor dem Leser/Hörer immer bedrohlicher auftürmenden Fragen-Mauer. Nicht zuletzt strukturiert den Text in besonderer Weise die anaphorisch in die „Werden wir ...“-Reihe eingebundene dreimalige Entsprechung von jeweils erstem Vers – eine im Ausgangstext nicht vorhandene, von Strophe zu Strophe variierte Leitfrage und dem refrainartigen Schlußvers: „Was wird sein? ... Steht noch dahin.“ / „Wie werden wir leben? ... Steht alles noch dahin.“ „Wie werden wir sterben? ... Steht noch dahin, steht alles noch dahin.“ Daß der Schlußvers im Sinne einer Intensivierung und Steigerung in der ersten Wiederholung durch „alles“ erweitert und schließlich in der zweiten Wiederholung verdoppelt wird, befestigt den Eindruck eines sehr bewußt gebauten Textes.

Version II arbeitet im wesentlichen die in der Prosafassung bereits angelegten Zäsuren und Gliederungseinheiten heraus und verdeutlicht so auch zugleich die darin in nuce enthaltene lyrische Struktur. Der ostinate „ob ... ob ... ob ...“-Einsatz bindet die einzelnen Aussagen zusammen und verleiht ihnen in der Reihung etwas nachhaltig Drängendes, das erst in der gewissermaßen einen doppelten Punkt setzenden Aussage des Schlußverses zur (resignativen) Ruhe kommt. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen und im Vergleich der einzelnen Versionen kann, wenn dadurch der unbefangene freie Zugang der Schüler zu den Texten nicht gestört wird, die Eigenart moderner lyrischer Aussagen auch analytisch und systematisch herausgearbeitet werden. Der kognitive Zugriff hat jetzt einen erfahrungsgesättigten Grund; als Autoren sind alle Schüler in des Wortes doppelter Bedeutung betroffen; ein Gespräch kann sich daraus nähren.

X Auf Gedichte mit eigenen Texten antworten.

Interlinear-Kommentare schreiben

Ein Zeitungsartikel kann im Sinne der Darstellung eines Sachverhalts oder einer Position Leserbriefe provozieren bzw. zu einer Gegen- oder Parallel-darstellung Anlaß geben; und im musikalischen Bereich ist es wohlvertraute Übung, ein Thema, ein Motiv zu variieren. Es gibt keinen vernünftigen Grund, das nicht auch im Bereich der Literatur und speziell im Literaturunterricht zu versuchen. Die folgenden Beispiele zeigen, um was es hier gehen kann.



In der **Primarstufe** bilden Reihengedichte einen ersten Ansatz für das evokative Hervorbringen eines neuen Textes. Jürgen Spohns *Ich denk ...* ist ein solcher Fall:

Ich denk, wär ich
ein Baum
dann könnt ich
reichlich hoch hinaus
Die Raben wärn
bei mir zu Haus

Ich denk, wär ich
ein Höllenhund
Spuckt ich dem Teufel
in den Schlund

Ich denk, wär ich
ein Gartenzwerg
so ziemlich klein
dann würd ich wolln
ein Riese sein *Jürgen Spohn*⁵⁸

Es liegt auf der Hand, daß das Gedicht fast endlos fortgesetzt werden kann: Haus, Schuh, Hund, Sonnenstrahl, Federhalter, Buch, Pferd usw.; und auch solche Fortsetzungen sind produktive Reaktionen auf den Text. Direkter ist das Wechselspiel von Frage und Antwort in Christoph Meckels Kindergedicht *Wird kommen*:

Wird es kommen?
Es wird kommen.

Bringt es was mit?
Es bringt nichts mit.

Wie lange bleibt es?
Es geht nicht wieder.

Was geschieht mit ihm?
Ihm geschieht nichts.

Wo sollen wir bleiben?
Wir bleiben nirgend.

Weiß es, was es tut?
Es weiß, was es tut:

58) Vgl. Anm. 26.

Es wird kommen
es bringt nichts mit
es geht nicht wieder
und ihm geschieht nichts. *Christoph Meckel*⁵⁹

Das Gedicht beantwortet zwar zunächst seine Fragen selbst, aber natürlich sind auch andere Antworten möglich – und hier beginnt nun ein reizvolles Spiel, das zugleich ein Spiel mit Versen ist: Er kommt vielleicht. Er bringt keine Blumen. Es reist am Sonntag ab. ... Oder: Das Krokodil wird kommen. Es bringt scharfe Zähne mit. Es geht, wenn es satt ist. ... usw. So oder anders mit Antworten versehen, entsteht bei jedem Schreiber ein neues Gedicht: geschrieben, illustriert, im Kreis vorgelesen, Teil eines kleinen Buches oder einer Textcollage.

Eine Summe von Fragen, aber keine expliziten Antworten mehr, enthält gewissermaßen in einem nächsten Schritt das folgende Brecht-Gedicht für die **Sekundarstufe**:

Fragen eines lesenden Arbeiters

Wer baute das siebentorige Theben?
In den Büchern stehen die Namen von Königen.
Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?
Und das mehrmals zerstörte Babylon –
Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern
Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?
Wohin gingen an dem Abend, wo die chinesische Mauer fertig war,
Die Maurer? Das große Rom
Ist voll von Triumphbögen. Wer errichtete sie? Über wen
Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene Byzanz
Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem sagenhaften Atlantis
Brüllten in der Nacht, wo das Meer es verschlang,
Die Ersaufenden nach ihren Sklaven.

Der junge Alexander eroberte Indien.
er allein?
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
Siegte außer ihm?

59) Christoph Meckel: *Pferdefuß*. RTB-Gedichte. Ravensburg 1988.



Jede Seite ein Sieg.
Wer kochte den Siegeschmaus?
Alle zehn Jahre ein großer Mann.
Wer bezahlte die Spesen?

So viele Berichte.
So viele Fragen

Dieses Gedicht Brechts, entstanden zwischen 1938 und 1940, exemplarisch schon durch die Aufnahme in die Sammlung der *Kalendergeschichten*, umreißt in lapidarer Form das Ergebnis der marxistischen Gesellschaftsanalyse, aber auch schon des flüchtigsten Blicks auf die meisten Geschichtsdarstellungen: einerseits die grundlegende Spannung von Oben und Unten, von Mächtigen und Ohnmächtigen, von Befehlenden und Ausführenden, und andererseits auch im historischen Kontext die Dominanz derer, die im genauesten Sinne des Wortes das Sagen haben. Geschichte ist immer als Geschichte der politisch und wirtschaftlich Mächtigen geschrieben worden; die Geschichte der Massen, der Arbeiter, Bauern und Kleinbürger kommt darin nicht vor, wird verdrängt, verschwiegen, unterschlagen. Erst in jüngerer Zeit nimmt sich die Sozialgeschichte des vernachlässigten Gegenstands an.

Ein solcher Sachverhalt ist nur in der Form genauester Nachfrage in den Blick zu rücken und bewußt zu machen, und das Gedicht veranschaulicht, wie das auszusehen hätte. In jeder der aneinandergereihten – und fast endlos fortsetzbaren – Fragen ist implizit die so nachdenklich wie aktiv machende Antwort jener „anderen“ Geschichte der kleinen Leute enthalten; der Leser muß sie nur noch ausformulieren. Und da – anders als in den eine ideologische „Lösung“ heischenden Texten, etwa im *Guten Menschen von Sezuan* – das vorliegende Gedicht nicht auf eine simplifizierende Antwort zielt, wie sie der „Reale Sozialismus“ in der Regel anbot, sondern „nur“ Phantasie, Logik und Einfühlungsvermögen verlangt, sind die Schüler mit ihren Möglichkeiten einer Antwort nicht überfordert. Dabei liegt es nahe, die intendierten Antworten ebenfalls in den freien Rhythmen des Gedichts zu formulieren.

Die folgenden zwei Beispiele stammen aus einem 6. Schuljahr. Sie sind relativ unbeholfen und naiv, aber sie zeigen doch, welche Möglichkeiten bei einer sogeararteten Reaktion auf Brechts Gedicht in höheren Klassen, wo es zweifellos eher hingehört, entfaltet werden könnten:

Antworten auf die Fragen eines lesenden Arbeiters

Das siebentorige Theben bauten die Bürger,
Die Befehle dazu aber gaben die Könige. Sonst taten sie nichts.
Das zerstörte Babylon wurde vom einfachen Volk aufgebaut. Die Könige
begannen wieder Kriege, um es wieder zu vernichten.
(...)

Antworten auf die Fragen eines lesenden Arbeiters

Der junge Alexander eroberte Indien. Er allein?

Nein, seine Soldaten mußten ihm helfen.

Cäsar schlug die Gallier.

Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?

Doch, denn der Koch mußte ihn und seine Truppen mit Nahrung versorgen.

Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte

untergegangen war. Weinte sonst niemand?

Die Eltern und Verwandten der Gefallenen oder Ertrunkenen weinten auch.

Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer

siegte außer ihm?

Sein Volk und seine Soldaten. (...)

Das zweite Beispiel für den Versuch, die impliziten Antworten explizit zu machen, ist schon ganz nahe an einem anderen Verfahren der Gedichtinterpretation, das nun nicht mehr voraussetzt, daß ausdrücklich Fragen formuliert sind. Es werden hier ja in den unveränderten Text einfach weitere, im vorliegenden Fall antwortgebende und generell gesagt: kommentierende Verse eingeschoben. Solche Interlinear-Kommentare lassen sich fast zu jedem Gedicht verfassen – Voraussetzung ist lediglich, daß der Leser eine kritischkontroverse oder sachlich ergänzende oder zustimmend-bekräftigende Meinung zum Inhalt besitzt und diese knapp auszuformulieren in der Lage ist oder daß er durch die Lektüre angeregt wird, sich zum Text subjektiv-assoziativ zu äußern bzw. zusätzliche Fakten hinzuzunennen. Lediglich ausgesprochene Kindergedichte sind häufig in ihrem Handlungs- oder Argumentationsablauf zu dicht, zu fugenlos, als daß sich Kommentare einschieben ließen.

Die folgenden – hier nur ankommentierten bzw. gekürzten – Beispiele veranschaulichen die genannten Kommentierungsmöglichkeiten. Die Interlineartexte sind dabei kursiv gesetzt.

November

Es kommt eine Zeit

Wir wünschen sie uns nicht herbei!

Da lassen die Bäume

frierend

ihre Blätter fallen

Die Häuser rücken

enger zusammen

denn sie frieren auch

Aus den Schornsteinen

die ganz schwarz auf den Dächern sitzen

Kommt ein Rauch. (...)

*Elisabeth Borchers*⁶⁰



In diesem Beispiel für die **Primarstufe** sind es sachliche Ergänzungen und eine gefühlsmäßige Stellungnahme, die die Schüler zwischen die Zeilen schieben. Das nächste Beispiel aus einem vierten Schuljahr erhält seinen Akzent durch das die Lektüre begleitende Gespräch über das Einst und Heute der Naturerfahrung des Menschen.⁶¹ Dazu brachten die Schüler Tageszeitungen mit und werteten sie themenbezogen aus. Ausgeschnittene Überschriften oder Textstellen wurden danach im Sinne eines Widerspruchs und Faktenkommentars zwischen einzelne Verse eingeschoben:

Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
den schickt er in die weite Welt,
Auf der Autobahn bei München 15 Kilometer Stau
dem will er seine Wunder weisen
in Berg und Tal und Strom und Feld.
Durch den Brand in einer Kunststoffabrik
wurde das umliegende Weideland verseucht.
Die Bächlein von den Bergen springen,
In der Echaz sind mehr als tausend Forellen verendet

die Lerchen schwirren hoch vor Lust
Rotkehlchen sind vom Aussterben bedroht (...)

Wie unterschiedlich derselbe Text kommentiert werden kann, belegen die Interlinearversionen von zwei Sekundarstufenschülerinnen zu Eichendorffs Mondnacht:

Es war, als hätt der Himmel
Das Ozonloch vergrößert sich
die Erde still geküßt
Die Erde ist verseucht
Daß sie im Blütenschimmer
und unter der Last ihrer Müllberge
und im Qualm der Autoabgase
von ihm nur träumen müßt
Träumt nicht – wacht auf!

Es war, als hätt der Himmel
Ich sehne mich
die Erde still geküßt
nach einer solchen Erfahrung:
daß sie im Blütenschimmer
in einer friedlichen und guten Welt zu leben

von ihm nur träumen müßt
ohne Krieg und Streit.

Schließlich noch einen stärker gedanklichen Text von Thomas Bernhard⁶²:

60) S. Anm. 27.

61) Vgl. *Praxis Deutsch* 118/1993, S. 25.

62) Thomas Bernhard: *Auf der Erde in der Hölle*. Salzburg 1957.

Psalm

Was ich tue, ist schlecht getan
Mehrere Berufe sind fehlgeschlagen
Nirgendwo ist mir etwas Befriedigendes gelungen.
Dann habe ich zu schreiben begonnen. Aber ...

Was ich singe, ist schlecht gesungen
Kein Verleger druckt meine Gedichte
darum hast du ein Recht auf meine Hände
Ich glaube zwar nicht an dich, Gott
und auf meine Stimme.

(...)

Bei dem folgenden zweiten Beispiel muß die Aufforderung zum gestalterisch Reagieren dem Leser erst bewußtgemacht, von ihm erst entdeckt werden. Nach der knappen Schilderung der getroffenen Absprache verharret in Schillers Ballade *Die Bürgschaft* der berichtende Erzähler völlig einseitig bei Damon und seinen Abenteuern auf dem Rückweg; von dem Freund, der selbstlos als Geisel ins Gefängnis ging, und von dem inneren Weg, den er dabei zurücklegt, wird nichts gesagt. Das hängt mit der Form der Ballade, hier: mit dem Grundsatz der Einsträngigkeit der Handlung zusammen; und diese Gattungsvorgabe ist den Schülern bewußt zu machen. Aber damit ist andererseits auch zugleich schon die Frage nach dem zweiten Strang und dem zweiten Schicksal gestellt: „Was wird der im Gefängnis Wartende denken und fühlen? Nehmen wir an, er hat ein Tagebuch geführt ...“ Zwei Schüler einer 8. Hauptschulklasse kamen, diesen Gedanken aufnehmend, zu den folgenden Texten:

1. Tag

Ich werde es überstehen, das weiß ich. Er hat mich noch nie im Stich gelassen, und er wird es auch diesmal nicht tun, er hat es mir versprochen, und er ist mein Freund. Er nicht, nein, er läßt mich nicht im Stich. Dazu kenne ich ihn zu gut.

2. Tag

Er ist noch nicht da, ob er kommen wird? Ja, er kommt. Ich weiß, daß er kommt. Er würde es nicht übers Herz bringen, mich im Stich zu lassen. Er ist ja mein Freund.

3. Tag

Er hat mir doch versprochen, daß er kommt! Warum hält er sein Versprechen nicht? Ob er doch noch kommen wird? Ich weiß es nicht. Aber es ist doch schon der dritte Tag, er müßte doch schon längst da sein! Nun ja, ich bin eben darauf reingefallen. Nein, nein, ich weiß, daß er kommen wird. Wenn er doch nicht kommt? Dann wird der König mich ... Nein, ich bin sicher, daß er kommt und wenn es in der letzten Minute ist.



Syrakus. 1225. Tag nach Christus

Heute wurde ich zum Bürgen für meinen Freund. Ich bereue es nicht, denn ich vertraue ihm. Ich bin sehr aufgeregt und laufe in meiner Zelle hin und her. Zu Mittag gab es nur zwei Fladen und zwei Becher Wasser. Ich nahm alles zu mir, denn ich hatte großen Hunger. Ich fühle mich nicht gerade wohl in meiner Haut. Hoffentlich kommt mein Freund rechtzeitig zurück.

Syrakus, 1226. Tag nach Christus

Ich fühle mich sehr schlecht. Zu Mittag aß ich kaum. Ich verzweifle fast. Schon kommt mein ganzes Leben mir vor Augen, wie es wohl immer ist, wenn man bald sterben muß. Alle schlechten und guten Taten fallen mir ein. Ich bete zu Zeus, Mars und Poseidon. Ich flehe sie um Hilfe an.

Syrakus, 1227. Tag nach Christus

Die ganze Nacht konnte ich nicht schlafen. Ich denke nur an meine Frau und meine Kinder. Ich hasse Damon, und ich verachte mich, weil ich sein Angebot annahm. Ich kann nichts mehr essen, kann nicht mehr ruhig sitzen – ich werde bald abgeführt.

Statt langatmiger, mühsamer Dialoge des Lehrers mit wenigen Schülern über Tyrannis im alten Griechenland und in der Gegenwart, über das Thema Freundschaft, Treue, Vertrauen und über mögliche Grenzen dieser Tugenden also die produktive Identifikation der Schüler mit der vorgestellten Situation: aktive Antwort auf den Anruf eines Textes und von den verschiedenen Lösungen aus der Anstoß zu einer vertiefenden Diskussion des Textes. Wenn der Lehrer danach noch das idealistische Menschenbild der deutschen Klassik, speziell Schillers, bewußt machen will, etwa, indem er den zentralen 10. Auftritt des 3. Aktes von *Don Carlos* danebenstellt oder *Die Worte des Glaubens* auf das dahinterstehende Menschenbild hin befragt oder das Gedicht *Die zwei Tugendwege* zu der Bürgerschaft in Beziehung setzt, dann hat er in der Eigenproduktion der Schüler eine überaus tragfähige Grundlage dafür.

Viele erzählende, aber auch gedankliche und rein lyrische Gedichte lassen sich durch einen solchen produktiven Blick- und Perspektivewechsel erschließen oder, was entscheidender ist, mit dem Fühlen und Denken der Leser in engen Kontakt bringen. Die/der Lehrende wird kaum Mühe haben, Texte, die in den Zusammenhang seines Unterrichts und der gegebenen geistigen Situation passen, zu finden. Hier nur noch zwei Beispiele.

Bertolt Brechts vielzitierte und vielinterpretierte Ballade *Der Schneider von Ulm* kann antizipatorisch oder rein analytisch, der paradoxen Zeitverschiebung nachspürend und die politische Aussage herausarbeitend, unterrichtlich vermittelt werden. Diese Aneignung und Verarbeitung kann

aber auch durch den Entwurf eines Paralleltextes, von der Lektüre des Gedichts ausgelöst, erfolgen. Der offenkundige geistige Widerpart des Schneiders, der Bischof, hält nach dem Tod des Schneiders eine Predigt – was wird er darin sagen, erklären, seinen Zuhörern einprägen wollen?

Das ist eine Herausforderung zu aktivem, produktiven Tun, wobei der Spielcharakter nicht zu kurz kommt, wenn, wie im Beobachtungsfeld feststellbar, auch parodistische, gelegentlich das Blasphemische streifende Impulse mitspielen. Eine gewissermaßen „mittlere“ Lösung, wieder aus einem 8. Schuljahr:

Liebe Christen der Gemeinde zu Ulm:

Ich muß Euch mitteilen, daß der Schneider von Ulm gestern nachmittag verunglückt ist. Er wollte das Fliegen lernen und sprang vom Kirchdach herab. Ich wollte ihn davon abhalten, doch es war sinnlos. Er ließ sich nicht belehren und stürzte in die Tiefe. Wir wollen beten: Vater unser... .

Liebe Christen, er war vom Wahn gepackt und wollte höher sein als Gott. Doch dafür wurde er bestraft. Glaubt mir, es wird niemand fliegen können. Uns hat Gott fürs Arbeiten erschaffen, nicht für andere Dinge. Er wird jeden bestrafen, der höher sein will als er. Ihr müßt mit dem zufrieden sein, was er Euch gibt. Es muß für Euch eine Lehre sein. Ich glaube, Gott hat damit klarmachen wollen, daß er der Herrscher ist und er befiehlt. Und das müßt Ihr einsehen – Amen.

Wer eine solche „Predigt“ verfassen will, muß sich in die vermutbaren Absichten, vor allem aber in die Situation und Atmosphäre des im Gedicht geschilderten Geschehens hineinzubegeben suchen, muß sich eine Meinung bilden und muß so in einem umfassenden Sinn das Gedicht interpretieren. Das Ergebnis kann einseitig sein oder einen wichtigen Aspekt übersehen, aber aus der Summe der verschiedenen Lösungen und aus den jeweiligen Erklärungen und Begründungen, die die Verfasser vorbringen, wenn sie beim Vortrag ihres Textes angefragt werden, ergibt sich in aller Regel eine interessante Palette verschiedener Deutungen als Grundlage eines im Prozeß des Schreibens und Hörens wachsenden Verstehens.

Das gilt so auch für produktive Reaktionen auf Günter Eichs *Botschaften des Regens*:

Nachrichten, die für mich bestimmt sind,
weitergetrommelt von Regen zu Regen,
von Schiefer- zu Ziegeldach,
eingeschleppt wie eine Krankheit.
Schmuggelgut, dem überbracht,
der es nicht haben will –



Jenseits der Wand schallt das Fensterblech,
rasselnde Buchstaben, die sich zusammenfügen,
und der Regen redet
in der Sprache, von welcher ich glaubte,
niemand kenne sie außer mir –

Bestürzt vernehme ich
die Botschaften der Verzweiflung,
die Botschaften der Armut
und die Botschaften des Vorwurfs.
Es kränkt mich, daß sie an mich gerichtet sind,
denn ich fühle mich ohne Schuld.

Ich spreche es laut aus,
daß ich den Regen nicht fürchte und seine Anklagen
und den nicht, der sie mir zuschickte,
daß ich zu guter Stunde
hinausgehen und ihm antworten will.

Günter Eich⁶³

Folgende alternative Anregungen und Aufgaben begleiten den Text:

1. Das Gedicht spricht von BOTSCHAFTEN. Denke dir Situationen aus, aus denen heraus solche Botschaften der Verzweiflung/der Armut/des Vorwurfs gesprochen oder geschrien werden könnten: Ein Schiff ist in Seenot; ein Schüler erhält ein schlechtes Zeugnis; ein Mann verliert seinen Arbeitsplatz; ein Mensch erfährt, daß er unheilbar krank ist; eine Frau in einer Trockenzone Afrikas hat keine Nahrung für die Kinder mehr; ein Indio in den Slums/Favelas südamerikanischer Städte spricht; ein Flüchtling in irgend-einem Lager der Welt klagt an usw.

Schreibe diese BOTSCHAFTEN wie ein Gedicht auf. Die Zeilen dürfen verschieden lang sein; sie benötigen keinen Reim: Schreibe so, wie du selbst sprechen/rufen/anklagen würdest.

2. Gestalte das Gedicht als Text-Bild-Collage so, daß die originalen Verse mit Zeitungsnachrichten von Situationen der Verzweiflung, der Armut, des Elends, der Not durchsetzt sind.

3. Schreibe an das Ich des Gedichts einen Brief, in dem du dich mit seiner Haltung und den geschilderten Nachrichten auseinandersetzt, d. h. in dem du ihn mahnst, erinnerst, angreifst oder ihm recht gibst.

Hier wie an vielen Stellen des beschriebenen Arbeitskonzepts verbinden sich Lesen und Schreiben, Rezipieren und Produzieren unlösbar

63) Günter Eich: *Botschaften des Regens*. Frankfurt 1955.

miteinander: Die Herausforderung zur subjektiv verantworteten, die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen, Bedürfnisse objektivierenden Produktion hat eine Motivationsfunktion, die auf keine andere Weise zu gewinnen ist.

Vor allem aber: in diesem ganzen Tun verstärkt und vertieft sich der Kontakt mit dem Gedicht – alle produktiven Aktivitäten gehen von ihm aus und führen wieder auf es zu.

Mit dem Text in einen Dialog eintreten

Es gibt lyrische Texte mit mehr oder weniger deutlicher dialogischer Struktur. Ingeborg Bachmanns *Reklame* ist ein besonders interessantes Beispiel dafür. Da dieses Gedicht sich aber einer besonderen Beliebtheit unter den Interpreten erfreut und nicht zuletzt die Beschreibung des textgestalterisch-produktiven Verfahrens 1971 eine wahre Flut von gleichen oder ähnlichen Vorschlägen ausgelöst hat, sei hier ein anderer Text gewählt, der noch eindeutiger dem dialogischen Muster folgt und der gegenüber dem Bachmann-Gedicht die Assoziationen weitaus stärker durch Argumentationen ersetzt:

Die Barbaren erwartend

„Was erwarten wir, auf dem Markt zusammengedrängt?“

Daß die Barbaren heut eintreffen werden!

„Warum eine solche Untätigkeit im Senat?

Was sitzen die Senatoren und gesetzgeben nicht?“

Weil die Barbaren heut eintreffen werden.

Was für Gesetze werden die Senatoren noch machen?

Die Barbaren, kommen sie nur, werden Gesetzgeber sein.

„Warum erhob sich unser Kaiser so früh

und sitzt in der Stadt erhabenstem Tor

noch auf dem Thron, als Herrscher die Krone tragend?“

Weil die Barbaren heut eintreffen werden.

Und der Kaiser wartet darauf, ihren Häuptling

zu empfangen. Besonders bereitet er

ein Pergament vor zur Überreichung. Darin

ließ er jenen mit vielen Titel und Namen einschreiben.

„Warum erschienen unsre zwei Konsuln und die Prätores

heut mit den roten, den bestickten Togen?

Warum legten sie Armbänder an mit so viel Amethysten

und Ringe mit hellen, glitzernden Smaragden?

Warum mußten sie heut kostbare Stäbe ergreifen

mit herrlich graviertem Silber- und Goldwerk?“

Weil die Barbaren heut eintreffen werden:
und derlei Dinge blenden die Barbaren.

„Warum kommen wie sonst nicht die würdigen Rhetoren auch,
ihre Worte vorzubringen, das ihrige zu sagen?“

Weil die Barbaren heut eintreffen werden:
und die brummen bei Schönsprüchen und Volksreden.

„Warum auf einmal, daß diese Unruhe ausbricht
und Verwirrung? (Die Gesichter – wie ernst sie wurden!)
Warum leeren sich schnell Straßen und Plätze,
und alles strebt in die Häuser sehr nachdenklich?“

Weil es Nacht wurde und die Barbaren nicht kamen.
Und Leute trafen ein aus dem Grenzbezirk
und sagten, daß es die Barbaren nicht mehr gibt.

„Und jetzt was ohne Barbaren aus uns wird!
Diese Menschen waren eine Art Lösung.“ *Konstantinos Kavafis*⁶⁴

Konstantinos Kavafis (1869–1933) hatte sich zeitlebens mit der späten Antike beschäftigt und galt als hervorragender Kenner dieser Epoche. Die Situation, die das vorliegende Gedicht schildert, gehört denn auch in die Spätphase des Römischen Reiches. Eine abgelebte, ziellos und spannungslos gewordene Gesellschaft ist unfähig, sich gegen die historisch jungen Kräfte zu behaupten. Friedrich Dürrenmatt hat in *Romulus der Große* das gleiche Thema gestaltet: weil ihr Sinnpotential erschöpft ist, fürchtet die spätrömische Oberschicht die germanischen „Barbaren“ und braucht sie doch zugleich, um aus dem Aufbau eines Feindbildes künstliche Spannung und Anspannung zu ziehen. Als in dem vorliegenden, in Dialogform aufgebauten Gedicht sich das Feindbild in ein Nichts auflöst, ist dementsprechend nicht Erleichterung, sondern Enttäuschung und Ratlosigkeit die Folge. Aber Kavafis beschreibt nicht nur das Lebensgefühl der Spätantike, sondern jeder Spätzeit, und mit Sicherheit auch das der Gegenwart. Insofern bietet sich ein Situations-Transfer geradezu an.

Zwei Phasen der Annäherung und des handelnden Umgangs sind möglich und können nacheinander verwirklicht werden. Zunächst werden vom Lehrer zwei Fassungen hergestellt: Fassung 1 enthält alle Frageteile und spart die Antwortpassagen aus, Fassung 2 gibt alle Antwortverse wieder und läßt Platz frei für die zu vermutenden und zu findenden Fragepassagen. Die eine Hälfte der Klasse erhält den Auftrag, die Antwortverse zu ergänzen (die Zahl der Verse markieren!), die andere Hälfte versucht, aus

64) Konstantin Kavafis. In: H. M. Enzensberger (Hrsg.): *Museum der modernen Poesie*. München 1964.

den Antworten die Fragen zu erschließen. Als Hilfestellung ist möglich, bei beiden Aufträgen stichwortartig die jeweils handelnden bzw. angesprochenen Personen vorzugeben: wir/Senatoren/Kaiser/Konsuln und Prätores (Funktion erläutern!), /Rhetoren/Redner/Leute aus dem Grenzbezirk. Die ergänzten Texte werden von den Schülern mit unterschiedlichen Farben für Frage und Antwort auf DIN A 4-Blättern in ästhetisch ansprechender Weise gestaltet, dann vorgelesen und miteinander verglichen und schließlich an der Wandleiste einem wiederholten Lesen zugänglich gemacht. Dazwischengefügte Bilder – kopierte Illustrationen zur römischen Geschichte, Fotos vom Reliefband der Trajan-Säule u. a. – akzentuieren zusätzlich den Wert der Texte.

Wenn im Vergleich der Fassungen die „Lehre“ des Gedichts – jede Gesellschaft braucht, vor allem aber die Herrschenden brauchen ihre „Barbaren“, d. h. ihre fiktiven Gegner – noch nicht zur Sprache gekommen ist, dann kann das in der zweiten Phase angebahnt werden. Hier erhalten die Schüler die vollständige originale Textfassung, verbunden mit dem Auftrag, an die Stelle der originalen Antworten solche aus dem politischen Teil der Tageszeitungen zu setzen. Am besten eignen sich dazu natürlich parallele „weil“-Sätze. Wenn solche nicht in genügender Zahl gefunden werden können, dann dürfen die Schüler vorgefundene Sätze umformen, sollen aber nach Möglichkeit die gedruckten und ausgeschnittenen Sätze bzw. Satzglieder kollagenartig in den Gesamttext einfügen. Beispiel:

„Warum eine solche Untätigkeit im Senat?
Was sitzen die Senatoren und gesetzgeben nicht?“

WEIL ANGEBLICH KEIN HANDLUNGSBEDARF BESTEHT
TABUS BEI SUBVENTIONSABBAU

„Warum erhob sich unser Kaiser so früh
und sitzt in der Stadt erhabenstem Tor
noch auf dem Thron als Herrscher die Krone tragend?“

WEIL AUF DEM GEBIET DES BÜRGERRECHTS
NACHHOLBEDARF BESTEHT
DIE KRITIKER DES PRÄSIDENTEN WERFEN IHM VOR
ER BETREIBE EINE POLITIK FÜR DIE REICHEN (...)

In einem letzten Schritt verlassen die Schüler den originalen Text ganz und verfassen zu den zeitgenössischen Antworten auch zeitgenössische Fragen. So stehen am Schluß zwei Gedichte – die zweite Version natürlich in vielen Varianten – nebeneinander. Der historische Stoff ist in die Gegenwart herübergeholt; der fiktive Dialog hat einen realen Dialog ausgelöst.

Szenisches Interpretieren

Gewisse, stark auf Handlung und gestische Aktionen zielende Gedichte lassen sich vorzüglich über szenische Realisierungsversuche vermitteln. Im Schulversuch hat sich gezeigt, daß speziell eine ganze Reihe von Ernst Jandls Texten zu solchen szenischen Interpretationen anregt. Das Gedicht *Fünfter sein* mag für andere Beispiele stellvertretend stehen.

tür auf
einer raus
einer rein
vierter sein

tür auf
einer raus
einer rein
dritter sein

tür auf
einer raus
einer rein
zweiter
sein
tür auf
einer raus
einer rein
nächster sein
tür auf
einer raus
selber rein
tagherrndoktor

*Ernst Jandl*⁶⁵

Jandl zielt mit diesem Text auf die Stereotypisierung und zunehmende Automatisierung von Lebensabläufen in der zeitgenössischen Gesellschaft. Die damit verbundene Monotonie bildet das Gedicht sprachlich sehr prägnant ab: in den Strophen 1–4 ist in jeder Strophe jeweils nur ein Wort ausgetauscht, und der Leser ist frei, die Reihe beliebig zu verlängern. Sogar der pointierende und abschließende letzte Vers drückt noch mit der Zusammenfassung der Dreiwort-Anrede in eine Einwort-Formel die Hast und das Unpersönliche des personalen Kontakts aus.

Es ist so ein auf Bewußtmachung und Zeitkritik zielender Spiel-Text: Abbildung von Wirklichkeit und kritische Beleuchtung dieser Wirklichkeit in der Form des anscheinend harmlosen und doch zugleich die Ent-

65) Ernst Jandl: *Der künstliche Baum*. Neuwied/Berlin 1970.

fremdung des Menschen in der modernen Zivilisation aufdeckenden Spiels.

Zur szenischen Realisierung dieser Grundsituation lassen sich verschiedene Anlässe ausdenken und spielen: beim Einkaufen, am Bahnhalter, beim Friseur, beim Arzt, am Bankschalter usw. Die Schüler beginnen mit der Situation, die ihnen am vertrautesten ist, in der Regel mit dem Besuch beim Arzt. Sie sitzen dabei auf fünf Stühlen; der letzte eröffnet die szenische Lesung mit der Aussage: „Fünfter sein“. Darauf steht der erste Schüler auf, geht durch eine imaginäre, pantomimisch angedeutete Tür (Türklinke drücken, Türe aufziehen und hinter sich wieder schließen). Der Sprecher dazu: „Tür auf / einer raus / einer rein.“ Der Hinausgehende kehrt an seinen Tischplatz oder den Platz im Zuschauerkreis zurück; der bisher Zweite, Dritte, Vierte und Fünfte rückt jeweils einen Stuhl weiter; der Fünfte spricht dabei: „Vierter sein“ und zugleich setzt sich jemand aus der Klasse auf den so freigewordenen fünften Platz. Nach dem vollständigen Ablauf, bei dem nur der ursprünglich Fünfte jeweils seinen Stellungswechsel mit Ausdruck (Ärger, Langeweile, zunehmende Freude) kommentiert, während der Sprecher monoton die immer gleiche Formel spricht, ist das Gedicht szenisch realisiert.

Bei jedem weiteren Durchgang wird eine andere Situation angenommen. Im Anschluß an Langheinrich⁶⁶ können die Schüler schließlich den Auftrag bekommen, solche Situationsvarianten schriftlich zu fixieren, d. h. Parallelgedichte zu schreiben. Zwei Beispiele aus einem 5. Schuljahr:

Fünfter sein

Geld raus
 Geld rein
 Geldbörse zu
 Vierter sein
 Geld raus
 Geld rein
 Geldbörse zu
 Dritter sein
 Geld raus
 Geld rein
 Geldbörse zu
 Zweiter sein
 Geld raus
 Geld rein

Fünfter sein

Erster dran
 Notenbuch auf
 Note fünf
 Zweiter dran
 Notenbuch auf
 Note vier bis fünf
 Dritter dran
 Notenbuch auf
 Note drei
 Vierter dran
 Notenbuch auf
 Note fünf bis sechs
 Selber dran
 Notenbuch auf

66) Claus Langheinrich: *Konkrete Poesie - visuelle Texte: Beispiele für die Grund- und Hauptschule.* München 1979.



Geldbeutel zu
Nächster sein
Geld raus:
Nein ich
Brings nicht
Übers Herz!

Note eins bis zwei
Danke, Herr Lehrer.

In allen diesen Fällen kann das szenische Sprechen vielfältig variiert werden. So ist es beim ersten der beiden Schülertexte möglich, daß der Gebende Vers 1, der Nehmende Vers 2, der Gebende Vers 3 und abschließend der Nehmende, dabei auf den Gebenden deutend, Vers 4 spricht. Diesen Vers 4 kann aber auch die Klasse, als Chor fungierend, sprechen. In gleicher Weise plausibel ist es, wenn die Verse 1-3 von einem Sprecher dargeboten werden, der die Aussage pantomimisch begleitet (einen vorgestellten Geldbeutel herausholen – auf eine imaginäre Klasse zeigen – den Geldbeutel umständlich wieder verstauen). Den Vers 4 übernimmt dabei eine Art Registrator.

Gestisch-szenisch läßt sich in ähnlicher Weise *im delikatessen-laden* gestalten:

im delikatessen-laden
bitte geben sie mir eine maiwiesenkonzerve
etwas höher gelegen aber nicht zu abschüssig
so, daß man darauf noch sitzen kann.
nun, dann vielleicht eine schneehalde, tiefgekühlt
ohne wintersportler, eine fichte schön beschneit
kann dabeisein.

auch nicht. bliebe noch – hasen sehe ich haben sie da hängen.
zwei drei werden genügen, und natürlich einen jäger.
wo hängen denn die jäger?

*Ernst Jandl*⁶⁷

Auch hier sind Varianten nicht nur möglich, sondern geradezu impliziert: In der Schule, im Bundestag, im Sportstadion usw. Die Situationen lassen sich durch exemplarische Requisiten verdeutlichen, z. B. für das Sportstadion ein Plakat mit den Bildern von Fußballstars: für die Schule Kreide und Bücher (Lexika!); für den Bundestag Gesetzestexte, eine Friedens-taube, eine Justitia mit verbundenen Augen („bitte geben Sie mir ein Stück Gerechtigkeit, auf das man bauen kann, kein Haus, keinen Bunker, aber den Frieden ...“).

In dafür sensibilisierten, eingeübten Klassen lassen sich manche Gedichte pantomimisch verdeutlichen. Das ist nicht leicht – schwerer jedenfalls als die szenische Darstellung – und setzt eine gute Atmosphäre in der

⁶⁷) Jandl, s. Anm. 65.

Klasse voraus. Der einzelne muß seine Darstellungsvariante einbringen können, ohne befürchten zu müssen, er werde ausgelacht. Ein Text für den Anfang ist etwa Christa Reinigs *Vor der Abfahrt*, in dem die Situation eines Menschen beschrieben wird, der die ehemalige DDR verläßt und die Grenzkontrolle erlebt: die Suche nach Republikflüchtigen – eine Suche wie nach Schwerverbrechern. Nur die Gedanken – versteckt und bedeckt! – lassen sich (noch) nicht festhalten; auch nicht allerdings das, was der Flüchtling gerne mitnehmen, gerne bewahren wollte: Erinnerungen, Erfahrungen, Heimat ... Wie Schnee nicht aufbewahrbar ist, nicht in den Händen und nicht in der Tasche, so wird manches davon schmerzlich auf die Verlustseite zu buchen sein.

Formal ist das Gedicht geprägt von den betont eingesetzten Wiederholungen: „suchten – suchten sie jemand – suchten sie jemand – suchten sie nicht“, die Routine und zugleich Unerbittlichkeit und Systematik des menschenunwürdigen Vorgangs ausdrückend. Die Wiederaufnahme des „nahm ... nahm“ in der Schlußstrophe erinnert dagegen an den hilflosen Trotz eines Kindes, das das nicht Festhaltbare festzuhalten sucht.

Christa Reinig beschreibt Selbsterlebtes, und sie beschreibt es mit den Mitteln des Autors, von dem sie in der DDR-Zeit nachhaltig geprägt wurde: Bertolt Brecht. Die gestische Funktion der Wiederholungen und der hart nebeneinandergesetzten Sätze verweist überdeutlich auf Brechts Theorie der reimlosen Verse mit unregelmäßigen Rhythmen.

Vor der Abfahrt

Sie kamen und suchten
unter der Bank. im Gepäcknetz
suchten sie jemand.
Danke, sagten sie zu mir.

Auf dem Dach, zwischen den Rädern
suchten sie jemand.
Unter meiner Mütze
suchten sie nicht.
Starr war die Erde.
Da nahm ich den Schnee.
In meiner Manteltasche
nahm ich den Schnee mit.

*Christa Reinig*⁶⁸

68) Reinig, s. Anm. 37.

Der Text wird gemäß der Zeiteinteilung für die Darstellung auf Band gesprochen und während der Pantomime abgespielt. Zunächst bietet sich eine Ein-Personen-Pantomime an, aber sehr reizvoll ist auch die Vervielfältigung in der Gruppe! Eine solche Übersetzung in den körperlichen Ausdruck gelingt allerdings in der Regel nur, wenn die/der Lehrende selbst eine Beziehung dazu hat und Anregungen oder Hilfestellungen geben kann.

Wie in all diesen Formen einer handlungsorientierten Interpretation ist die Gestaltungsform nicht Verzierung einer Stunde, sondern Grundlage für dadurch angeregte und durchaus auch analytische Gespräche. Die spielerisch-bildlich-sinnliche Annäherungen an den Text stehen deshalb, ganz anders als üblicherweise gehandhabt, am **Anfang**, nicht am Schluß.

Das Gedicht als Partitur

Der Begriff stammt von Winfried Pielow, dessen mehrfach aufgelegtes Buch *Das Gedicht im Unterricht* von 1965 ganz wichtige Impulse in Richtung einer sinnhafteren und handlungsorientierten Vermittlung lyrischer Texte in der Schule enthält.

„Partitur“ zielt natürlich zuerst auf eine musikalische oder rhythmische Umsetzung.

In der Tat entfalten nicht wenige Gedichte über eine solche musikalische Vermittlung ihre Aussage besonders deutlich und eindrücklich. So läßt sich etwa Jürgen Spohns *HEREIN*⁶⁹ allein durch ein Schlaginstrument (Tamburin, Trommel, Triangel) in seiner Aussage akzentuieren und verdeutlichen:

*Es klopft – Herein!
Wer kann das sein?
Und zaghaft tritt
die Hoffnung ein

Sie wollte bleiben
über Nacht
Sie habe etwas mitgebracht
das heißt:
daß Hoffnung Hoffnung macht

Wir kamen uns näher
kamen uns nah –
ach, bleib doch da!*

Zur rhythmischen Umsetzung nur ein paar Hinweise: Vor Beginn des ersten Verses ein Schlag; zu „Herein“ ein Trommelwirbel, ebenso zu „Hoff-

⁶⁹⁾ Jürgen Spohn, s. Anm. 26, S. 11.

nung“; auf die erste Silbe von „mitgebracht“ ein akzentuierender Schlag; zu „Hoffnung“ wieder der Wirbel. Der Daktylus der nächsten zwei Verse (xxx) kann rhythmisch begleitet werden; das „ach“ erhält einen markierenden und Pause heischenden Schlag, ebenso das „da“; drei Decrescendo-Schläge lassen die Worte ausklingen.

Während eine solche Schlagwerkbegleitung mit Orffschen Instrumenten bei Gedichten wie etwa Guggenmos' *Das Gewitter*, oder *Kater, Maus und Fußballspiel* oder James Krüss' *Das Feuer*⁷⁰ vorzügliche Wirkung tut – und es gibt gerade für die Grundschule eine große Zahl solcher dramatisch-dynamischer Handlungsgedichte! –, lassen sich lyrische Texte wie z. B. Mörikes *Er ist's* oder Gedichte Brentanos und Eichendorffs, aber auch zeitgenössischer Lyriker eher durch hinterlegte Musik in ihrer Aussage unterstreichen. Dabei legt sich natürlich die Zusammenarbeit mit den Musiklehrern nahe. Wenn jedoch – was sich nahelegt – neben klassischer gleicherweise Pop- und Rock-Musik in die Überlegungen miteinbezogen wird, können auch manche Schüler, die sonst bei Lyrik auf Distanz gehen, sich aktiv in den Unterricht einbringen. Das Ergebnis sind oft erstaunlich eindrückliche und treffende Kombinationen von Text und Musik; und aus den Gesprächen über die Gründe der jeweiligen Zusammenstellung erwachsen nicht selten interessante analytische Überlegungen.

Gedichte können natürlich auch als Partitur **gesprochen** werden. Zwei Grundmuster bieten sich an: Wechsel zwischen zwei oder drei Einzelsprechern oder aber Einzelsprecher und Sprechchor. Auch dafür nur zwei Beispiele, die sich fast beliebig vermehren lassen. Das Gedicht *damals*⁷¹ von André Heller

damals, damals, sagen die leute
damals, damals, war's besser als heute
und die sterne waren noch sterne,
und der Winter trug sich noch weiß
... ..

das mit dem abgesetzten Zweizeiler schließt:

damals, damals, sagen die leute,
doch ich wünsche mir nur das heute

läßt sich sehr eindrücklich mit zwei Einzelsprechern und einem Sprechchor realisieren. Das stereotype „damals, damals“ spricht eine Gruppe; die Einzelsprecher wechseln in einem gewissen dialogischen Gestus zeilenweise. In diesem Partitur-Sprechen erhält das Gedicht die „Öffentlichkeit“, die seiner Aussage entspricht.

70) Alle 3 Gedichte: s. Anm. 13.

71) S. Anm. 13.

Das gleiche gilt für den dialogischen Vortrag von Brechts *Fragen eines lesenden Arbeiters*, aufgeteilt in Fragenden und Antwortenden, im Ablauf des Gedichts vielfältig variiert und im Gegeneinander und Miteinander dynamische Wirkungen entfaltend.

Eine andere, dem Text angemessene Spielfunktion erhält dieses dialogische Sprechen bei Eugen Gomringers *worte sind schatten*⁷²:

*worte sind schatten
schatten werden worte*

*worte sind spiele
spiele werden worte*

*sind schatten worte
werden worte spiele*

*sind spiele worte
werden worte schatten*

*sind worte schatten
werden spiele worte*

*sind worte spiele
werden schatten worte*

Hier geht es nicht um Frage und Antwort, sondern um ein kombinatorisches Zusammenspiel sprachlicher Möglichkeiten von eher musikalischer als logisch-argumentativer Struktur. Das Wechselsprechen macht diese Struktur hör- und erfahrbarer.

Gedichte enthalten schließlich immer wieder auch Partiturelemente für eine **pantomimische** Umsetzung. Bei Guggenmos' *Die Tulpe* wurde dies gelegentlich bereits vorgeschlagen. Auf reizvolle Weise läßt sich aber auch der Vortrag des oben genannten Gedichts von André Heller gestisch-pantomimisch begleiten: „damals, damals“, über die Schulter nach rückwärts zeigen; „und die sterne ...“, Zeigebewegung nach oben; „und der winter“, streichende Handbewegung über eine fiktive Schneefläche; „ein ringenspiel ...“, kreisende Bewegung mit Arm und Hand; „die zwerge waren noch klein“, Spanne zeigen zwischen Daumen und Zeigefinger; „die riesen noch groß“, sich ausstreckend eine große Höhe anzeigen; usw.

Ähnliches gilt für die gestische Umsetzung des Gedichts von Helmut Glatz:

⁷²) Eugen Gomringer (Hrsg.): *konkrete poesie. Anthologie*. Stuttgart 1973, S. 59.

Weil ich bin

Ich atme ein, ich atme aus,
die Luft geht rein, die Luft geht raus.

Ich gehe vorwärts, Schritt für Schritt,
ein Fuß geht mit dem andern mit.

Ich denke leise, so für mich:
Weil ich ich bin, bin ich ich.⁷³

Es bedarf bei diesem Text eigentlich keiner besonderen Hinweise für die pantomimisch-gestische Umsetzung, die der Sprecher, seine Worte begleitend, realisiert; lediglich der Hinweis, das betonte „ich“ im Schlußvers mit einer vor der Brust beginnenden, nach oben über den Kopf führenden und von da aus einen großen Kreis bezeichnenden Bewegung darzustellen, mag nützlich sein: das Ich als kleiner Kosmos, eine eigene, einmalige Welt.

Schließlich noch ein reizvolles Beispiel für die **Sekundarstufe**: Bertolt Brechts *Morgentliche Rede an den Baum Griehn*. Das sprechende Ich befindet sich dem angesprochenen, symbolisch für den arbeitenden Menschen stehenden, im Sinne Brechts die Arbeiterklasse verkörpernden Baum gegenüber, und hebt nun an, nach oben sprechend: *Griehn, ich muß Sie um Entschuldigung bitten* (entschuldigende Geste) / *Ich konnte heute nacht nicht einschlafen* (die Augen schließen, die unruhigen Bewegungen des nicht schlafen Könnenden), *weil der Sturm so laut war* (wirbelnde Bewegung über dem Kopf; die Ohren zuhalten). / *Als ich hinaussah, bemerkte ich, daß Sie schwankten* / *Wie ein besoffener Affe* (Schwankbewegung deutlich ausspielen!). *Ich äußerte das. ... usw.*

Partitursprechen ordnet sich dem zu, was im vorliegenden Zusammenhang handlungsorientiert genannt wird. Es geht nicht um das Hervorbringen von etwas Neuem, nicht um Produktion, vielmehr öffnet sich der Text in diesem handelnden Umgehen mit ihm in seiner sinnlichen Dimension, und er zeigt dabei Seiten, die ohne diese Umsetzung für die Schüler nur schwer, oder wenn, dann unvollständig oder undeutlich zu bemerken wären.

Daß solche Aktivitäten vielen Schülern mehr entsprechen, als eine rein gedankliche Beschäftigung mit dem Text und daß sie zugleich immer wie-

73) S. Anm. 13.

74) Norbert Johannimsloh. In: *Wirkendes Wort* 12/1962, S. 106: „Die Einlesemethode, die auf dem Wege des Sprechens und Hörens den Zugang zum Gedicht sucht, darf nicht überall als beste Methode oder gar als die Methode schlechthin gelten. Sie ist in die natürlichen Grenzen zurückzuweisen, die vom Gedicht und vom Schüler gesetzt werden“.

75) Gottfried Benn: „Probleme der Lyrik.“ In: Ders.: *Gesammelte Werke*. Bd. 4. Wiesbaden 1968. S. 1093 f.



der motivierenden Grund legen für einen sich anschließenden, aus den sinnhaften Aktivitäten herauswachsenden kognitiven Zugriff, ist auch in diesem Zusammenhang ausdrücklich zu betonen.

Gedichtinterpretation durch Schreibgestaltung

Theoretische Vorüberlegungen

Norbert Johannimsloh sprach 1962 von „Grenzen der Einlese-Methode“⁷⁴ und wies auf Textgebilde wie Gomringers *Konstellationen* hin, für die nicht so sehr die lautliche als vielmehr die optische Darstellung zu angemessenem Verstehen führe. Dieser Hinweis wurde, aus welchen Gründen auch immer, in der methodischen Diskussion nicht weiter verfolgt, obwohl das von Johannimsloh zitierte, fast schon zum Gemeinplatz gewordene Votum Benns für die Präferenz des Optischen bei der Erfassung von modernen Gedichten eine entschiedene Aufforderung an den Didaktiker darstellt, nach entsprechenden Vermittlungsformen zu suchen: „Ein modernes Gedicht“, heißt es bei Benn, „verlangt den Druck auf Papier und verlangt das Lesen, verlangt die schwarze Letter, es wird plastischer durch den Blick auf seine äußere Struktur und es wird innerlicher, wenn sich einer schweigend darüberbeugt.“⁷⁵

Franz Mons Gedanken zu einer „Poesie der Fläche“⁷⁶ differenzieren und fundieren diesen Ansatz; sie stellen aber vor allem, da es hier nicht primär um poetologische, sondern um didaktische und methodische Dinge geht, sich daran anschließende Überlegungen zur unterrichtlichen Umsetzung in ein weiteres theoretisches Bezugsfeld. Mon geht davon aus, daß im Laufe eines langen Entwicklungsprozesses die Schrift ihren ursprünglichen Bildcharakter weitgehend verloren hat und daß dementsprechend die Texte schlechthin – von Ausnahmen, wie künstlerischen Schriftgestaltungen, aber auch vielfach Werbetexten, abgesehen – von der räumlichen in die zeitliche Dimension überwechselten und nun darin aufgehen. „In dem Augenblick, da Schrift sich vom Bild absetzt und einer ins Begriffliche unabsehbar vordringenden Sprache verfügbar wird, gibt sie ihre elementare Sprachqualität auf ... Schrift ist nunmehr bloßes Vehikel der Sprache ...“⁷⁷ Dennoch besteht nach der Meinung Mons „die Potenz einer räumlich statt zeitlich artikulierten Schrift-Sprache“ fort; vor allem „in der Lyrik ist die Fläche nie außer Kurs geraten“⁷⁸. Symptom dafür sei unter

76) Franz Mon: „Zur Poesie der Fläche.“ In: F. Mon: *Texte über Texte*. Neuwied/Berlin 1970, S. 44–47. Ähnliche Gedanken finden sich auch bei H. Heißenbüttel: *Über Literatur*. Olten 1966, vor allem S. 73–78.

77) Mon: „Texte in den Zwischenräumen“. A. a. O., S. 41f.

78) Mon: „Zur Poesie der Fläche“. A. a. O., S. 44.

anderem „die Rückkehr in die Ausgangslage des Verses, die sich durch das ganze Gedicht wiederholt“⁷⁹. Das Gedicht eignet sich für eine Darstellung, die es erlaubt, auf einen Blick die Struktur des Textes zu überschauen, sichtbar seine Beziehungen auszugliedern und unmittelbar ins Bild zu setzen, besonders gut, weil die Funktion der Fläche: Lage, Entfernung und Dichte den Intentionen der lyrischen Aussage in überraschender Weise entsprechen. „Die Fläche wird dabei selbst zur Textkonstituante, sie bringt ihre Bedeutungsmomente wie Zentrum, Rand, oben, unten, rechts, links, mit in den Lesezusammenhang, und die Textpartikel gewinnen in diesem Koordinatensystem Stellenwert und spezifische Reichweite.“⁸⁰

Nun gehören solche Erwägungen zweifellos in den Zusammenhang des Versuchs, der konkreten Poesie eine tragfähige theoretische Grundlage zu geben⁸¹, sie haben aber speziell auch unter hermeneutischem und daraus abgeleitet methodischem Blickwinkel Gültigkeit für viele „normale“ lyrische Texte, in denen Simultaneität und Unmittelbarkeit der Aussage optisch-räumlich mitgestaltet sind. Im äußersten Fall konstituiert das typographische Bild, die Flächenanordnung der Sprachzeichen allein ein Gedicht, macht Prosa zum Vers, verändert die Modulierung (Wellek/Warren) bei der sprecherischen Darstellung, verändert die Akzente und schließlich den Stellenwert im gesamtsprachlichen Kontext des Lesers.

So steuert beispielsweise der optische Gestus in dem folgenden Gedicht auf relativ naive Weise die Rezeption mit:

Honigschlecken

genießen

wie er im zeitlupenstil

ganz
sanft
vom
brot
tropft

und keiner
dabeisteht
der drein
schlägt

Werner Dürrson⁸²

79) Mon, a. a. O., S. 45.

80) Mon, a. a. O., S. 45f.

81) Vgl. dazu Mon: *Texte über Texte*, sowie den Überblick bei Pierre Garnier: „Jüngste Entwicklung der internationalen Lyrik.“ In: R. Grimm (Hrsg.): *Zur Lyrik-Diskussion*. Darmstadt 1966. S. 451-469.

82) Dürrson, s. Anm. 19.

Dürrens Gedicht bildet auf der Textfläche gestisch das beschriebene Geschehen ab, gestaltet ein sprechendes Bild. An solchen Beispielen läßt sich auch leicht Mons Beschreibung der Flächenkonstitution lyrischer Texte nachvollziehen:

„In der Zweidimensionalität der Fläche kann sich ein Teil der Gestik eines Textes darstellen: Expansion, Schachtelung, Reihung, Stauung, Fallenlassen und viele andere, oft nicht mehr beschreibbare gestische Bewegungen vermögen sich in der flächigen Textordnung niederzuschlagen, ohne den Text selbst thematisch zu belasten. Das Textbild vollzieht sie, statt daß von ihnen gehandelt wird. Die optische Gestik gesellt sich selbstverständlich zur phonetischen und zur semantischen als Ergänzung, Erweiterung, Spannung, Negation.“⁸³

Es wäre bei vielen Gedichten ein leichtes, aufzuweisen, wie sich die optische Gestik nicht nur zu der semantischen oder phonetischen hinzugesellt, sondern wie sie auch diese akzentuiert, verstärkt, modifiziert und wie etwa ein spezifisch semantischer Sprachgestus durch eine optische Markierung im Aussagefeld genauer oder differenzierter erkennbar wird.

Hier münden nun die poetologischen in didaktische und methodische Erwägungen ein. Wenn es nämlich darauf ankommt, ein handelndes Umgehen mit dem Text zur Grundlage der Interpretation zu machen, dann bietet sich die schreibgestalterische Verdeutlichung der in der Flächenordnung ausgedrückten Bezüge und insgesamt die schriftliche oder maleische Gestaltung der erkannten Wort- und Aussagequalitäten des Textes als ein weiterer Weg an, das bloße Sprechen über Gedichte zu vermeiden und dem eventuellen interpretatorischen Gespräch eine als Kontext fungierende Basis zu verschaffen.

Nicht jeder lyrische Text eignet sich allerdings für eine solche Erschließung über die Schreibgestaltung und über die Flächenordnung. Adelheid Mildnerberger hat eine Typologie möglicher Konstellationen im Gedicht entwickelt⁸⁴, die für die Art des methodischen Vorgehens bestimmend wird:

„1. Ein Gedicht kann als die Konstellation seiner zentralen Begriffe erfaßt werden. Die typografische Methode macht in diesem Fall durch die Hervorhebung strukturell Wörter oder auch Sätze deren Beziehung (etwa Kontrast) unmittelbar einsichtig.

83) Mon, a. a. O., S. 46f. Von einem anderen Ansatz aus, aber mit ähnlichen Ergebnissen handelt Max Kläger: *Schrift und Typographie* (München 1969) über diese Sachverhalte; ebenso: Dietrich Mahlow: „Buchstaben werden Bild.“ In: *Schrift und Bild*. Typos Verlag o. J., S. 42ff.; Lothar Jegensdorf: *Schriftgestaltung und Textanordnung*. Ravensburg 1972.

84) Adelheid Mildnerberger: *Interpretation moderner Lyrik in der Schule durch Typographie und Schriftgestaltung*. Zulassungsarbeit für das Lehramt an Volksschulen. Reutlingen 1970 (unveröffentlicht).

2. Ganze Strukturkomplexe (Strophen oder Teile des Gedichts) können zueinander in Kontrast treten. Durch eine bestimmte typographische Anordnung und im weiteren Sinn der Schriftgestaltung ... kann dies gekennzeichnet werden. (...)
3. Vorherrschendes Strukturelement kann auch die innere Bewegtheit des Textes sein. Durch entsprechende Typographie oder Schriftgestaltung wird sie äußerlich sichtbar gemacht.
4. Der Großstruktur eines Gedichts kann ein Schema eingelagert sein, das sowohl in Form eines graphischen Symbols extrahiert als auch typographisch im Gedicht selbst dargestellt werden kann. Beispiel: *Reklame* von Ingeborg Bachmann; *Todesfuge* von Paul Celan.⁸⁵

Diese Konstellationen können selbstverständlich in Mischformen auftreten und entsprechend sind auch methodisch gesehen Mischarbeitsformen möglich. Die Variationsbreite des unterrichtlichen Vorgehens ist also recht groß; und die nachstehend wiedergegebenen Beispiele schöpfen keineswegs schon alle gegebenen Möglichkeiten aus. Andererseits gibt es Gedichte, die einer solchen optischen Akzentuierung und Konturierung widerstehen, sei es, weil die Konstellationen zu undeutlich oder vieldeutig sind, sei es auch, weil die optische Verdeutlichung eine unzulässige Gewichtung und Vergrößerung der Aussage zur Folge hätte.

Da zu den meisten der für Schüler in Frage kommenden Gedichte inzwischen Erläuterungen und Auslegungen (vielfach als Grundlage der didaktisch-methodischen Analyse in Handbüchern oder Begleitschriften zu den jeweiligen Lesebüchern) vorliegen, erscheinen im folgenden, wie schon bei den voraus vorgestellten Zugangs- und Arbeitsformen, auch die sich aus der Schreibgestaltung ergebenden bzw. ihr zugrunde liegenden Interpretationen aus darstellungsökonomischen Gründen nur in Umrissen.

Farbe und Schriftstärke oder Schriftart als Mittel und Form der Interpretation

Das einfachste Verfahren hat sein Vorbild in der Methode, sich beim Lesen von – vor allem wissenschaftlichen bzw. appellativen – Texten wichtige Wörter und Wendungen zu unterstreichen. Sowohl, um die Assoziation „Lernen/Behalten müssen“ auszuschließen, als auch, um aktiv und dem Wesen des Gedichts entsprechend in ästhetischer Absicht den Text mitzugestalten, erhalten die Schüler jedoch den Auftrag, den Text abzuschreiben und dabei mit optischen Mitteln (Schriftstärke, Schriftgröße und Farbe) möglichst eindrücklich den „Sinn“ bzw. die Eigenart des Gedichts herauszustellen. Es wird ausdrücklich gesagt, daß es nicht eine Lösung geben kann und daß die persönliche Auffassung und Deutung ihr uneinge-

⁸⁵⁾ Mildenerger, a. a. O., S. 17.

schränktes Recht hat, wenn sie bei Nachfrage begründet werden kann. Gedichte mit starken, deutlichen Gegensätzen eignen sich zum Bekanntmachen dieser Form der Textbegegnung am besten. Die folgende moderne Fabel in Gedichtform thematisiert die gestaltbaren Farb- und Größenverhältnisse direkt:

Grau ^{und rot}
Ein verirrter Esel lachte
sich im Walde beinah tot,
denn vor ihm auf einem Baume
saß ein EICHHORN, feuerrot.

Brüllend, prustend, quiekend, kichernd
rief er: SO was sah ICH nie!
Ha! I-A! Wie ist das komisch!
Rote Haare hat das Vieh!

Lassen wir den Esel kichern!
Das gescheite EICHHORN spricht:
Über ROTE HAARE lachen
nur die Esel - oder nicht?

*Zbigniew Lengren*⁸⁶

(Daß dabei auch die hier nicht darstellbaren Farben grau bzw. schwarz, rot, grün eine wichtige Rolle spielen, versteht sich von selbst!)

In ähnlicher Weise läßt sich zur Einführung das folgende Gedicht schreibgestaltend „interpretieren“:

Die Feder

Ein Federchen flog über Land;
Ein Nilpferd schlummerte im Sand.
Die Feder sprach: „Ich will es wecken“;
Sie liebte, andere zu necken.

Aufs Nilpferd setze sich ^{die Feder}
und streichelte sein dickes Leder.

Das Nilpferd öffnete den Rachen
und mußte ungeheuer lachen.

*Joachim Ringelnatz*⁸⁷

86) In: Horst Bingel (Hrsg.): *Deutsche Lyrik seit 1945*. München 1961.

87) Joachim Ringelnatz: *Für kleine Wesen*. Eßlingen: Schreiber o. J.

Selbstverständlich ist die Gestaltung in Schreibschrift auch hier noch sehr vielfältig ausbaubar: Das Wort „Nilpferd“ kann in doppelter Größe geschrieben werden; „dickes“ läßt sich wirklich dick ausführen; das „a“ in „Rachen“ wird als überdimensionaler Großbuchstabe zum Abbild des Rachens; „ungeheuer“ wird wirklich ungeheuer groß geschrieben usw.; und wenn im ansonsten monochromen Textfeld die Wörter „liebte“ und „necken“ als rote Farbtupfer erscheinen, so ist auch das eine zusätzliche Ausdrucksmöglichkeit. Solche Beispiele regen die Phantasie an und machen Mut für ein vergleichbare Arbeit an anderen Texten. Gerade für die **Grundschule** bieten sich in den verschiedenen Anthologien eine Fülle von Gedichten an, die die Schülerinnen und Schüler sich auf diese Weise aneignen können. Dabei spielt zunächst das bildliche Illustrieren und Ausschmücken die größte Rolle. Es wäre falsch, diese Stufe der Annäherung an den Text und des Textverstehens überspringen oder gar ablehnen zu wollen. Wenn das Gedicht ein ästhetisches Gebilde darstellt, dann haben auch solche Formen der Kontaktnahme ihr volles Recht. Sie verbürgen einen emotionalen, sinnlichen Bezug, der für alle weitere Beschäftigung als Grundlage unentbehrlich ist. Nach und nach jedoch werden die Schüler anhand geeigneter Beispielen weitergeführt.

Einen nächsten Schritt stellt die Markierung wichtiger wiederkehrender Wörter dar. Dabei kann sowohl die Wortgröße wie die farbige Kennzeichnung solcher Wörter eine Funktion bekommen:

Anja

ANJA, sieben Jahre alt
geht in die erste Klasse.

Peter sagt: ANJA ist eine blöde Kuh.

Ute sagt: ANJA ist gemein.

Theodor sagt: ANJA hat vorne keine Zähne.

Sylvia sagt: ANJA ist meine beste Freundin.

Eva sagt: ANJA ist lieb.

Jutta sagt: ANJA fängt immer Streit an.

Wie ist ANJA in Wirklichkeit?

*Marianne Kreft*⁸⁸

Ganz einfach ist die Sache, wenn im Gedicht direkt oder indirekt Farben genannt werden. Das folgende Britting-Gedicht bedarf keiner weiteren „Behandlung“ wenn es sorgfältig auf ein Blatt abgeschrieben wird und wenn dabei die entsprechenden Wörter mit Gelb/Gold, Blau, Rot übermalt und die Gegenstände – Sonne, Himmel, Sonnenblume, Apfel, Wind – dazugezeichnet werden. (Daß das Auswendiglernen und ein bei diesem

88) S. Anm. 13.



Text gut mögliches gestisches Sprechen dazukommen können, versteht sich von selbst.)

Goldene Welt

Im September ist alles aus Gold:
Die Sonne, die durch das Blau hinrollt,
das Stoppelfeld,

Die Sonnenblume, schläfrig am Zaun,
das Kreuz auf der Kirche,
der Apfel am Baum.

Ob er hält? Ob er fällt?
Da wirft ihn geschwind
der Wind in die Goldene Welt.

Georg Britting⁸⁹

Wenn eine Klasse dafür sensibilisiert ist, werden ihr möglicherweise die Binnenreime der letzten Versgruppe auffallen. Dann dürfen die Schüler versuchen, aus den Binnenreimen Endreime zu machen, also: „Ob er hält? / Ob er fällt? / Da wirft ihn geschwind / der Wind / in die goldene Welt.“ Ansonsten ordnet sich auch Christine Bustas Der Sommer („Er trägt einen Bienenkorb als Hut /blau weht sein Mantel aus Himmelsseide / die roten Füchse im gelben Getreide / kennen ihn gut / ...“) als ein weiteres Farb-Gedicht diesem Ansatz zu.

Von hier aus ist es nur noch ein kleiner Schritt zu der Markierung von Aussageschwerpunkten im Gedicht. Am Beispiel von Helmut Glatz *Weil ich bin*⁹⁰

*Ich ATME ein, ich ATME aus,
Die Luft geht REIN, die Luft geht RAUS.*

*Ich gehe VORWÄRTS, Schritt für Schritt,
Ein Fuß geht mit dem andern MIT.*

*Ich DENKE leise, so für MICH:
Weil ich ICH bin, bin ICH ICH.*

Die hier – nicht im Original! – groß geschriebenen Wörter können in einer handschriftlichen Fassung ebenfalls durch die Größe, aber auch durch Farben oder zusätzliche Farben markiert werden. Und wieder gilt: der Vergleich der verschiedenen Lösungen initiiert Gespräche und führt intensiver und konkreter als jedes vom Zaun gebrochene Unterrichtsgespräch in das Gedicht hinein.

⁸⁹) S. Anm. 13.

⁹⁰) S. Anm. 13.

Am Beispiel einer relativ einfachen, aber sehr eindrücklichen Gestaltung von Uwe Reissners *Kinderspruch*⁹¹ soll gezeigt werden, wie in der Sekundarstufe Schüler – hier eines 5. Schuljahrs – ihren Eindruck optisch umzusetzen vermögen. Dieser visuellen Umsetzung kommt die stark ausgeprägte Parallelstruktur des Gedichts ebenso entgegen wie die betonte Reihung der zentralen „Haupt“-Wörter, die einerseits die Wunschvorstellungen und Sehnsüchte des in der Öde der Großstadt gefangenen Kindes: Sterne, Himmel, Zweige, Baum, Stube, Katze, Wärme; andererseits den trostlosen, grauen Ersatz: Steine, Regen, Hinterhöfe, Mauer benennen. Wenn in der folgenden Gestaltung das auftaktige „Aber“ ebenso wie das anaphorische „Ihr“ hervorgehoben wird, dann trifft der interpretierende Schreiber den Nerv der Aussage: „Eigentlich müßte es anders sein, „aber“ ... „Ihr“, die für die Gesellschaft als ganzes, und also auch für die Rechte und Bedürfnisse der Kinder verantwortlichen Erwachsenen, laßt uns im Stich, laßt uns in der physischen und psychischen Kälte ...“

KINDERSPRUCH

ABER

es gibt keine **STERNE** am **HIMMEL**
 es gibt keine **ZWEIGE** an den **BÄUME**
 es gibt keine **STUBE** im **HAUS**
 und
 es gibt keine **KATZE** die ich stricheln
DARF

IHR gebt mir **STEINE** zum Werfen
IHR gebt mir den **REGEN**
 und **HINTERHÖFE** groß wie meine **HAUD**
 eine Sonne aus **WREIDE** an der **MAUER**
 an die
 halte ich den Kopf
 damit die **WÄRME** kommt.

Uwe Reissner

91) In: *Schwarze, weiße und gestreifte Kinder*. Berlin: Kinderbuchverlag, o. J.

Für alle diese Fälle gilt, daß in die Gestaltung bereits notwendig ein Stück Interpretation eingeht und daß die einzelnen Lösungen zum Vergleich herausfordern und aktive Grundlage für ein Gespräch werden, an dem sich alle beteiligen können, weil alle etwas einzubringen, zu verteidigen, erklären, begründen oder kritisieren haben.

Im Zusammenhang des so skizzierten Verfahrens einer sinnhaften Textdarstellung bieten zwei Beispiele konkreter Poesie weitere Anregungen, die die Schüler aufnehmen und variieren können:

lauter lauter lauter lauter lauter lauter leise leute

*Ernst Jandl*⁹²

Noch stärker der Fläche, dem Raum verpflichtet ist der folgende instruktive Text Eugen Gomringers⁹³:

Das schwarze Geheimnis
ist hier
hier ist
das schwarze Geheimnis

Damit ist ein weiterer Typus der Schreibgestaltung vorgezeichnet, der nicht das einzelne Wort, die einzelne Wendung heraushebt, sondern die Geschehens- und Aussagedynamik betont. Natürlich eignet sich nicht jeder Text für dieses Verfahren; Rainer Brambachs *Paul*⁹⁴ jedoch erhält durch die Schreibgestaltung ein deutliches Mehr an gestischer Ausdruckskraft:

Paul

Neunzehnhundertsiebzehn
an einem Tag unter Null geboren
RANNT er wild über den Kinderspielplatz,
fel und RANNT weiter,
den Ball werfend über den Schulhof,
fel und RANNT weiter,
das Gewehr im Arm über das Übungsgelände,
fel und RANNT weiter
an einem Tag unter Null
in ein russisches Sperrfeuer
und FIEL

92) Ernst Jandl: *Sprechblasen*. Neuwied/Berlin 1968.

93) Eugen Gomringer: *Wörter sind Schatten*. Reinbek 1969.

94) Rainer Brambach: *Tagwerk*. Zürich 1959.

In der handschriftlichen Schreibweise kommt die Bewegung des Stolperns, Fallens, Weiterrennens und die Brutalität des Abbruchs dieser Bewegung im letzten Wort noch deutlicher zum Ausdruck. Auf ähnlich einfach-eindrückliche Weise läßt sich Bertolt Brechts *Lied vom Freundlichsein* gestalten; und hingewiesen sei in diesem Zusammenhang noch auf einen in Anthologien leicht auffindbaren Text, der in besonders spannungsreicher, eindrücklicher und motivierender Weise so gut wie alle Möglichkeiten des Verfahrens der Schreibgestaltung einzusetzen erlaubt und dabei mit seiner Thematik – Krieg und die Vätergeneration der Täter – unvermindert aktuell bleibt: Marie Luise Kaschnitzs *Vater Feuerwerker*.

Aber nicht nur die Markierung zentraler Wörter, die grafisch-bildliche Verstärkung einer bestimmten Bedeutung und die Akzentuierung interpretatorischer Intentionen ist mit Schreibgestaltung möglich, sondern nicht zuletzt auch der Ausdruck von äußerer und innerer **Bewegung**. Die Darstellung von Brambachs Gedicht enthält bereits einen solchen dynamischen Gestus; vor allem aber in vielen Kindergedichten spielt er eine große Rolle. In zahllosen Klassen weitererprobt, in Lesebücher aufgenommen und darüber anonym geworden ist etwa die 1971 vom Verfasser vorgestellte Fassung des Guggenmos-Gedichts *Der Wind*, die gewissermaßen zum Prototyp für diese auf das Dynamische abhebende Form der Schreibgestaltung avancierte⁹⁵. Es erübrigt sich, sie hier nochmals wiederzugeben. Schreibgestalterisch darstellbar ist aber in ähnlicher Weise die Bewegung, die H. A. Halbey *Kommt ein Tag in die Stadt*⁹⁶ beschreibt:

Ein Wecker rasselt,
eine Teekanne zischt,
ein Regenguß prasselt,
eine Putzfrau wischt,
ein Briefkasten klappert,
ein Baby schreit,
eine Nachbarin plappert,
und ganz weit
quietscht eine Bahn in den Schienen.
So kommt ein Tag in die Stadt:
im Dämmerlicht um halb sieben,
in die Stadt, die geschlafen hat.

Aus einem 5. Schuljahr stammt die folgende schreibgestalterische Umsetzung von Bertolt Brechts *Der Rauch*, in der sowohl die Markierung bedeutungsbetonter Wörter als auch die gestische Bewegung der Aussage darzustellen versucht wird:

95) Vgl. G. Haas: „Interpretation durch Schreibgestaltung.“ In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 10/1971, S. 546.

96) Halbey, s. Anm. 19.

Der Rauch

Das kleine Haus unter Bäumen am See.

vom Dach ^{steigt} Rauch.

Fehlte er,

wie ~~trübe~~ dann Wären

Haus, Bäume und See.

Bert Brecht

Eine Bewegung, die sich in der handschriftlichen Wiedergabe des Gedichts auf reizvolle Weise abbilden läßt, beschreibt für die **Sekundarstufe** schließlich auch Detlev von Liliencrons

Märztag

Wolkenschatten fliehen über Felder,
blau umdunstet stehen ferne Wälder.

Kraniche, die hoch die Luft durchpflügen,
kommen schreiend an in Wanderzügen.

Lerchen steigen schon in lauten Schwärmen,
überall ein erstes Frühlingslärm.

Lustig flattern, Mädchen, deine Bänder,
kurzes Glück träumt durch die weiten Länder.

Kurzes Glück schwamm mit den Wolkenmassen,
wollt es halten, muß es schwimmen lassen.

In keinem von all diesen Fällen einer Schreibgestaltung kann es **die** eine „richtige“ Lösung geben, denn jede Variante ist ja eine Lesart mit den spezifischen Erfahrungen und Aussageabsichten eines einmaligen Individuums. Interpretieren heißt also nicht nur Fremdes zu verstehen und auszulegen, sondern sich auch in diesem Prozeß selbst zu thematisieren und über den vorgegebenen Texten den „Text“ der eigenen Existenz ins Spiel zu bringen. Der Grundsatz der konkreten Poesie – „Nicht Werk, sondern

Vollzug⁹⁷ – bietet dafür eine Grundlage. Es kommt aber noch etwas hinzu: im handelnd-produktiven Umgang mit Gedichten erhalten diese im Bewußtsein des Hörers, Lesers und Schreibers den Stellenwert einer besonderen Art von Gebrauchsgegenstand. Helmut Heißenbüttel erhofft sich davon, daß es dann nicht mehr „der vereinzelnenden Subjektivität des gleichsam alle anderen Subjekte auf sich ziehenden Dichters bedarf, um Literatur zu machen, sondern daß die Methode etwas bereitstellt, das jeder benutzen kann, der in die Methode einspringt. Es besteht die Möglichkeit, ... daß das, was noch immer Literatur genannt werden muß, allgemein wird. Daß der alte Traum von der Gemeinsprache realisierbar wird.“⁹⁸

Text- und Text-Bild-Collage als Form der indirekten Interpretation

Auf Bildlichkeit, zentrales Baumittel vieler Gedichte – „Mit einem Dach und seinem Schatten dreht/sich eine kleine Weile der Bestand/von bunten Pferden ...“ – antwortet die Schule in aller Regel mit der analysierenden Benennung („Im Mittelpunkt des Gedichts steht das Bild des sich drehenden Karussells ...“). Das gleiche gilt im übrigen auch für die Klangqualitäten lyrischer Texte.

Wird eine solche abstrahierende Distanz dem Gedicht gerecht? Ja, sagen die Interpreten, denn gerade dadurch wird nichts vorschnell festgelegt, behält das Bild seine Vielschichtigkeit und poetische Unverfügbarkeit, bleibt es einmalig und offen genug, jeden Leser mit der ihm gemäßen Vorstellung zu affizieren, erhält sich seine symbolische oder metaphorische Potenz.

Diese Argumentation scheint stimmig und unangreifbar zu sein. Sie ist in der Tat sachlich plausibel, solange man ihre stillschweigende und nie ernsthaft diskutierte Voraussetzung teilt, der Text treffe auf einen entwickelten, für die poetische Struktur und speziell die Bildlichkeit sensibilisierten, zumindest aber offenen Leser. Aber diese Voraussetzung ist in der Schule nur in Ausnahmefällen gegeben. Weicht man dementsprechend der Einsicht nicht aus,

97) Pierre Garnier: a. a. O., S. 469. Vgl. dazu auch das von Manfred Bönsch zitierte chinesische Sprichwort: „Was ich gehört habe, / das vergesse ich. / Was ich gesehen habe, / das behalte ich. / Was ich getan habe, / das weiß ich.“ Bönsch akzentuiert bereits im Titel seines Beitrags programmatisch die vorstehenden, auf die Gedichtinterpretation bezogenen Überlegungen. (Manfred Bönsch: „Tun und Handeln als ein Weg produktiven Lernens.“ In: *Erziehung zum produktiven Denken*. Hrsg. von Horst Ruprecht, Freiburg 1967.) – In gleicher Richtung gehen die Erwägungen, die Kurt Marti in seinem Gedicht über Gedichte anstellt: „ein Gedicht, das nicht zu begreifen ist, möchte vielleicht betastet sein, ein Gedicht, das nicht zu betasten ist, möchte vielleicht betreten sein, ein Gedicht, das nicht zu betreten ist, möchte vielleicht betrachtet sein, ein Gedicht, das nicht zu betrachten ist, möchte vielleicht begriffen sein“ (Kurt Marti: *Gedichte, Alfabeete + Cymbalklang*, Berlin 1966).

98) Helmut Heißenbüttel: *Über Literatur*. Olten 1966, S. 201.

daß die Mehrzahl der Schüler nie die Möglichkeit erhalten hat oder zu nutzen in der Lage war, die postulierte Leserposition auszubilden, dann wird die praktizierte didaktische Position mehr als fragwürdig. Die bildliche Struktur lyrischer Texte stellt eben nicht nur ein in Vogel-friß-oder-stirb-Manier hinzunehmendes Faktum, sondern zuallererst eine didaktisch-methodische Aufgabe dar. Im Gesamtzusammenhang eines kontinuierlich praktizierten handlungs-orientiert-multisensuellen Literaturunterrichts hat es Sinn, die vielfältigen, häufig ungeordneten und in der Fülle verwischten Bildeindrücke der Schüler auch für die Annäherung an lyrische (aber – wie zu zeigen sein wird – gelegentlich auch erzählerische) Texte zu aktivieren.

Gedichte fotografisch illustrieren. Text-Bild-Collagen

Die erste und naivste Verbindung von Bild und Text besteht in der illustrativen, von Kindern der Grundschule, vor allem von Mädchen, gerne praktizierten Ausschmückung des Textes. Dieser Ansatz läßt sich aber weiterentwickeln, wenn die Schüler dafür motiviert werden, ganz bewußt Korrespondenzen zwischen Text und Bild herzustellen. Dabei stößt die Illustration mit eigenen Zeichnungen rasch an eine Grenze. Der Einsatz von Fotos, in der Regel aus Zeitschriften und Zeitungen, wird dann zur Möglichkeit, die Grundthematik bzw. Grundstimmung und -tönung eines Gedichts bzw. ein dominantes Motiv anzudeuten, die Aussage bildlich zu begleiten, zu paraphrasieren oder zu akzentuieren. Daß in allen Fällen auch Aspekte der Schreibgestaltung mit hereinspielen können, liegt auf der Hand.

In der **Grundschule** stehen Begleitung und Akzentuierung durch das Bild noch im Vordergrund. Dafür zwei einfache, aber reizvolle Beispiele⁹⁹:

Fürs Familienalbum

Mama auf der Alm
Klick.

Der Vater
stramm auf dem Berggrat.
Klick.

Die Tochter unterm
Wasserfall.
Klick.

Aber kein Film
im Apparat.
Klick.

Und die Ferien dahin,
für die Katz, ohne Sinn? *Hans Manz*

Weisheit der Indianer

jeden tag
die erde mit den füßen berühren
am feuer sich wärmen
ins wasser fallen
und von der Luft gestreichelt sein

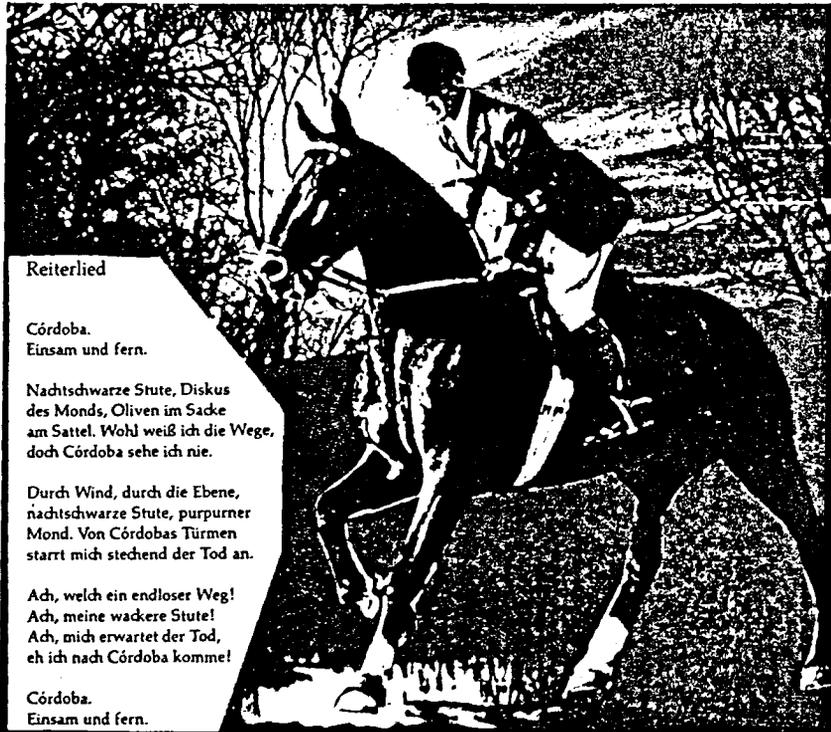
Wissen ein tag ohne die vier
schwester wasser und bruder feuer
mutter erde und vater himmel
ist ein verrotteter tag
Ein tag im krieg
Den wir gegen alles
führen

Dorothee Sölle

⁹⁹⁾ Zu beiden Texten: s. Anm. 13.

Beide Gedichte lassen sich mit Fotos eindrücklich illustrieren, im ersten Fall auf witzig-parodierende Weise, im zweiten Fall schon mit naiv-symbolischen Aspekten. Zahlreiche weitere Texte bieten sich für diese bildliche Interpretation in ähnlicher Weise an.

Welche Möglichkeiten in diesem Verfahren – das, leicht erkennbar, eng mit der Bild-Text-Collage verwandt ist – enthalten sind, verdeutlichen die folgenden Beispiele aus der und für die **Sekundarstufe**. So kann Federico Garcia Lorcas *Reiterlied*¹⁰⁰ auf einer ersten Ebene der Inbeziehungsetzung von Text und Bild per Fotomontage realistisch illustriert werden:



Reiterlied

Córdoba.
Einsam und fern.

Nachtschwarze Stute, Diskus
des Monds, Oliven im Sacke
am Sattel. Wohl weiß ich die Wege,
doch Córdoba sehe ich nie.

Durch Wind, durch die Ebene,
nachtschwarze Stute, purpurner
Mond. Von Córdoba's Türmen
starrt mich stehend der Tod an.

Ach, welch ein endloser Weg!
Ach, meine wackere Stute!
Ach, mich erwartet der Tod,
eh ich nach Córdoba komme!

Córdoba.
Einsam und fern.

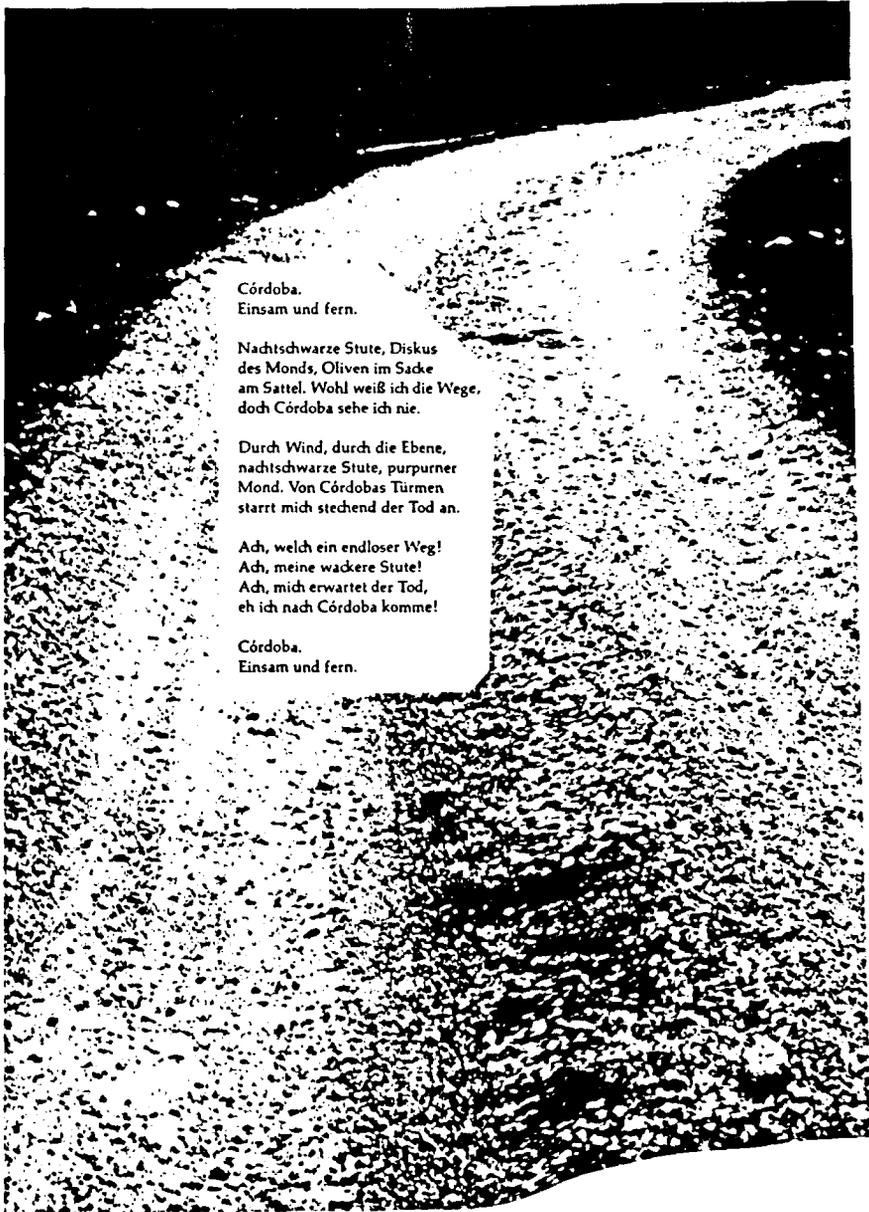
Die Überlegung, ob das Bild den Text erreicht und warum letztlich nicht, führt in ein Gespräch hinein, das eine konkrete Grundlage hat, nach genaueren sachlichen, historischen und biographischen Grundlagen verlangt – vgl. Lorcas Biographie, aus Lexika leicht zu erheben – und allen Schülern eine Beteiligung erlaubt.

Auf einer zweiten Ebene werden diese Schüler mit der Möglichkeit vertraut gemacht, ein wichtiges Bildelement des Gedichts zu isolieren und durch seine Akzentuierung den Text mitzuinterprieren. Ein solcher zen-

100) Federico Garcia Lorca: *Gedichte*. Deutsch von Enrique Beck. Stuttgart/Baden-Baden 1948.



traler Akzent in Lorcas Gedicht ruht auf der Vorstellung „Weg“: einsame, endlose Wege; ferne, nie erreichbare Ziele. Wenn die Schüler diese Vorstellung visuell durch die Suche nach einem einprägsamen Bild und durch den ein- oder dazugefügten, am besten handschriftlich reproduzierten Text realisieren, dann haben sie sich in der Interpretation zugleich sinnlich und in der Regel persönlich engagiert mit dem Text verbunden:



Córdoba.
Einsam und fern.

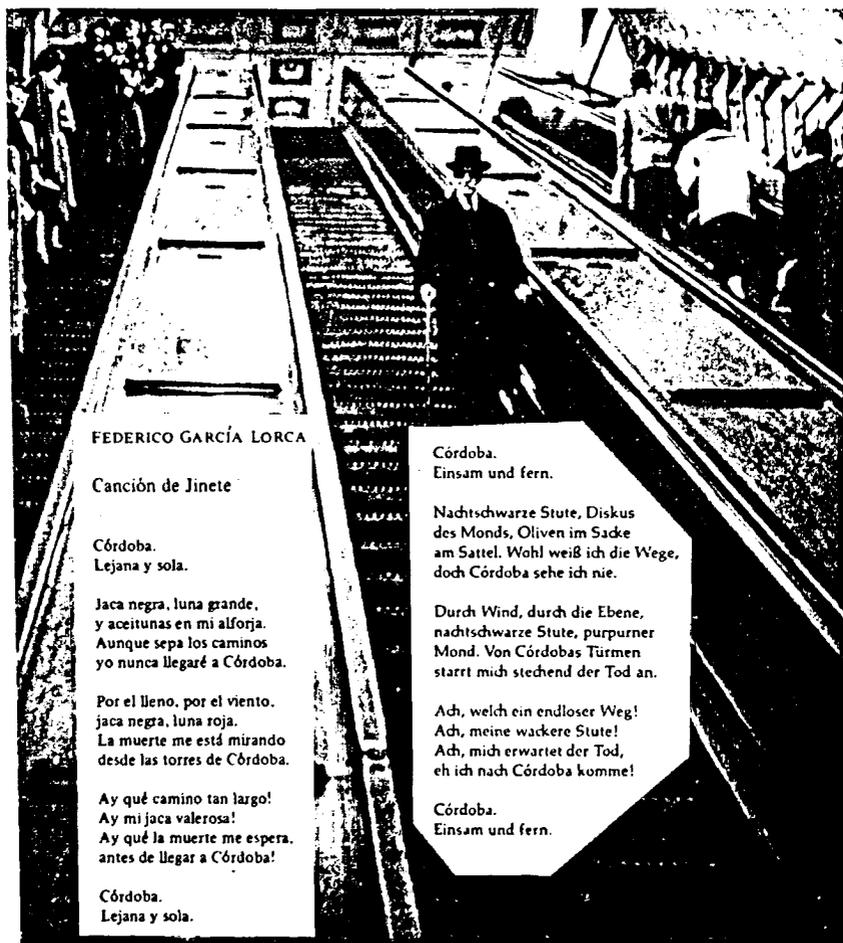
Nachtschwarze Stute, Diskus
des Monds, Oliven im Sacke
am Sattel. Wohl weiß ich die Wege,
doch Córdoba sehe ich nie.

Durch Wind, durch die Ebene,
nachtschwarze Stute, purpurner
Mond. Von Córdoba's Türmen
starrt mich stehend der Tod an.

Ach, welch ein endloser Weg!
Ach, meine wackere Stute!
Ach, mich erwartet der Tod,
eh ich nach Córdoba komme!

Córdoba.
Einsam und fern.

Die dritte Ebene ist durch die Übertragung mittels des Bildes in einen anderen Lebens- und Verstehensbereich gekennzeichnet. Hier hat dann die offenkundige Spannung zwischen Bild und der wörtlichen Aussage eine motivierende und das Verstehen aktivierende Funktion. Das thematische Zentrum ist in der vorausgehenden Phase in aller Regel schon erkannt worden: Unterwegssein / Einsamkeit / Todesbedrohung / Sehnsucht. Dazu suchen die Schüler nun parallele Situationen und Bilder. Ein Beispiel:



FEDERICO GARCÍA LORCA

Canción de Jinete

Córdoba.
Lejana y sola.

Jaca negra, luna grande,
y aceitunas en mi alforja.
Aunque sepa los caminos
yo nunca llegaré a Córdoba.

Por el lleno, por el viento,
jaca negra, luna roja.
La muerte me está mirando
desde las torres de Córdoba.

Ay qué camino tan largo!
Ay mi jaca valerosa!
Ay qué la muerte me espera,
antes de llegar a Córdoba!

Córdoba.
Lejana y sola.

Córdoba.
Einsam und fern.

Nachtschwarze Stute, Diskus
des Monds, Oliven im Sacke
am Sattel. Wohl weiß ich die Wege,
doch Córdoba sehe ich nie.

Durch Wind, durch die Ebene,
nachtschwarze Stute, purpurner
Mond. Von Córdoba's Türmen
starrt mich stehend der Tod an.

Ach, welch ein endloser Weg!
Ach, meine wackere Stute!
Ach, mich erwartet der Tod,
eh ich nach Córdoba komme!

Córdoba.
Einsam und fern.

Ein Gedicht kann auch durch mehrere Bilder collageartig umstellt werden. Dabei können diese Bilder auf verschiedene Aspekte des Textes zielen oder aber einen Aspekt, ein Motiv, eine Aussage auf verschiedene Weise beleuchten, wie das in dem folgenden Beispiel der Fall ist. Schüler eines 10.

101) Günter Eich: *Zu den Akten*. Frankfurt/M. 1964.

Schuljahrs haben in Günter Eichs *Wildwechsel*¹⁰¹ den „Schrei ..., der alle Ordnungen aufhebt“ als Aussagemittelpunkt gewählt und dazu veranschaulichende und interpretierende Bilder gesucht. Immer wieder finden sich in Zeitungen und Zeitschriften vergleichbare Fotos; und daß ebenso eine Abbildung etwa von Edvard Munchs berühmten Gemälde *Der Schrei* hier mit eingebaut werden könnte, versteht sich von selbst.



Eine solche Reduktion ist natürlich interpretatorisch nicht ohne Probleme; aber didaktisch gesehen ermöglicht sie die notwendig subjektive Öffnung, die in aller Regel über einen einzelnen Vers, der Aufmerksamkeit erregt oder „trifft“, über ein Bild, eine Passage erfolgt – hier also über die Vorstellung des Schreis.

Von den Bildern der Collage aus stellt sich die Frage: Warum schreien diese Menschen? Was ist der Anlaß? Insgesamt: was kann Anlaß für einen Schrei sein? Und was ist das für ein Schrei, der „Ordnungen aufhebt“? Wessen Ordnungen? Von hier aus kommen nun die „Jäger“ in den Blick, die „geübt sind“, Schreie nicht zu hören. Sie sind für Günter Eich offensichtlich Menschen, die sich in der Welt eingerichtet haben, die sie verwalten und erklären („zu ihren Antworten nickt man“), die in ihr gewissermaßen

Jagdrechte besitzen, d. h. zu den Herrschenden gehören und die in dieser Haltung und Position alles Dunkle, alles Leid, alles Mit-Leiden von sich fernhalten. Der Schrei des Leides, der Not, der Verzweiflung und des Todes stört das saturierte Macht- und Besitzdenken, stört die etablierte Ordnung.

Das Gedicht ruft nun dazu auf, diese inhumane Haltung zu durchbrechen, nicht die Existenz von Not und Tod zu verdrängen, nicht Mitläufer zu werden, sondern, wie es in Eichs Hörspiel *Träume* heißt, „Sand im Getriebe“ zu sein. Wenn Schüler also zu diesem Gedicht den Aufschrei, Entsetzenschrei, Mitleidschrei, Notschrei und Protestschrei, der „die Ordnung aufhebt“, visualisieren, so sind sie durchaus im Zentrum der Aussage. Andererseits: Kein Bild, auch keine Bildkombination, kann einen Text ganz ausschöpfen. Es stellt aber immer ein Moment der Annäherung dar und ist zugleich Teil - Teil! - einer einkreisenden, verschiedene Zugänge erprobenden Interpretation. Warum sollte der Literaturunterricht diese Möglichkeit nicht nutzen?

Eine Art Zwischenform zwischen Text-Bild-Collage und Text-Collage stellt das vielbearbeitete Bachmann-Gedicht *Reklame* dar, bei dem die Schüler die Reklamefloskeln durch selbstgefundene Werbespots ersetzen und diese original in Form von aus Zeitschriften ausgeschnittenen Zeilen in den Grundtext einsetzen. In ähnlicher Weise läßt sich für die Grundschule das Gedicht *Reklame*¹⁰² von Max Kruse gestalten. Da es hier um Reklame für Zahnpasta geht, sammeln die Schüler in Zeitschriften alle auffindbaren Werbetexte und bauen sie in das Gedicht ein. Das kann dann so aussehen (Auszug):

Reklame



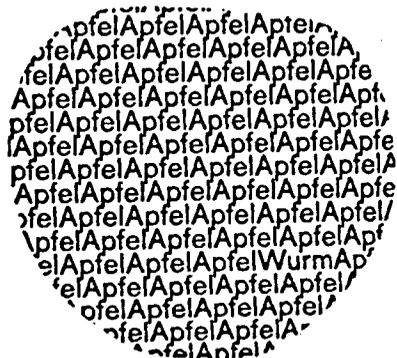
Es wirrt in mir ein Wirbeltier,
O-DENT-A ist sein Name;
es macht diese irre
Schwirretier
für Zahnpasta Reklame.

Ich hab's heut morgen
aufgeschnappt
von einer Anschlagssäule;
nun hat sich's in mir
festgepappt
und quält mich mit Geheule:
O-DENT-A gegen Zahnverfall,
O-DENT-A gegen Löcher,
O-DENT-A tönt es überall,
O-DENT-A noch und nöcher:
.....

102) S. Anm. 19.

Text-Collagen

Eine gewissermaßen „reine“ Text-Collage entsteht, wenn, wie im Bereich der Konkreten Poesie besonders phantasievoll praktiziert, der Text selbst zum Bild gemacht wird:



Reinhard Döhl¹⁰³

Das Haus des Schreibers

Rau_c A
h HAU
H SHAUS
H USHAUSH
HAUS SHA
HAUS SHAU
SHAUSHAUSHAUS
USHAUSHAUSHAUSH
AUS SHAUS SHA
HAUS SHAUS SHAU
HAUSHAUSHAUSHAUSHAU
HAUSHAUSHAUSHAUSHAU
H HAUS SHAU U
H HAUS SHAU U
HAUSHAUSHAUSHAUSHAU
HAUSHAUSHAUSHAUSHAU
H HAUS SHAU U
H HAUS SHAU U
HAUSHAUSHAUSHAUSHAU
HAUSHAUSHAUSHAUSHAU
H SHAUSHAUSHAUS U
H SHAUS SHAUS U
HAUSHAUS SHAUSHAU
HAUSHAUS SHAUSHAU

W

E

G

W E G W E G

Karlhans Frank¹⁰⁴

103) Reinhard Döhl. In: Eugen Gomringer (Hrsg.): *konkrete poesie*. Stuttgart 1973.

104) S. Anm. 19.

Schließlich kann auch ein ganzes Gedicht lediglich durch aus Zeitschriften/Zeitungen ausgeschnittene Buchstaben oder Wörter von unterschiedlicher Größe und Form gestalterisch interpretiert werden. Den äußersten Punkt in der Entfaltung dieser Möglichkeiten haben Autoren des Futurismus und Dadaismus mit viel Experimentierlust und Spielfreude realisiert, und Tristan Tzara beschreibt ihn so: „Nimm eine Zeitung. Nimm eine Schere. Suche einen Artikel aus von der Länge eines Gedichts, das du machen willst. Schneide ihn aus. Dann schneide jedes seiner Wörter aus und tue sie in einen Beutel. Schüttele ihn. Dann nimm einen Ausschnitt nach dem andern heraus und kopiere ihn genau. Das Gedicht wird sein wie du.“

Aus Horst Bieneks Lyrikband *Vorgefundene Gedichte* stammt das folgende Beispiel¹⁰⁷:

Verkündung des Wetters

Die quer durch Deutschland
verlaufende luftmassengrenze
 verlagert sich nur langsam
südwärts in Bayern stark bis wechselnd
bewölkt und vereinzelt niederschlag
 meist als regen
mittagstemperaturen
 einige grade über null
 nachts
stellenweise leichter frost. berge
zeitweise in wolken. frostgrenze
in den alpen
 zwischen 800 und 1000 metern
wintersportverhältnisse gut bis sehr gut
 am wochenende
 acht tote
 und vierundfünfzig verletzte

Als Quelle nennt Bienek die *Süddeutsche Zeitung* vom 27. 2. und 3. 3. 1969, und er bemerkt dazu: „Diese gedichte sind nicht einmalig. Sie sind nachmachbar. Sie fordern zum suchen, zum finden, zum nachmachen auf. Ihr finder ist ihr schöpfer.“ Darin ist, leicht erkennbar, eine didaktische Möglichkeit enthalten, die dem Aspekt der Produktionsorientierung in besonderer Weise entspricht.

Annäherung an Lyrik, ihre Vermittlung und schließlich auch ihre Interpretation in der Schule kann in vielerlei Formen und auf unterschiedlichen Wegen realisiert werden, und die spielerische Collagierung vorfindlicher Textelemente zu einem solchen Zufallsgedicht gehört auf durchaus legitime Weise in dieses Feld, das auch Schüler nicht ohne Ertrag an

107) Horst Bienek: *Vorgefundene Gedichte*. München 1969.

Einsicht in Wesen und Grenzen lyrischen Sprechens betreten können. Welches Thema aus Kultur, Sport, Politik und Wirtschaft sie wählen – immer ist es eine Mischung aus Fremdem und Eigenem, aus Zufall und Kalkül, und immer ist es für die Schüler als Verfasser oder Leser nicht ohne Reiz, zu beobachten, was daraus letztlich wird. Deshalb gehört auch unabdingbar zu diesem Verfahren dazu, daß die entstandenen Texte allen präsentiert gemacht werden, in der Regel auf einem großen Plakat zur längeren Betrachtung oder in einem Lyrikbuch der betreffenden Klasse, das auch alle anderen produktiven Aktivitäten, Versuche und Ergebnisse festhält.

Die Furcht, dadurch werde die „eigentliche“, die „große“ Lyrik in ihrem Wesen beschädigt, ist unbegründet. Die Erfahrung einer quasi mechanischen Machbarkeit solcher Texte, versetzt die Schüler in eine freiere, aktivere Position gegenüber den auch „gemachten“, aber nicht nachahmbaren, d. h. unnachahmlich-einmaligen Gedichten der großen Lyriker aller Sprachen.

Offener Unterricht und handelnd-produktiver Umgang mit erzählerischen Texten

Will man die Liebe zur Literatur wecken,
dann muß man schon früh anfangen.

Eine einzige Institution
kann diese Aufgabe erfüllen: die Schule.

Marcel Reich-Ranicki

Literaturunterricht als Entwicklungshilfe für Lesen

Auf dem Höhepunkt der bürgerlichen Kultur im 19. und 20. Jahrhundert ist das Buch, ist Lesen Symbol für in vollem Sinne realisierte Bildung, für die Wahrnehmung aller Möglichkeiten einer humanen Daseinsgestaltung. Auch wenn diese Funktion noch in den Argumentationen der Befragten nachklingt, so wird sie doch, wie neuere demoskopische Untersuchungen zeigen, bewußtseinsmäßig, vor allem aber faktisch nur noch sehr bedingt realisiert. Buch und Lesen scheinen wieder in die aus der Frühzeit der literalen Kulturen bekannte Rolle eines Werkzeugs und zugleich Privilegs für Spezialisten zurückzufallen. Als Erklärung für diese Regression wird in der Regel die übermächtige Konkurrenz des Fernsehens und neuerdings des Computers und Computerspiels genannt.¹

Didaktiker reagieren auf dieses Phänomen mit dem Entwurf neuer mediendidaktischer Konzeptionen. Das ist nicht falsch; aber daß ein, wenn nicht der entscheidende Grund für die fehlende Lesebereitschaft von Erwachsenen und Jugendlichen darin liegen könnte, in der Schule nie zu Formen des Lesens angeregt worden zu sein, die nur die kleine Gruppe der praktizierenden Intensivleser außerhalb der Schule und gegen die Schule individuell und autochthon ausgebildet hat, und daß dementsprechend die Schüler, die erst als Leser **gewonnen** werden müßten, in zunehmendem Maße auf die anderen Medien (Fernsehen, Film, Kassette, Computer) ausweichen, die ihnen in der leichteren Rezipierbarkeit Erfolgserlebnisse, und das heißt im weitesten Sinne „Lese“-Genuß verschaffen – diese Überlegung wird allenfalls am Rande der Diskussion angestellt.

Die Verschiebung des Interesses vom Lesen zum Fernsehen und insgesamt die stark emotionale Bindung der Kinder/Jugendlichen an das Fernsehen hängt jedenfalls nicht nur mit den Reizen und der andersarti-

1) Vgl. z. B. German Mayer: „Ergebnisse einer Umfrage des Ifak-Instituts Wiesbaden.“ In: *Bertelsmann Briefe* 81(1974), S. 4.

gen Apperzeptionsstruktur des bewegten Bildes und auch nicht nur mit den vielfach reißerischen Stoffen zusammen, sondern hat seine Ursache nicht zuletzt darin, daß es sich die Schule seit eh und je zur zentralen Aufgabe gemacht hat, Literatur didaktisch zu vermarkten, und das heißt grundsätzlich mit ihr (Tief-)Sinn oder ethische Einsichten oder Erkenntnis literarischer Strukturen oder gesellschaftspolitische Aufklärung bzw. Emanzipation oder Lebenshilfe oder was auch immer zu verkaufen. Zur Vergegenwärtigung dieses Sachverhalts ein absolut beliebig herausgegriffenes Beispiel, der Vorschlag für die unterrichtliche Vermittlung von Brittings vielgelesenem *Brudermord im Altwasser*. Da heißt es u. a.:²

Untersuchung des Aufbaus der Geschichte.

- a) Lektüre nur des Handlungsteils,
- b) Lektüre nur des Naturschilderungsteils,
- c) Leitfrage: Wie sind beide miteinander verknüpft?

Untersuchung der Funktion der Naturschilderung.

- b) Sprachanalyse des 1. Teils, Satzbau, Wortwahl, Phoneme.
Was für eine Stimmung wird vermittelt?
Wie wirkt sich das auf den 2. Teil aus?
- b) Welche Aufgabe erfüllt die Natur in den übrigen Teilen?

Überlegungen zum Begriff „Mord“ usw.

Von einigen Akzentverschiebungen abgesehen hat sich seit der Publikation dieser Interpretation an Verfahrensweise und Zielsetzung kaum etwas geändert. Eine solch analytische Hypothek so gut wie jeder Schullektüre ist jedoch im Laufe der Zeit im Bewußtsein von Jugendlichen und Erwachsenen zu einer Belastung für alles Lesen geworden. Wer außerhalb der Schule oder nach der Schulzeit noch liest, tut es vielfach in Gegenwendung zur Schullektüre, zum damit verbundenen Text- und Wertekanon und in Abwendung von den schulischen Formen der Vermittlung. Die elektronischen Medien dagegen bieten im Verständnis der jungen Menschen etwas an, was das Schullese im Grunde noch nie im vollen Sinne angeboten hatte, was aber zum Leseprozeß unabdingbar **auch** gehört: Vergnügen, Genuß und alles in allem Freiheit vom didaktischen Kalkül. Auf den Literaturunterricht bezogen heißt das: die Schüler weichen letztlich nicht dem Lesen, sondern vor allem der Verwendung des Lesestoffes als Transportmittel für Wissen, Einsichten und intellektuelle Fertigkeiten aus. Sie tun das natürlich um so leichter, als das Lesen etwa gegenüber dem Fernsehen ein höheres Maß an willensmäßiger Aktivität verlangt und es

2) Elke Detje-Vogeley. In: *Interpretationen zu Erzählungen der Gegenwart. Schulpraktische Analysen und Unterrichtshilfen*. Frankfurt/M.: Hirschgraben 1976, S. 66.

technische Fertigkeiten, aber auch die spezielle Form einer erst in der produktiven Aneignung gelingenden Rezeption voraussetzt.

Siegfried Unseld hat auf der Buchmesse 1975 gesagt, es gelte „neue Strategien des Lehrens und Lernens zu entwickeln. Eine Entwicklungshilfe für Lesen müßte ins Leben gerufen werden; ihr Ziel: Lesen als Lebensqualität.“³ In der Vorstellung, daß jeder Mensch sich die Lektüre sucht, „die er braucht“ und daß auch mitentscheidet, „was der Leser an Erwartungen und Hoffnungen dazusetzt“, trifft sich Unseld mit Roland Barthes, der als Zentrum der „Lust am Text“, am „Paradies der Wörter“ die existentielle Erfahrung: „das ist es für mich“ sieht⁴. Hubertus Halbfas plädiert von nicht allzu verschiedenem Ansatz aus und Bezug nehmend auf Ronald D. Laings *Phänomenologie der Erfahrung* für die Ausbildung einer narrativen Unterrichtskultur, in deren Vermögen es vielleicht allein liegt, „jene verlorene Wirklichkeit erneut zu stiften, in der die für eine humane Existenz lebensnotwendigen Erfahrungen wiedergewonnen werden, zumindest so weit, wie die Schule den Weg zur verlorenen Dimension überhaupt weisen kann. Darum soll hier behauptet werden: der Verwüstung unserer Erfahrung und dem Anteil der Schule an diesem Fiasko kann dadurch entgegengewirkt werden, daß der Unterricht zu einer Sprachdimension zurückfindet, in der existenzbezogene Erfahrung wieder konkret und beanspruchend erschlossen wird. Das bedingt die Unterscheidung zwischen Wahrnehmung und Erfahrung im Subjekt-Objekt-Schema einerseits, in dem die Phänomene empirisch-analytisch erkannt und beschrieben werden – und andererseits jener Erfahrung, die statt von objektivierender Distanz von persönlicher Betroffenheit bestimmt ist. Dies sind vor allem intersubjektive Erfahrungen, deren Erkenntnisprozeß sich nicht im Registrieren, Speichern, Kombinieren, Schlußfolgern erschöpft, sondern in Offenheit und Vertrauen vollzieht. Solche Erfahrungen sind unabschließbar. Sie werden durch den Fortgang des Lebens weitergeschrieben, verändert oder vertieft und drängen zugleich auf Mitteilung, in der das Vergangene um der eigenen – erhofften oder befürchteten – Zukunft willen erzählt wird. Sie sind nicht gedanklicher Art, weder aus Obersätzen noch Systemen abgeleitet, sondern erlebt und darum an Individualität und konkrete Situationen gebunden. Von solchen Erfahrungen kann nur erzählend, nicht begrifflich argumentierend gesprochen werden.“⁵

3) Siegfried Unseld. In: *Börsenblatt für den deutschen Buchhandel*. 31. Jg., 9.10.1975. S. 7.

4) Roland Barthes: *Die Lust am Text*. Frankfurt/M. 1974, S. 15, 21. – Vgl. auch Johannes Schrimpf: „Die Lust der Schüler am Lesen – und was man tun kann, sie zu erhalten.“ In: *Der Deutschunterricht* 2/1982, S. 63–71.

5) Hubertus Halbfas: „Erfahrung und Sprache. Plädoyer für eine narrative Erzählkultur.“ In: Halbfas/Maurer/Popp (Hrsg.): *Sprache Umgang und Erziehung*. Stuttgart 1975, S. 174.

Hier wird versucht, kognitiv und affektiv Erfahrbares, Logos und Mythos wieder in ein befruchtendes Wechselverhältnis zu bringen und zum „Angelpunkt entfalteter Humanität (Szczesny) zu machen. Es ist nur ein anderer Aspekt des gleichen Anliegens, wenn Bernard Eliade sagt, es sei eine elementare Voraussetzung für wirklich humanen Unterricht, daß der Lehrer die Vorstellung aufgebe, „er könne sinnvoll unterrichten, ohne notwendigerweise die gesamte Persönlichkeit des Schülers anzusprechen“⁶.

Von dieser Gemeinsamkeit aus bietet Eliades Modell eines „offenen Unterrichts“ auch wichtige Ansätze für eine unterrichtliche Realisierung dessen, was hier als affektiv-emotionale Grundlegung und Begleitung – um es zu wiederholen: nicht als Negierung! – des kognitiv bestimmten „kritischen Lesens“ verstanden wird. Eliade nennt an „konstruktiven Prinzipien“ das Ausgehen von den Bedürfnissen, der Sprache und den Fähigkeiten der Schüler:

„Um die Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit zu erleichtern, erforsche man weiter ihre realen Bedürfnisse – und nicht jene, die wir ihnen nur allzu oft aus unserer Erwachsenenmentalität heraus ... zuzuschreiben. ... Einerseits sind wir auf eine solche Aufgabe nicht vorbereitet, da sie psychologische und pädagogische Kenntnisse erfordern ...; andererseits offenbaren sich die Jugendlichen nicht immer einfach so, denn sie können sich weder schriftlich, geschweige denn mündlich ausdrücken, sie kennen die inneren Quellen in sich selbst nicht – und sie wissen gar nicht immer so genau, was sie eigentlich wollen ...“⁷

Diese Lage verleitet nach Ansicht von Eliade leicht dazu, „Unterricht sozusagen ‚mit der Lochzange‘ zu geben, als wenn alle Schüler gleich wären, die gleichen Möglichkeiten und Verfahren des Wissenserwerbs besäßen“⁸; tatsächlich aber kommt es darauf an, den individuellen, sich erst im Prozeß des Umgangs mit Aufgaben, Fragen, Texten artikulierenden Bedürfnissen und Fähigkeiten Wahl- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen, den Unterricht also zu individualisieren. Dazu gehört allerdings ein breites Angebot von Umsetzung- und Anwendungsmöglichkeiten, ein Programm, „die Technik, die Kunst, die Freiheit und den kommunikativen Sinn des Sichausdrückens“⁹ im Medium der Sprache, der bildlichen Gestaltung, der Musik, der Mimik und Gestik zu entwickeln. Prosatexte stellen ebenso wie Lyrik für diese Möglichkeiten, zu reagieren, jeweils individuell-aktuelle Herausforderungen dar – das ist im folgenden in das unterrichtliche Feld hinein zu übersetzen.

6) Bernard Eliade: *Offener Unterricht*. Weinheim/Basel 1975, S. 49.

7) Eliade, a. a. O., S. 45f.

8) Eliade, a. a. O., S. 48.

9) Eliade, a. a. O., S. 109.



Ein Unterricht, der „Entwicklungshilfe für Lesen“ sein will, hat dabei zunächst und zumindest zeitweise die Ergebniserwartungen im kognitiven Bereich zu suspendieren, hat, was Stoff und Methode anbelangt, von den Erwartungen der Schüler auszugehen und muß deshalb den einen frontalen Arbeitsprozeß in individuell strukturierbare Reaktions- und Aktionsmöglichkeiten auflösen. Es muß bei seiner Gestaltung ferner berücksichtigt werden, was W. und L. Salber so ausdrücken:

„Angesichts der Vielfalt von Qualitäten und Entwicklungsmöglichkeiten des Lesens ist es daher erforderlich, den vielfältigen Kombinationsformen des Lesens größeren Raum zu geben. Starr festzulegen, was das richtige und wahre Lesen sei, widerspricht den Motivationsstrukturen, die Lesen tragen können. ... Wenn man seine ‚Einheit und Vielfalt‘ nicht bestärkt, zerstört man Lesemotivationen. ... Soll der Leser nicht mißachtet werden, müssen diejenigen, die sich als Erzieher zum Buch berufen fühlen, selber einiges lernen.“¹⁰

Sie müssen als erstes beachten, „daß unsere Schüler in den traditionellen Methoden erzogen worden sind und daß ein rücksichtsloser Wechsel sie nur aus dem Sattel heben könnte, ja traumatisieren müßte. ... Man muß also von den traditionellen Methoden ausgehen, um Schritt für Schritt, von Stufe zu Stufe des Bewußtwerdens ... zu Methoden überzugehen, die mehr Initiative, mehr Verantwortlichkeit und mehr Freiheit zulassen.“¹¹

Von dieser Einsicht aus ist es in einem auf Buchlektüre zielenden Unterricht geboten, den Schülern den jeweiligen Text zunächst in der gewohnten Weise vorzustellen und dabei in ein Gespräch über mögliche unterrichtliche Verfahrensweisen einzutreten. Dieses Vorgespräch muß in offener, freier, partnerschaftlicher Atmosphäre geführt werden, wenn der Neuanfang nicht nur als eine pädagogisch-taktische Finte, als ein netter Gag erscheinen soll. Erfahrungsgemäß fällt es den Schülern am Anfang schwer, sich auf den veränderten Unterrichtsstil einzustellen, haben sie doch die kognitive Attitüde der Schule so intensiv internalisiert wie die der Internalisierung korrespondierende Ablehnung und Abwehr! Es bedarf deshalb eines langfristigen Konzepts der Glaubwürdigmachung durch den gesamten Unterricht und der geduldig-einfallreichen Einübung in die veränderte Arbeitshaltung, bis die Schüler die gewonnene Freiheit zu realisieren in der Lage sind. Irritationen und Konflikte, die sich daraus ergeben, sind normal und dürfen von den Lehrenden nicht als Infragestellung

10) Wilhelm und Linda Salber: „Motivationen des Lesens und Nicht(-mehr)-Lesens.“ In: Göpfert/Meyer/Muth/Rüegg (Hrsg.): *Lesen und Leben*. Frankfurt/M. 1975, S. 123.

11) Eliade, a. a. O., S. 49f.

von Sinn und Möglichkeit einer solchen Veränderung der Unterrichtskonzeption mißverstanden werden. Hans Neumanns Ansicht, produktive Unterrichtsformen stellen „nur kurzfristig eine Alternative zur alltäglichen Unterrichtsroutine“ dar und „spätestens ab Klasse 10“ bevorzuge „man doch wieder die ‚ernsteren‘, weil analytisch-kognitiv-ergebnisorientierten Verfahrensweisen“ kommt einer Kapitulation vor diesem Mißverständnis gleich. Aber wer ist dabei „man“? Wer bevorzugt was und warum? Die „alltägliche Unterrichtsroutine“ als unausweichliche Gegebenheit?¹²

Einübung in aktiv-produktives Lesen

Das Lesebuch und seine Probleme

Wenn der Literaturunterricht, anstatt die Lesefähigkeit auszubilden, weiterhin den verstummenden oder aber geläufig über alles daherredenden Nichtleser erzieht und wenn er sich primär in der Funktion eines Transporteurs von Wissen und Einsichten aus zweiter Hand versteht, dann hängt das ein gutes Stück weit mit der Form, vor allem aber mit dem Gebrauch des Lesebuchs zusammen.

Das Lesebuch, das ein appetitanregender Führer durch die Geschichte und Landschaft der Literatur im weitesten Sinne sein könnte, das Lust machen könnte für den Zusammenhang, dem der ausgewählte Text entstammt, Neugier wecken und zum Weiterlesen verlocken sollte – dieses Schullesebuch ist de facto ein anstrengender, in der Regel das Vergnügen an Texten eher abtötender als befördernder Exerzierplatz, auf dem die hermeneutischen, ideologie-kritischen oder kommunikationstheoretischen Schwenks, Linienentfaltungen und Marschritte geübt werden. Keine Spur von Befriedigung des Bedürfnisses nach sinnlicher Sensation, also nach Sensibilisierung der Sinne für den Genuß des Sehens, Hörens und körperlichen Tuns, nach Kontrastierung der eigenen Wirklichkeit im Imaginären, Geträumten, Gespielten, nach Erweiterung der Erfahrung, nach Abwechslung, nach dem Andern schlechthin. Statt dessen in der Geschichte der Literaturdidaktik Vermittlung von mühsam aus ihren Verhüllungen zu entwickelnde Gesinnung und/oder ästhetische Struktur; statt dessen Einübung in die kommunikativen Strategien, die jedem Text, jeder Äußerung zugrunde liegen sollen; statt dessen der Versuch der aufklärerisch-ideologiekritischen Immunisierung der Jugend mittels Literaturunterricht und das als tragisch empfundene Scheitern solcher gutgemeinten Projekte¹³ am Desinteresse der Schüler bzw. an dem als reaktionär denunzierten gesellschaftlichen Umfeld; statt dessen kritische Einführung

¹² Hans Neumann: „Einen Roman produktiv-sinnlich erschließen. Produktionsorientierung im Schulalltag – Chancen und Gefahren.“ In: *Pädagogik* 12/1992, S. 9.

in die zeitgenössischen Probleme oder die Möglichkeiten der Sprache; oder statt dessen schließlich kommentartheoretisch angeleitete Lektüre (vgl. o. S. 16) – um nur einige der sich ablösenden Zielvorstellungen zu nennen, die nicht an sich falsch sind, aber in ihrer Ausschließlichkeit und Dominanz vielfach an den Interessen und Möglichkeiten der Schüler vorbeigehen. Wenn diese dergestalt eine Erfahrung mit dem Lesebuch machen, dann in der Regel die, es sei das Instrument eines penetranten Lehrwillens von Erwachsenen; und mit dieser Erfahrung dunkeln auch die Texte ein, die eigentlich Interesse an Fremdem und Neuem erregen, Vergnügen an Handlungen, Figuren und Geschehnissen auslösen, zu Empathie und Identifikationsprozessen anregen oder Betroffenheit gedanklicher und emotionaler Art bewirken könnten.

Wer eine positive Leseerziehung in der Schule einleiten will, muß also über das Lesebuch hinausgehen. Mit dieser These ist keineswegs ein Verdammungsurteil verbunden. Man kann mit dem Lesebuch nämlich auch arbeiten, wenn man es nicht nur als erziehliches Instrument, nicht als Behälter für sinndeutende Substanzen und nicht als Sandkastenersatz für strategisch-didaktische Spiele benutzt, sondern als anregende, auf größere und andere Texte, auch solche der Privatlektüre, zuführende Sammlung. Dann erhält es wieder seine propädeutische Funktion, die in der Phase des literarästhetischen Lesebuchs nach 1965 zu Recht betont, aber viel zu ausschließlich auf die kognitive Fertigkeit eingengt wurde.

Von solchen Überlegungen aus ergibt sich eine scheinbar, aber eben nur scheinbar paradoxe Umkehrung des oben formulierten Fazits. Wer eine positive Leseerziehung in der Schule einleiten will, muß das Lesebuch als Vor-Raum bewohnbar und begehbar machen, muß mit ihm und in ihm die Schüler Erfahrungen sammeln lassen, die sie auf ihrem weiteren Weg des Umgangs mit Literatur dringend benötigen. Am Beispiel der in ihm versammelten, in der Regel kürzeren und überschaubaren Texte lassen sich nämlich die einzelnen Formen eines aktiven und produktiven Reagierens auf Texte systematisch durchspielen und gewissermaßen für den Ernstfall der Buchlektüre einüben.

Die Buchlektüre selbst als Zielpunkt jeden Leseunterrichts läßt sich, auf diesem Propädeutikum aufbauend, nun außerordentlich vielfältig organisieren. Bevor das im folgenden entfaltet wird, ist jedoch daran zu erinnern, daß die Wahl des Textes, bestimmter Formen der Annäherung an ihn und ebenso die angemessene Form der Einholung und Darstellung der einzelnen Arbeitsergebnisse grundlegende Voraussetzungen eines „offenen“ Leseunterrichts sind. Dazu einige, situativ vielfältig variierbare Hinweise.

13) Vgl. etwa Ursula Kliewer: „Vom Scheitern eines Projekts.“ In: *Informationen. Jugendliteratur und Medien. Jugendschriftenwart* 4/1983, S. 89–91.

Die Wahl der Lektüre

In einem entwickelten, d. h. über längere Zeit eingeübten und zur gebräuchlichen Form gewordenen, zumindest in regelmäßigen Abständen realisierten „offenen“ Literaturunterricht ist es eine Selbstverständlichkeit, daß die Schüler sich an der Auswahl der nicht durch den Lehrplan festgelegten Lektüretexte beteiligen, also in etwa halbjährlichen Planungsgesprächen den Stoffplan mit Texten und Themen zusammen mit der/dem Lehrenden besprechen.

Voraussetzung für ein solches Verfahren ist allerdings ein gewisses gewachsenes partnerschaftliches Verhältnis, das auch Zeit benötigt. In einer ersten Phase kann deshalb der Lehrende bei Langtexten unter drei bis vier Texten der Klasse die freie Wahl anbieten. Zu dieser Einführung in die Mitentscheidung über den Stoff der Lektüre gehört eine angemessene Form der Vorstellung dieser Texte. „Angemessen“ heißt, daß sie der Situation dessen, der ein Buch ausleiht oder kauft, entspricht, dessen also, der zunächst den Titel zur Kenntnis nimmt, das Titelbild betrachtet, einen eventuellen Klappentext zumindest anliest, im Buch blättert und eine Passage vom Anfang und aus dem Mittel- oder Schlußteil überschlagsweise liest. Aus solchen prüfenden Zugriffen lassen sich Informationen gewinnen, die eine sachliche Entscheidung ermöglichen.

Die unterrichtliche Nachbildung dieses Verfahrens enthält gewisse Einschränkungen, die es aber nicht wertlos machen. So ist der stoffliche Wahlrahmen natürlich um ein Vielfaches kleiner als in einer Bibliothek oder Buchhandlung, andererseits entspricht er aber durchaus Situationen beim gegenseitigen Austausch von Privatlektüre unter Schülern oder Erwachsenen. Auch kann die Auswahl der Anlesepassagen (zunächst) nicht von den Schülern getroffen werden; und hier sind zweifellos Manipulationsmöglichkeiten enthalten, die sich jedoch ausschalten lassen, wenn der/die Lehrende diese Möglichkeiten offen anspricht und es den Schülern freistellt, zu jedem Text eine blind gewählte Seite zu nennen, die zusätzlich vorgelesen werden muß.

Im ganzen enthält die Entscheidungsprozedur folgende Elemente:

- Nennung der Titel und Autoren; über Episkop Vorstellung der Titelbilder.
- Ablichtung der Klappentexte, bei Taschenbüchern in der Regel der letzten Umschlagseite.
- Informationen zum jeweiligen Autor/zur jeweiligen Autorin (Angaben aus dem vorgestellten Buch oder/und aus einem Verfasserlexikon, z. B. W. Koch: Deutsches Literaturlexikon oder Doderer u. a.: Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur).
- Wenn vorhanden, Ablichtung von Rezensionen.
- Vorlesen von zwei charakteristischen Passagen aus jedem Text durch den Lehrer/die Lehrerin.

- Die Hauptfigur über einen knappen Steckbrief vorstellen.
- Sofern vorhanden ein charakteristisches Illustrationselement über Kopie oder Tageslichtprojektor präsentieren.

Prinzipiell muß aus einem solchen prüfenden Vergleich, der allerdings nur dann zu seinem didaktischen Ziel kommt, wenn er Neugier, Interesse, Sympathien und Leselust weckt, keineswegs die Wahl nur eines Textes in der Klasse hervorgehen. Wenn zwei vergleichbar große Gruppen unterschiedlich entscheiden, spricht nämlich wenig dagegen, daß zwei Texte parallel gelesen werden, da auf diese Weise jede Gruppe ein Gegenüber hat, das den jeweiligen Text noch nicht kennt und da als Adressat der verschiedenen produktiven Darstellungen des Textes (s. u.) echte, d. h. noch nicht informierte Zuhörer und Betrachter vorausgesetzt werden können.

Entsprechend der überwiegend vorfindlichen Praxis ist in der Regel von noch nicht entwickelten und stabilen Lesern auszugehen, und es bleibt deshalb nach der Wahl und der Entscheidung für einen Text – oder zwei bis (maximal!) drei Texte – die Frage, wie die Schüler nun in die jeweilige Lektüre – um den am einfachsten darstellbaren Fall zu wählen – hineinfinden. Zwar hat die mit der Wahl zum Text gegebene Information auch Motivationsfunktion; aber für manche Schüler reicht sie allein noch nicht aus; weitere Animationsprozesse sind notwendig, und nur einer bornierten Haltung kann die Meinung entspringen, ein solches Zum-Lesen-Verlocken sei unnötig oder gar unter der Würde des Lehrers. Viele Schüler haben aufgrund soziokultureller Vorgaben nie die Möglichkeit gehabt, solche Annäherungsprozesse – z. B. über den Bücherschrank der Eltern und eine familiär stimulierte, atmosphärisch gespeiste Nachahmung – zu erproben. Die Schule kann zwar nicht alle Enkulturationslücken ihrer Schüler füllen, aber ein hochmütig-elitäres oder resignatives Darüberhinweggehen ist ihr gleichwohl in keinem Falle erlaubt. Wenn sie – wie es in erschreckend hohem Maße geschieht – am Ende der Schulzeit Nichtleser entläßt, dann trägt sie dafür den größeren Teil der Verantwortung, denn sie hat in allen diesen Fällen über der zweiten Aufgabe, Leseprozesse zu strukturieren und zu reflektieren, die grundlegende erste, Lesemotivationen, Lesebereitschaft, Lesefreude zu entwickeln, auf die sträflichste Weise vernachlässigt. Die bequeme Entschuldigung in den Sekundarstufen, man habe angenommen, diese erste Aufgabe sei auf der Primarstufe erledigt worden, ist so wenig stichhaltig wie die in der Primarstufe, es gehe hier zunächst vor allem um die Ausbildung von Lesefertigkeit – alles weitere hätten die Sekundarstufen zu leisten.

Formen der Annäherung an den Text

So, wie die Lektürewahl im Offenen Literaturunterricht nicht mehr zur Demonstration von Lehrerwissen und Lehrerallmacht taugt, so ist auch die

Form der Annäherung an den Text für den Lektüreablauf viel zu wichtig, als daß dabei der bloße Leseauftrag, möglicherweise mit Leitfragen garniert, zureichend sein könnte. Der Leseungeübte vor allem muß in einen Langtext, der die häusliche, individuelle Lektüre verlangt, behutsam hineingeführt, muß für diese Lektüre erst gewonnen werden. Der Lehrer kann dabei Formen aufgreifen, die auch in der Wahl-, sowie der Reaktions- und Produktionsphase eine Rolle spielen, etwa wenn Mittelpunktfiguren über die Erstellung eines fingierten Steckbriefes auf pointierte und zugleich neugierweckend-verfremdete Weise vorgestellt werden, oder wenn die Figuren der Handlung nur mit Namen und Tätigkeit/Beruf genannt werden und die Schüler eine vorgreifend-vermutende Charakterisierung entwerfen. Dabei muß für sie absolut klar sein, daß das nicht ein benoteter, also schwergewichtiger Arbeitsgang, sondern eher ein Spiel ist, in das sie auch ihre Erwartungen und phantasiegespeisten Vorstellungen mit einbringen können.

Die gleiche Funktion hat es, wenn in dem Entwurf einer Handlung oder eines Handlungskerns – es gibt von den angelesenen Passagen und dem Klappentext her ja immerhin auch schon mehr oder weniger konkrete Hinweise! – die Schüler die Lösung des vorgegebenen oder selbst ausgedachten Konflikts skizzieren; und die Institution Schule oder der spezielle Lektüreprozeß verlieren nichts an Wert und Würde, wenn eine Klasse dazu gewissermaßen Wetten abschließt (diese werden auf einem für die Dauer der Lektüre an der Wand fixierten Papier festgehalten!). Daß die raschen Leser dabei die langsameren nicht vorschnell aus der Spannung herauswerfen, gehört zu den in freier Vereinbarung von der Klasse festgelegten Regeln.

Der Annäherung an den Text und dem Hineinfinden in den Text dient auch die Vereinbarung von täglich festen Zeiten, in denen jeweils ein anderer Schüler eine Passage (etwa 1–2 Seiten) der Klasse vorliest und dazu erklärt, warum er diese Stelle ausgewählt hat, was ihm hier gefällt oder mißfällt und insgesamt welche Eindrücke seine Lektüre begleiten. Solche Annäherungsverfahren sind von Klasse zu Klasse von Text zu Text und von Situation zu Situation verschieden. Eine wichtige Funktion jedoch haben sie in jedem Leseprozeß.

Multimediale Zusammenschau der Arbeitsergebnisse

So etwas wie ein geistiges Urheberrecht zumindest für den Begriff der multimedialen Aufarbeitung und vor allem Präsentation von Texten gebührt Willi Fährmann, der nicht nur der profilierte Autor preisgekrönter Jugendbücher, sondern auch ein vorzüglicher Schulmann ist. Fährmann hat das Verfahren der Multimedia-Show für den Literaturunterrichts in der Primarstufe zusammen mit Otilie Dinges konzipiert.¹⁴ In veränderter Form

14) Willi Fährmann/Otilie Dinges: *Kinder lernen Bücher lieben*. Würzburg 1977.

entspricht es aber auch den Bedürfnissen der Sekundarstufen und fügt es sich nahtlos in die umrissene didaktische Konzeption ein.

„Multimedial“ bedeutet dabei, daß die Präsentation entsprechend den verschiedenen Zugriffsweisen auf den Text allen Sinnen entgegenkommt: Plakate, Bilder, Bild-Text-Friese, gemalte Dias, Fotoreihen als Illustration oder freie Assoziation, geschriebene und/oder gesprochene Texte, Songs, Text-Musik-Kombinationen, Pantomime, Schattenspiel, szenische Interpretationen, Hörspiele u. a.

Da die mit der Lektüre verbundenen Aktionsformen in der Regel arbeitsteilig realisiert werden, besteht für alle Schüler ebenso wie für den Lehrer ein elementares Interesse, die einzelnen Ergebnisse kennenzulernen. Dieses Einander mitteilen und Kennenlernen vollzieht sich erfahrungsgemäß am eindrucklichsten und geschlossensten, wenn dafür ein bestimmter Zeitpunkt festgelegt wird, so also, daß alle einzelnen Reaktionen auf den und alle Aktionen zu dem jeweiligen Text geschlossen nebeneinander stehen. Es ist nämlich nicht unwichtig, daß die Ergebnisse in einem Rahmen präsentiert werden, der ihnen den Ruch des Zufälligen und Fragmenthaften nimmt und sie als Einzelteile eines Ganzen sichtbar macht.

Natürlich gibt es aber auch einzelne Elemente leseleitender Aktivitäten, die in den Zusammenhang des Lektüreablaufs gehören und nicht für diese Darstellungsphase aufbewahrt werden können; und eine organisatorische Schwierigkeit stellt ebenso die unterschiedliche Länge der Erarbeitungsdauer in den verschiedenen Gruppen dar. Lösbar ist dieses Problem jedoch auch. Eine Gruppe etwa, die früher als andere fertig ist, darf zwar keinesfalls mit zusätzlichen Aufgaben bestraft werden, kann aber aus der Überlegenheit des „Wir-sind-besonders-intensiv-drangegangen“ heraus anderen zur Hilfe kommen oder, wenn sie zustimmt, eine liegengeliebene, diesmal von niemand gewählte Form des Agierens und Reagierens zusätzlich übernehmen. Im übrigen gilt es für die Lehrerin/den Lehrer zu beraten, anzuregen, weiterzuhelfen, zu ermutigen, zu bekräftigen, zu korrigieren. Dieser Wandel seiner Rolle verlangt von ihm, „der zu sein, der er schon lange hätte sein sollen: der Motor, der Katalysator, der Rückhalt und die Stärke des gesamten Teams“¹⁵.

Schließlich ist es auch nicht unnützlich zu wiederholen, daß die Zeit-Hetze der Tod jedes dieser Unternehmen ist. Der beratend-anregend-organisierende Lehrer darf zwar Anstöße geben und immer wieder auf den Abschluß drängen, wenn eine Gruppe ins Trödeln kommt, aber er darf auch dann noch nicht im Minutentakt der üblichen Unterrichtsstunden rechnen. Im übrigen ist an Bernard Eliades Votum zu erinnern:

15) Eliade, a. a. O., S. 49.

„Schüler brauchen beim Lesen, Studieren, Nachschlagen nicht wie Verbrecher beaufsichtigt zu werden, ‚damit sie etwas tun‘. Zur Eingewöhnung sind ... stundenplanmäßig garantierte Lesestunden günstig, so daß die, die lesen wollen, dies ungestört tun können.“¹⁶

Sie wollen es, wenn sie Lesen in der Schule als interessant, offen für alle Fähigkeiten und Bedürfnisse, abwechslungsreich und alle Sinne einbeziehend erfahren haben.

Beispiele handlungs- und produktionsorientierter Lektüre im Unterricht¹⁷

Vorbemerkung zu den Texten

Da sich im folgenden mehrere Textbegegnungs- und Vermittlungsformen auf Hans Leips *Die Klabauterflagge*¹⁸ und Charles Dickens' *Oliver Twist*¹⁹ beziehen, werden den didaktisch-methodischen Verfahrensbeschreibungen zu diesen Texten einige Angaben zu Inhalt und Form vorausgeschickt. Die weiteren, meist kürzeren Beispieltexte sind dagegen jeweils „vor Ort“ knapp kommentiert.

Hans Leip erzählt mit *Die Klabauterflagge* eine „abenteuerliche Geschichte“ in der Nachfolge von Defoes *Robinson Crusoe* und Stevensons *Schatzinsel*. Wie Robinson und Jim wird der Junge Atje Pott in Geschehnisse verwickelt, die ihn über Meere in die abenteuerliche Ferne führen und doch wieder am Ende der Sommerferien – dies gegenüber den großen Vorbildern der kleinere, aber nicht Uninteressanteres fassende Zeiträumen – wohlbehalten und reich belohnt zurück nach Cuxhaven kommen lassen.

In einem ersten Teil der Handlung begleitet der zehnjährige Atje den Fischer Matten, der als Untermieter im Haus wohnt, zum Fischfang in der Nordsee. Ein Sturm verschlägt sie nach England; dort verlieren sie ihr Boot, heuern auf einem Raddampfer an, der in die Ägäis fährt, geraten in die Auseinandersetzung zwischen dem Kapitän und Mister Betterfield, einem Archäologen, der den Plan zu einem Goldschatz aus der griechischen

16) Eliade, a. a. O., S. 110.

17) Didaktisch-methodische Darstellungen und Handreichungen zum Bereich ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts vgl.: Hans Götter: *Moderne Jugendbücher in der Schule. Modelle zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht*. Hohengehren 1993. – Gerhard Haas: „Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht.“ In: Lange/Neumann/Ziesenis (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik*. Bd. 2. Hohengehren, 5. vollständig überarbeitete Aufl. 1994, S. 700–718. – *Lesen in der Schule mit dtv junior*. Didaktische Konzeption: Gerhard Haas. Lehrertaschenbuch 1–6. München 1991–1993.

18) Hans Leip: *Die Klabauterflagge oder Atje Potts erste und höchst merkwürdige große Fahrt*. Stuttgart 1956 (Reclam UB 7900).

19) Charles Dickens: *Oliver Twist*. Ravensburg 1968 (Ravensburger TB 139).

Frühzeit besitzt, hinein und tragen schließlich wesentlich dazu bei, daß die verbrecherische Absicht des Kapitäns und seines brutalen Bootsmannes Sutter scheitert. Zusammen mit Atje und Matten, ohne die sich Mr. Betterfield der Anschläge hätte schwerlich erwehren können, findet der Archäologe schließlich den „unsäglichen Schatz“ aus goldenen Bechern, Ringen und Figuren; und die drei bleiben noch für einige Zeit auf der Insel. Der Raddampfer mit den verhinderten Schatzräubern aber geht auf der Rückfahrt im Sturm unter, wie der spökenkiekerige Matten es schon auf der Herfahrt vorausgesagt hatte, als sich nächtens auf dem Besanmast die Klabauterflagge zeigte.

Eine Abenteuergeschichte also mit allen deftigen Ingredienzen dieses Genres: Schurken, ein geheimer Plan, ein verborgener Schatz, Gift, Mord, Meer und Stürme. Leip spielt auf sehr gekonnte Weise mit dem trivialen Muster, indem er die Geschichte aus der Perspektive des damals zehnjährigen „Helden“ erzählt und so eine naive Unmittelbarkeit erzeugt, die dem Krassen und Bunten der Handlung ähnlich wie im Märchen die realistische Spitze nimmt. Märchenanklänge stecken im übrigen natürlich auch in der absolut klaren Scheidung von Guten und Bösen, im fast selbstverständlichen Untergang der Bösen, in der Auflösung des Hauptschauplatzes ins Imaginäre, als die Taubeninsel später im Meer versinkt; und schließlich bilden Florence und Atje auch wie von ferne eine Prinzessinnen-Prinzen-Konstellation ab. Alles wird, weder in Details gehend noch Innerseelisches ausbreitend, holzschnittartig-knapp erzählt. Die sprechenden Überschriften („Der Kapitän will den genauen Plan haben“, „Der Rotbart wird deutlich“, „Sie kommen nach Hull“ usw.) verstärken den Eindruck eines einfach-klaren und überschaubaren Handlungsablaufs. Das macht dem ungeübten Leser Mut, nimmt ihn in die Handlung hinein, gliedert – kein Kapitel umfaßt mehr als zwei Seiten – und ermöglicht Atem- bzw. Leseпаusen.

Damit sind auch schon Gründe für die Wahl des Buches genannt. Es hat eine unverwechselbare literarische Gestalt, entspricht dem Bedürfnis nach realistischer Aktion und nach Ferne als dem Versuch, den eigenen, durch Familie, Schule und Umwelt begrenzten Lebensraum zumindest fiktiv auszuweiten, die Grenzen des Wohlbekannten und Alltäglichen zu sprengen; und nicht zuletzt ist es in seiner spezifischen Erzählform geeignet, Leselust und Lesemotivation zu wecken.

Das gilt eine Altersstufe höher, also etwa ab dem 8. Schuljahr, auch für Charles Dickens' *Oliver Twist*. Rolf Geißler hat dargelegt, warum er diesen Text in einer auf ästhetisch vertretbare Weise gekürzten Form für geeignet hält, als Einstieg in die Romanlektüre zu dienen²⁰. Die Identifikation mit dem jugendlichen Helden ist leicht möglich, und den Leser erwartet

20) Rolf Geißler/Peter Hasubek: *Der Roman im Unterricht (5.-9. Schuljahr)*. Frankfurt 1968.

eine ereignisreiche, spannende Handlung: Unter geheimnisträchtigen Umständen wird im Armenhaus eines kleinen Ortes im Umfeld von London ein Kind geboren; die Mutter stirbt, ohne daß ihr Name, ihre Herkunft und die Umstände, die sie nach Modfog geführt haben, ermittelt werden könnten. Das Kind, ein Junge, der den Namen Oliver erhält, kommt ins Waisenhaus, dann zu einem Sargmacher als Laufbursche, und da er auf unerträgliche Weise mißhandelt wird, flieht er nach London. Dort fällt er dem Oberhaupt einer Diebesbande in die Hände, wird zu Taschendiebstahl angehalten, sucht einen anderen Zufluchtsort, kommt in das Haus eines angesehenen Mannes, der Gefallen an ihm findet, wird aber von der Bande wieder zurückgeholt, da sein verbrecherischer Stiefbruder fürchtet, er müsse das Erbe mit Oliver teilen und ihn deshalb beseitigen lassen will. Nach vielen menschlichen Verwicklungen und abenteuerlichen Geschehnissen wird Olivers Herkunft aufgeklärt, er findet eine echte Heimat bei Mister Brownlow, dem Freund seiner verstorbenen Eltern; die Diebesbande aber wird hinter Schloß und Riegel gesetzt, der Anführer Fagin kommt an den Galgen.

Oliver Twist ist erzählerisch vielschichtiger und komplexer als *Die Klauenerflagge*, d. h. Dickens gestaltet eine mehrsträngige Romanhandlung mit Perspektive- und Schauplatzwechsel. Aber wie Leips Erzählung besitzt auch *Oliver Twist* eine Art Ringstruktur: Am Ende kehrt die Handlung zum Ausgangsort zurück, und es lösen sich hier endgültig alle Knoten. Anzumerken bleibt, daß dieses Handlungsmuster in vielen Variationen Texte der Jugendliteratur bestimmt. Es sei hier nur hingewiesen auf Ursula Haslers *Pedro und die Bettler von Cartagena* (dtv junior 70248), eine Erzählung, die das Schicksal eines südamerikanischen Straßenkindes zum Thema hat und die unübersehbar an Dickens Roman erinnert.

Die Einbindung der Personen und der ganzen Handlung in die Atmosphäre des mitgeschilderten 18./19. Jahrhunderts und in die gesellschaftlichen wie sozialen Verhältnisse Englands zu dieser Zeit erhöhen die Komplexität nicht nur der Handlung, sondern auch der Reflexionen, die das Buch stärker als bei Leip mitprägen. Dieser Unterschied ist im übrigen auch schon durch die jeweils andere Erzählweise bedingt. Leip erzählt unbeirrbar und einheitlich aus der Perspektive des Zehnjährigen; Dickens wechselt mit der Souveränität des auktorial-allwissenden Erzählers die Perspektive nach Bedarf. Dieser Perspektivenwechsel und das höhere Reflexionsniveau verlangen dem jungen Leser eine gedanklich-emotionale Leistung ab, die er in der Regel nur erbringen kann, wenn der Lese-prozeß so anregend und abwechslungsreich als möglich gestaltet wird.

Ein Buch illustrieren

Zeichnen, malen, illustrieren gehört in der Regel zu den am Anfang der methodischen Neuorientierung besonders beliebten, vor allem von den in-

tellektuell schwächeren oder aber – auch das! – bequemeren Schülern bevorzugten Reaktionsformen. Natürlich sagt ein eben so hingemaltes „Bildchen“ über das Verständnis des Textes möglicherweise wenig aus; aber bevor eine allzu vorschnelle Konsequenz aus dieser Überlegung gezogen wird, sollte doch eine gern umgangene Frage gestellt werden: Was tun denn die Schüler, die jetzt eine relativ belanglose Zeichnung zum Text fertigen, im „normalen“, durch das Lehrer-Schüler-Gespräch bestimmten Unterricht? So unbequem schon die Frage ist, so vage und von – psychologisch leicht erklärbaren! – Selbsttäuschungen aus wird sie in der Regel beantwortet. Die ganze Wahrheit jedoch ist, daß – von wenigen Ausnahmen abgesehen – das Unterrichtsgespräch in einer Klasse in der Regel von einer Handvoll Schülern bestritten wird. Und die andern? Nochmals die gleiche Zahl beteiligt sich hin und wieder mit Minimaläußerungen oder nach ausdrücklicher Aufforderung. Der Rest schweigt. Aber jeder Lehrer, bei dem sich zehn bis zwölf Schüler am Gespräch beteiligen – die aktive Gruppe natürlich pro Stunde mit mehreren Beiträgen (den Rest der Zeit füllt der Lehrer, ohne es sich voll bewußt zu sein, mit Fragen, Zusammenfassungen, Darstellungen, Wiederholungen, Ergänzungen usw. bequem aus!) – wird einer solchen Stunde ohne Zögern das Prädikat „lebhaft“ zuerkennen. Dabei war die Hälfte der Klasse zumindest nicht am Gespräch, sehr häufig aber auch nur sehr bedingt an der „Sache“ beteiligt.

So gesehen rückt die Beobachtung, daß – wie gesagt: vor allem in der ersten Phase eines handlungsorientierten Literaturunterrichts – von manchen Schülern relativ wenig für die Interpretation aussagende „Bildchen“ hergestellt werden, in ein anderes Licht. Jeder ist hier – wenn auch mehr oder weniger – beteiligt; solange jemand auf einen Text bezogen zeichnet oder malt, besteht noch die Chance, daß der Text in irgendeiner Form zu ihm spricht, vor allem aber braucht er zur notwendigen Rechtfertigung des Schweigens keine Barriere zwischen sich und dem Text aufzurichten („langweiliger Mist“, „lohnt nicht“ usw.). Das heißt: Das Zeichnen stiftet zwar keineswegs mit Sicherheit eine Beziehung, aber es blockiert sie auch nicht.

Die Rede soll hier zunächst bewußt von der einfachsten und offensten Form des Illustrierens sein; sie sieht belangloser aus, als sie in Wirklichkeit ist, und es besteht kein Grund, sie als methodische Verlegenheitslösung zu betrachten, auch wenn es natürlich weit genauer strukturierte Formen der Interpretation über die bildliche Darstellung gibt (s. u.). Als Einstieg hat sie immer wieder im frei wählbaren Gesamtangebot an Möglichkeiten, auf einen Text zu reagieren, ihre Funktion.

Das Beispiel, das im folgenden kurz skizziert wird, nimmt eine Mittelstellung ein: einerseits sind es, punktuell gesehen, eben bunte Bildchen, die die Schüler entwerfen; aber im Zusammenhang der Lektüre erhalten sie von Fall zu Fall eine starke emotionale Qualität und öffnen gewissermaßen die Tür in den Text hinein dar. Ein 5. Schuljahr näherte sich nach

einer „Hineinlesephase“, in der der Lehrer, einige charakteristische Stellen auswählend, vorlas, Hans Leips *Die Klabaüterflagge* dadurch, daß mit der weiteren Lektüre – alle Schüler hatten das Buch zur Hand – der Auftrag verbunden wurde, zu jeder Seite eine Illustration herzustellen. Bei 70 Seiten Text in der Reclam-UB-Ausgabe entfielen auf jeden Schüler ca. 3 Seiten Illustration. Die zu illustrierenden Textseiten wurden mit jedem Schüler abgesprochen. Diese Aufgabe setzte voraus, daß die Handlung bekannt war und das betreffende Kapitel ganz besonders sorgfältig gelesen wurde. Zwei Textexemplare wurden in Einzelseiten zerlegt und diese auf je ein DIN A4-Blatt aufgeklebt; dadurch ließ sich jeder Textseite eine Zeichnung zuordnen, und es entstand ein unverwechselbares, später geheftetes „Klabaüterflagge“-Exemplar der Klasse.

In der Arbeitsphase hingen die fertiggewordenen Text- und Bildblätter an der Wandleiste. Viele lasen den Text von den Bildern aus noch einmal, und aus Bemerkungen zur Eigenart der einzelnen Illustrationen ergaben sich ungezwungen auch erste Gespräche. Die Illustrationen stellten im übrigen eine anregende Basis für die weitere Beschäftigung mit der Geschichte dar: eine Gruppe malte auf ein großes Plakat das Schiff der Schatzsucher, die MARABELL; im Rahmen eines improvisierten Spiels vor den Eltern der Klasse auf einem Spielplatz mit einem Bohlenschiff diente dieses Plakat dann als atmosphärisches Requisit. Und das Spiel selbst belegte, wie genau die meisten Schüler, angeregt durch den Illustrationsauftrag und die damit verbundenen Gespräche, den Text gelesen und verstanden hatten. Während der ganzen Zeit der Lektüre diente eine große, an der Wand aufgehängte Europa-Schulkarte dazu, den Weg zunächst von Matens Ewer nach England und dann den der MARABELL von Hull zur Taubensinsel durch eine rote, mit Tesafilm fixierte Schnur zu bezeichnen – nicht nur das innere, auch das äußere Auge will bedient sein.

Welche Möglichkeiten in einer symbolisch verdichteten Illustration enthalten sind, belegt schließlich die folgende Darstellung der Mittelpunktfigur in Eva Cervenkovas *Dana*²¹. Dana schwankt einem Jungen gegenüber zwischen Abwehr und Zuneigung, und zwei Mädchen einer 8. Hauptschulklasse entwarfen dazu folgendes Bild:



21) Jana Cervenkova: *Dana*. Würzburg 1973 (arena TB 1218).

Wird in einen solchen Leseprozeß das Medium der Fotografie mit einbezogen, so kann als Ergebnis eine Art Fotoroman am Ende der Lektüre stehen, wobei zwei grundsätzlich unterschiedliche Formen möglich sind:

- die impressive fotografische Illustration eines Textes,
- die entscheidende Punkte des Handlungsablaufs illustrierende Gestaltung.

Am Beispiel der Dädalus-Sage: im ersten Fall kann der Text unverändert übernommen und mit Fotografien zur griechischen Landschaft, Geschichte und Kultur – Athen (die Akropolis, Vasenbilder zu Themen des Stadtlebens, evtl. der Gerichtsverhandlung), die Agäis, Kreta, Reste der minoischen Kultur, ein über das Meer fliegender Vogel usw. – durchsetzt werden. Im zweiten Fall erstellen die Schüler eine stationenbezogene Kurzfassung des Textes – Talos stellt Dädalus in den Schatten/Dädalus stürzt Talos von der Burgmauer/Dädalus wird zum Tod verurteilt/Dädalus flieht auf einem Schiff nach Kreta usw. –, inszenieren diese Stationen darstellungsmäßig mit handelnden Personen und Requisiten und fotografieren sie. So entsteht eine vom knappen Text begleitete Bilderreihe, die mit ansprechendem Layout und als Broschüre geheftet den „Fotoroman“ bildet. In der notwendigerweise intensiven sprachlichen und darstellungsbezogenen Auseinandersetzung mit dem Text wird Grund gelegt für jedes weitere Verstehensziel. Daß der „Fotoroman“ generell eine Möglichkeit darstellt, auch längere Texte strukturell zu gliedern und nicht zuletzt auch in der Oberstufe interpretatorisch zu akzentuieren, belegen inzwischen zahlreiche Beispiele²².

Eine Bild-Text-Collage entwerfen

Das illustrierende Einzelbild ist nicht ohne interpretatorischen Wert, aber die Interpretation bleibt an Details, Momente, einzelne Situationen gebunden. Im weitesten Sinne bildlich ausdrücken, wo der ganze Text, die ganze Handlung, die ganze gedankliche Abfolge hinzielt, kann der Leser über die Illustration allein in der Regel also nicht; dazu bedarf es anderer Mittel. Eines der interessantesten dafür ist die Bild-Collage und noch mehr die Bild-Text-Collage.

Unter Collage wird hier die bedeutungsgeleitete Zusammenfügung von ausgeschnittenen und aufgeklebten – meist fotografischen – Bildelementen aus Zeitungen und Zeitschriften verstanden, mit deren Hilfe sich Personen charakterisieren, Handlungs- oder Figurenkonstellationen verdeutlichen, Aussageinhalte veranschaulichen und bedeutsame Situationen ak-

22) Vgl. z. B. Ursula Hartmüller: „Fontanes ‚Efi Briest‘. Eine handlungs- und produktionsorientierte Annäherung.“ In: *Praxis Deutsch* 123/Januar 1994, S. 53–57. Leider sind aus Platzgründen nur wenige Beispiele für die fotografische Umsetzung enthalten; sie belegen jedoch durchaus eindrücklich die Möglichkeiten, die das Verfahren enthält.

zentuieren lassen. Das zur Verfügung stehende Bildmaterial ist immens, die Sucharbeit lustvoll und – da ja thematisch geleitet – die Auswahl und Kombination zu abwägend kritischer Arbeit herausfordernd.

Die Collage hat, zunächst ganz allgemein genommen, im Zusammenhang einer aktiven Textrezeption große Vorzüge:

- sie macht unabhängig vom zeichnerisch-malerischen Können des Einzelnen;
- sie hat eine objektivierende Funktion und läßt zugleich dem Spiel des Suchens, Probierens, Findens genügend Raum;
- sie ist vorzüglich für Gruppenarbeiten geeignet;
- sie eignet sich ausgezeichnet für die zusammenfassende Dokumentation der Beschäftigung mit einem Text.

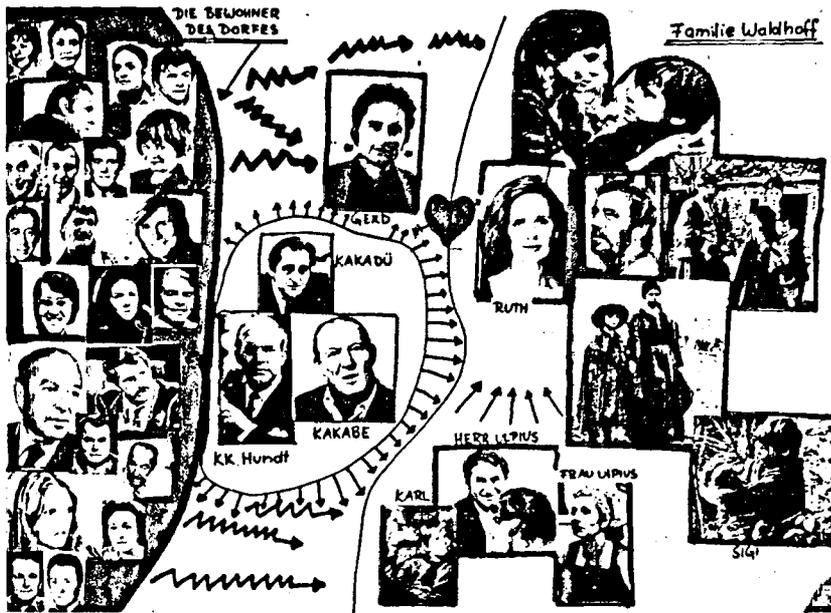
Natürlich können auch Collagen eine gewisse illustrierende Funktion haben. Wenn z. B. fünf Fünfergruppen eines 8. Schuljahrs nach der Lektüre von Dickens' *Oliver Twist* charakteristische Geschehnisse oder Situationen in je einer Collage aus ausgeschnittenen Illustriertenbildern gestalten, dann laufen in diesen Gruppen zunächst kollektive Verständigungsprozesse ab: trifft dies oder jenes Bild eines Jungen die Vorstellung besser, die die Gruppe sich von Oliver gemacht hat? Welche Personen sind wichtig? Welche Situation ist für die Handlung besonders charakteristisch? Aus der Absprache unter den Gruppen ergibt sich dann eine Art Stationen-Collage mit, wie gesagt, zunächst illustrierender Funktion. Aber es ist ebenso denkbar, diese Einzelcollagen nicht in einer Reihe, sondern auf einem großen Bogen als Ensemble zu gruppieren und so das Ganze der Handlung und Aussage simultan in den Blick zu bringen.

Von hier aus ist es nur noch ein kleiner Schritt zu der interpretierenden Konstellationencollage, die die Aussage eines ganzen Buches bildlich-sinnlich vergegenwärtigt. Das Handlungs- und Personengefüge in Willi Fährmanns *Es geschah im Nachbarhaus*²³ stellte sich einer Arbeitsgruppe im 8. Schuljahr wie folgt dar (s. rechts oben).

Es liegt auf der Hand, daß sich an solche Darstellungen Nachfragen und Gespräche knüpfen. Diese Funktion betont besonders Hans Neumann, wenn er berichtet:

„In einer 10. Klasse läßt sich eine Mädchengruppe durch die starke Strukturiertheit von Anderschs *Sansibar oder der letzte Grund* dazu anregen, den gesamten Roman ‚irgendwie‘ optisch umzusetzen. Das Ergebnis ist ein großformatiges Plakat, auf dem mit optischen Zeichen aller Art (Photos aus Filmzeitschriften für ‚passende‘ Figuren und Schauplätze, symbolische

23) Willi Fährmann: *Es geschah im Nachbarhaus*. Würzburg 1969; als Arena-TB bis in die Gegenwart herein immer wieder neu aufgelegt.



Verwendung von Farben, soziogrammähnliche Konfigurationen und überlegte Aufgliederung der Flächen) die Vieldimensionalität des Romans sichtbar gemacht ist. Das Auswertungsgespräch beginnt mit einem Dechiffrieren der Zeichen: ‚Soll das Frau Knudsen sein?‘, ‚ihr habt ja die Ideologien und den Traum des Jungen gleich behandelt‘ u. ä.“²⁴

Die Bild-Text-Collage hat darüber hinausgehend die Möglichkeit, zentrale Aussagen (Wörter, Sätze, Wendungen, Passagen) in die Darstellung mit einzubeziehen und so die Verbindung zum Text noch enger zu gestalten. Schon allein die Suche nach charakteristischen Aussagen, die dann als Textblöcke zwischen die Bilder gelegt oder als Sprechblasensätze bestimmten Personen zugeordnet werden, besitzt eine motivierende Kontaktfunktion. In bestimmten Fällen können auch die Figuren der Handlung durch Text-Collagen steckbriefartig charakterisiert werden. Bei der Lektüre von Janoschs *Du bist ein Indianer, Hannes* (dtv junior 70292), der Neufassung von *Hannes Strohkopp*, im 4. Schuljahr werden auf einem großen Papierbogen die Hauptakteure der Handlung mit Hilfe von ausgeschnittenen und eventuell kopierten Fotos aus Zeitschriften dargestellt: Hannes, der Klassenschläger Schleicher mit den offenen Turnschuhen, Egon Ementaler, die übrige Klasse (deren Anonymität dadurch charakterisiert wird, daß für sie eine Figur zehnmal kopiert nebeneinander und übereinandergeklebt wird), der Lehrer Birkenpappel. Dazu erhalten die Schüler

24) Neumann, s. Anm. 12, S. 9.

den Auftrag, aus dem Buch alle diese Figuren charakterisierenden Wendungen dazu zu notieren: Späher und Spurensucher, die Spuren der Vögel am Himmel erkennen, rettungslos verloren, Angst, keine Freunde usw.; Klassenbanditen, seelisch verkümmerte Gringos, Philister, Seicher usw.; Hundsfott, verwurmt von der Seele bis in die Socken, Stachelschwein, Waschlappen, Hinterhalt usw. Etwas später werden noch die Figuren von Onkel Jona und von Jao eingefügt und ebenfalls mit charakteristischen Aussagen versehen. Zentrale Sätze wie „Es darf niemand geben, der die totale Macht hat“ (S. 13) oder „Gemeinheit ist der Mut der Seicher“ (S. 10) oder „Die Fische gehören nicht dir. Sie gehören sich selbst“ (S. 52) werden als Rahmen um die Figurengruppe notiert. Sowohl graphisch reizvoll als auch den Dokumentationscharakter betonend ist es dabei, wenn die Buchstaben oder Wörter aus Zeitungen/Zeitschriften ausgeschnitten und aufgeklebt werden. Auf diese Weise verweht die Lektüre nicht nur – mit dem vermittelten Inhalt und Gehalt bleibt etwas Sichtbares zurück, an dem alle Schüler je nach individuellem Vermögen beteiligt waren.

Zwei weitere Beispiele aus der *Klabauterflagge*: Bootsmann Sutter und Mister Betterfield:

Er war ein Gelehrter, ein Doktor und Professor

<i>Altertumsforscher</i>		<i>Keine Sorge! lächelte Herr Betterfield</i>
<i>Er war ein guter Mensch</i>		<i>Herr Betterfield lächelte gleichmütig</i>
<i>"Gold lockt mich nicht"</i>		
<i>... ist furchtbar sorglos</i>		<i>... arbeitete seelenruhig an seinem Buch weiter</i>
		<i>... aber er liebte es nicht, mit Titeln angeredet zu werden</i>
		<i>... richtete Herr Betterfield sich mit verklärtem Gesicht auf</i>

Sutter brüllte auf wie ein Vieh, stieß auch wild mit dem Messer zu

<i>Sutter war überall ein gefürchteter Mann</i>		<i>..... wie ein Gorilla ... Bösewicht</i>
<i>grobe Faust</i>		<i>... schwang es mit tierischem Gebrüll</i>
<i>... knarrte eine rohe Stimme</i>		<i>.... röchelte er höhnisch</i>
		
		<i>Es war ihm gleich, wo sein Stiefelabsatz hintraf</i>

Bei beiden Beispielen sind der besseren Reproduzierbarkeit wegen die handschriftlichen Textstücke maschinenschriftlich gefaßt. Weitere Beispiele erübrigen sich; jeder Text, jede Figurenkonstellation, jede Figur, jede Handlung bietet vergleichbare Möglichkeiten der Darstellung.

Eine Buchbesprechung schreiben und ein Werbeplakat gestalten

Wenn die Schullektüre Verbindungen zu der literarischen Wirklichkeit herstellen will, wenn sie nicht hermeneutischer Selbstzweck ist und wenn sie zur Teilnahme am literarischen Leben ermutigen soll, dann müssen in ihrem Zusammenhang auch die Äußerungs- und Kommunikationsformen, die zur aktiven Teilnahme befähigen, bekanntgemacht und gepflegt werden. Das schließt zwar weit mehr ein, als die Form einer Rezension kennenzulernen und sich dieser Möglichkeit einer Darstellung und kritischen Einschätzung von Texten bedienen zu können; aber es ist der Anfang dazu und ein nicht zu unterschätzendes Moment kultureller Aktivität.

Um die Schüler nicht durch normative Vorbilder einzuschüchtern, erhalten sie den Auftrag, zu einem gelesenen Text ihre Meinung niederzuschreiben. Diese Äußerungen unterliegen keinen formalen Kriterien: sie sollen den subjektiven Eindruck wiedergeben und die Meinung begründen. Der Vergleich der einzelnen Einschätzungen belegt ihre notwendige Subjektivität und zugleich die Unmöglichkeit einer völlig objektiven Wertung.

In einem nächsten Schritt wird die Möglichkeit erörtert, jemanden, der den Text nicht kennt, zu informieren, Lese- oder Kaufempfehlungen zu geben bzw. ihm von der Lektüre abzuraten. Diese Vorgabe führt zur Festlegung von obligatorischen Inhalten einer Buchbesprechung:

- Autor/Titel/Erscheinungsort/Verlag/Erscheinungsjahr,
- kurze Inhaltsangabe,
- für welche Leser (Alter/spezielle Interessen),
- Besonderheiten (Sprache/Erzählweise/Thema usw.),
- Wertung mit Begründung.

Der erste Text wird jetzt ergänzt und ausgebaut; nach Fertigstellung und prüfendem Vergleich der Fassungen und verschiedenen Ergebnissen lesen die Schüler professionelle Rezensionen, z. B. zu Jugendbüchern in BUCH UND BIBLIOTHEK (in jeder öffentlichen Bücherei erhältlich), in DIE ZEIT oder in ESELSoHR.

Nach der Phase der Einübung in die Form kann ein Rezensionsdienst eingerichtet werden: alle zwei Wochen stellt ein anderer Schüler ein gelesenes Buch per Rezension am Informationsbrett der Schule oder Klasse vor. Bilden sich für diese Aufgabe Teams, dann kann ein Werbeplakat, das den Titel groß herausstellt und mit Bild- und Textcollagen arbeitet (z. B. auch Kopien vom Titelbild und eventuell mit Illustrationen), dazukommen.

Als besonders reizvoll hat sich die Suche nach einem Satz im jeweiligen Text erwiesen, der je nach Buch besonders witzig oder pointiert oder gedankenreich ist und der zusammen mit Werbeplakat und Buchbesprechung den Betrachter auf den Titel neugierig macht, wenn er in großer Schrift und auf einem farblich auffallenden schräggestellten Aufkleber präsentiert wird. Am Beispiel der *Klabauterflagge* auf den Buchtitel und eine gezeichnete Geister- bzw. Seeräuberflagge hinweisend:

„Wer plietsch genug ist, dem entgeht sie nicht, wenn er auf Hundewache steht und in die Sterne gafft. Und wer sie gesehen hat, der weiß Bescheid.“

Und mit Hinweishand in Richtung des groß herausgestellten Titels: „Dee is dat‘.“

In diesem thematischen Zusammenhang des Werbens für Buch und Lesen ist noch kurz die Möglichkeit einer handlungs- und produktionsorientierten Einführung in eine Bibliothek vorzustellen: Die Lehrer einer Schule mit angeschlossener öffentlicher Bibliothek sehen, daß viele Schüler trotz der räumlichen Nähe diese Bibliothek kaum kennen, geschweige denn benutzen. Von einer bloß sachlichen Benutzungsanleitung mit Führung erwarten sie keine hinreichend starken Anstöße in dieser Richtung. In einer Planungssitzung beschließen sie deshalb das folgende Vorgehen:

Die 5. Schuljahre werden in Fünfergruppen aufgeteilt. Diese Gruppen erhalten den Auftrag, in der Bibliothek während einer Verweildauer von 2 Stunden ein ihnen interessant erscheinendes Buch auszuwählen, es anzulesen und sich eine ungefähre Vorstellung von seinem Inhalt zu machen. Dazu erhalten sie die Vorgabe, dieses Buch sei, weil wertvoll, gestohlen worden. Der Diebstahl soll Gegenstand einer Detektivgeschichte werden, die die Gruppe verfaßt. Bedingung ist dabei, daß alle Personen- und Ortsnamen aus in der Bibliothek vorfindlichen Buchtiteln übernommen werden: der Detektiv kann also etwa ein Herr Blomquist sein; die Bibliothekarin kann Frau Langstrumpf heißen, und eine verdächtige Figur trägt den Namen Lukas B.; die den Dieb mitsuchenden Mädchen und Jungen heißen Madita, Friederike, Oliver, Wolodja usw. Jede Gruppe vermerkt, auf wieviel Bücher sie anspielt, und das Ganze wird in der Form eines Quiz zusammengefaßt: Wer in einer der Geschichten bei erneutem Besuch in der Bibliothek alle Titel ausfindig macht, kommt in den Kreis derer, unter denen einige interessante, spannende Bücher verlost werden.

Daß im Anschluß an eine solche Aktion der/die Lehrende die Sache „Bibliothek“ nicht ad acta legen darf, sondern weitere Impulse setzen muß (Hinweise auf interessante Neuerwerbungen, Nutzung des Informationspotentials im Unterricht usw.) versteht sich von selbst – ebenso wie die

Möglichkeit, dieses Verfahren auch zum Bekanntmachen von etwas entfernteren, aber von den Schülern erreichbaren Büchereien zu benutzen.

Spiel mit dem Text: Quizfragen

Einen vergnügten Leser zu gewinnen ist verdienstlicher als vierundzwanzig Zwangsleser angestrengt zu langweilen – diese Maxime ist so richtig wie falsch. Falsch ist sie, wenn daraus der Schluß gezogen wird, Vergnügen und Erkenntnis schlössen einander aus; richtig ist sie aber, wenn Leseunterricht nur als mit der Soße der tiefen Bedeutung übergossen und dem Salz der analytischen Exegese gewürzt gedacht zu werden vermag. Dahinter steht der fast unausrottbare Irrglaube, nur was begrifflich fixierbar und reflektierbar sei, habe Gewicht, lohne sich letztlich, und das Spielerisch-Vergnügliche könne man allenfalls als Verzierung oder zur Tarnung benutzen.

Diesem Irrglauben muß abschwören, wer eine Geschichte auch dazu benutzt, daraus ein vergnüglich-abgefeymtes Quiz-Spiel zu machen, etwa mit der Frage, ob die MARABELL (aus Leips *Klabauterflagge*) ein Segelschiff oder ein Dampfschiff sei (sie war ein Dampfschiff, das auch Segel setzen konnte, oder: ein Segelschiff, das sich auch der Dampfkraft bediente!).

Das Spiel läuft so, daß zwei oder mehr Gruppen, nachdem der Text zu diesem angegebenen Zwecke gelesen ist, eine vereinbarte Zahl von Quizfragen formulieren und diese den jeweils anderen Gruppen vorlegen. Der Wettstreit sollte den Lehrer (der auch nicht alles weiß!) einschließen, und er kann mit der Preisverleihung für die kniffligste Frage enden.

Natürlich weckt dieses Verfahren spielerisches Konkurrenzdenken, aber da der Akzent auf „spielerisch“ liegt, warum nicht? Und natürlich treten bei einem solchen Lesen die tieferen Bedeutungen in den Hintergrund, und das Faktische, Stoffliche, datenmäßig Erfafßbare erhält Priorität. Aber alle Erfahrungen zeigen, daß, wenn nur der Text genau genug bekannt ist – und durch das Spiel wird er bekannt! –, sich dann auch das thematische und gehaltliche Interesse so intensiv entwickelt, daß es in die vielfältigsten Überlegungen und Gespräche hinein führt. Sich dabei um den kognitiven Ertrag zu sorgen, ist unangebracht, denn Erfolgs- und Spielerlebnisse sind die beste Grundlage für langlebige Erkenntnisse, Einsichten und Sach-erinnerungen.

Einen Text als Zeitungsbericht wiedergeben

Literarische Texte erzeugen bei den Schülern vielfach Fremdheitsgefühle und eine Atmosphäre der Distanz, wo für den werdenden Leser Nähe und Vertrautheit wichtig wären. Es gibt nun mehrere Möglichkeiten, dieses Fremdheits- und Ohnmachtsgefühl – „Das ist für mich viel zu hoch; das blick' ich nie; das ist vielleicht etwas für Streber und Eierköpfe; so ein überkandidelter Mist ...“ – zu vermeiden oder aus ihm herauszutreten.

Grundsätzlich gilt, daß jede Art von Eigenproduktion das Selbstbewußtsein stärkt und geeignet ist, einen Kontakt zum Text herzustellen. Die im folgenden vorgeschlagene Möglichkeit knüpft an Alltagserfahrungen der Schüler an, überbrückt die scheinbar unübersteigbare Kluft zwischen „normalem“ Gebrauchstext und Kunst und schärft zugleich den Sinn für das Andere und Besondere literarischer Texte. Dieses „Andere“ braucht dabei keineswegs sofort begrifflich faßbar und abrufbar sein; viel entscheidender ist die faktische Erfahrung, ist der realisierte Kontakt, ist die Überwindung des Dem-komme-ich-doch-nicht-bei-Gefühls.

Jede Zeitung enthält unter wechselnder Rubrikenbezeichnung einen Teil, in dem Besonderes, Kurioses, Sensationelles aus aller Welt berichtet wird. Eine Reihe solcher Berichte aus der jeweiligen Tageszeitung lassen sich als Beispiele leicht zusammenstellen und den Schülern zugänglich machen. Diese erhalten darauf den Auftrag, aus dem ihnen vorliegenden Lesebuch Geschichten herauszusuchen, die ihnen thematisch geeignet erscheinen, um sie zu Zeitungsmeldungen umzuformen. Bei einem Vergleich solcher Umformungen kann dann auch zwischen Berichten in seriösen Zeitungen und in Boulevardblättern unterschieden und können dafür Kriterien erarbeitet werden.

Wolfdietrich Schnurre erzählt – um an einem konkreten Beispiel das Verfahren knapp darzustellen – in seinem autobiographisch getönten Buch *Als Vaters Bart noch rot war* unter dem Titel *Die Leihgabe* die Geschichte von dem Vater, der, um seinem kleinen Sohn ein Weihnachtsfest bereiten zu können, im städtischen Park für drei Tage eine Blutanne „ausleiht“²⁵. Der Akzent liegt auf der Beschreibung der Situation dieses Mannes, der in der Wirtschaftskrise der ausgehenden 20er Jahre seinen Arbeitsplatz verliert und sich auf die demütigendste Weise durchschlagen muß. Aber Vater und Sohn wachsen in dieser schwierigen Lage um so intensiver zusammen. Das Gefühl der Verantwortung füreinander und der Zuneigung entwickelt sich auf so humorvolle wie intensive Weise und zeitigt einen Einfallsreichtum, der das Bedrängende nicht aufhebt, aber es zu bestehen ermöglicht.

Eine solche Erzählung läßt verschiedene Sichtweisen zu; zwei davon spiegeln sich in den folgenden fiktiven, von Schülern so erstellten Zeitungsberichten:

Zeitungsbericht A:

Der geborgte Weihnachtsbaum

Einer Polizeistreife fielen in der Nacht vom 25. auf den 26. Dezember im Friedrichshain zwei Personen auf, die in einem Sack etwas mit sich schleppten. Sie folgten ihnen quer durch

25) Wolfdietrich Schnurre: „Die Leihgabe.“ In: *Als Vaters Bart noch rot war*. Zürich o. J.

den Park und beobachtete dann, wie die beiden, ein Mann in mittlerem Alter und ein etwa 10jähriger Junge, eine fast mannshohe Blautanne auspackten und in der Mitte eines Rosenrondells eingruben. Zur Rede gestellt erklärten die beiden, sie brächten unbeschädigt eine Tanne zurück, die sie für drei Tage als Weihnachtsbaum benutzt hätten.

Die Hüter des Gesetzes erfuhren, daß der Mann seit Monaten arbeitslos war und vor allem seinem Sohn, aber auch seiner Freundin, die die beiden mit Lebensmitteln unterstützt, jedoch auch wenig verdient, ein schönes Weihnachtsfest hatte bereiten wollen. Nachdem die Polizisten sich überzeugt hatten, daß der Baum wieder ordnungsgemäß eingepflanzt war, verzichteten sie in Anbetracht der Umstände auf eine Anzeige.

Zeitungsbericht B:

Ein sauberes Trio!

Weihnachtsbaumdieb schlägt das Gewissen.

Im Schutze der Dunkelheit versuchte in der Nacht vom 25./26. Dezember ein Weihnachtsbaumdieb im Friedrichshain seine drei Tage vorher verübte kriminelle Handlung rückgängig zu machen, indem er den gestohlenen Baum wieder einzupflanzen versuchte. Die Tat ist um so verwerflicher, als der Täter (39) seinen unmündigen Sohn (10) an dem Diebstahl mitbeteiligt hatte. Wie wir erfahren, wandelt der Zehnjährige aber auch sonst in seines Vaters Spuren. So hat er bei dem Leihhausbesitzer P. (56) das versetzte Grammophongerät unter Vorspiegelung falscher Tatsachen für drei Tage „zurückgeliehen“. Wahrscheinlich hätte Herr P. das Nachsehen gehabt, wenn durch den Zwischenfall mit der Polizeistreife dem Jungen die Sache nicht zu riskant geworden wäre. Es vervollständigt das Bild, daß Herr S. in wilder Ehe mit der Bedienerin Frieda K. (34) lebt, die den Anstoß zu der Tat gegeben haben soll. Es ist sehr die Frage, ob die Polizei in solchen Fällen nicht schärfer durchgreifen sollte!

Auch dieses Umgestalten darf wie die Buchbesprechung nicht nur als Gag punktuell praktiziert werden, sondern bedarf einer kontinuierlichen Pflege. Zum Beispiel stellt nach einem Plan, der den Schülern für ihre Arbeit genügend Zeit sichert, jeden Tag bzw. zu Beginn jeder Leseunde ein Schüler einen solchen journalistisch verfremdeten Text aus dem Lesebuch vor (wobei Erzählgedichte nicht ausgeschlossen sind), und die Klasse ver-

sucht herauszubekommen, welcher Text diesmal in einen Zeitungsbericht übersetzt wurde. Ein Beispiel aus der Sekundarstufe I (Töchterhandelschule Luzern)²⁶:

Zug im Tunnel verschwunden

A.D./sda. kp. Auf noch ungeklärte Weise ist gestern Sonntag nachmittag, im Änggitunnel, kurz nach Burgdorf, der Schnellzug Bern-Zürich spurlos verschwunden. Suchtrupps der Schweizer Armee und der Schweiz. Gesellschaft für Höhlenforschung sind noch immer mit der Suche nach dem Zug beschäftigt, doch fehlt bis heute jede Spur. Man spricht von der grössten Zugkatastrophe der Schweiz in der Geschichte der Eisenbahn.

Bern/sda. Wie die Kreisdirektion I der SBB gestern abend an einer Pressekonferenz mitteilte, ist der Schnellzug 713, Bern-Zürich, Bern ab 17.55, vorgesehene Ankunft in Zürich 19.27, kurz nach der Einfahrt in den 1850 Meter langen Änggitunnel, zwischen Burgdorf und Langental, spurlos verschwunden. Nachforschungen ergaben, dass sich gegen Mitte des Tunnels das Trasse leicht gesenkt hat und die Schienen Deformationen aufwiesen. Eine Spezialequipe der Schweiz. Höhlenforschungsgesellschaft, die gestern 19.00 Uhr auf der Suche nach dem Zug in den Tunnel eingedrungen ist und sich noch immer im Tunnel befindet, teilte auf Anfrage mit, die Gleise senkten sich nach rund 430 Metern sehr schnell und verliefen dann in einer beinahe senkrechten Bahn gegen das Erdinnere. Aus der Tiefe seien Schwefeldämpfe aufgestiegen, die ein weiteres Vordringen verunmöglicht hätten. Wie Prof. Dr. Arthur Holl vom Geographischen Institut der Universität Bern mitteilt, seien an dieser Stelle Dolinen in den Ausläufern des Jura-Kalkes sehr selten, aber doch möglich, allerdings bis heute noch kaum erforscht. Das Seismographische Institut der Universität Zürich hat gegen 18.15 Uhr ein leichtes Beben der Stärke 3.8 auf der Richter-Skala festgestellt. Sämtliche Funkverbindungen mit diesem Zug sind seit gestern abend 18.15 Uhr unterbrochen. Die SBB stehen vor einem Rätsel.

Die Kreisdirektion SBB bittet die Bevölkerung, sachdienliche Mitteilungen und Beobachtungen an die Telephonzentrale 031 33 13 33 zu melden.

26) Claire Baumgartner/Erika Berger/Veit Zust: *Handlungsorientierter Umgang mit Literatur. Projekte eines handlungsorientierten Lese- und Literaturunterrichts an Berufs- und Handelsmittelschulen.* Luzern 1994, S. 160. – Die leider nicht publizierte Diplomarbeit enthält eine Fülle weiterer Beispiele und dokumentiert nicht zuletzt sehr eindrücklich die Schülerreaktionen, vgl. S. 127: „Diese Art des Umgangs mit Literatur trage dazu bei, dass

- man sich selber besser kennenlerne,
- man sich besser in Texte hineinversetzen könne,
- die Texte besser im Gedächtnis haften bleiben,
- man sich auch an schwierigere Texte heranwage,
- man lerne, einen Text kritisch zu lesen,
- man sich intensiver mit den Hintergründen eines Textes befasse,
- man auch auf aktuelle Probleme eingehen und sich darüber Gedanken machen könne,
- man mehr Spass am Unterricht habe,
- der Unterricht interessanter sei“ usw.

Dieser Bericht wurde in Computerausdruck unter vermischten Nachrichten in eine normale Tageszeitung einmontiert und bezieht seine Spannung aus dem Widerspiel von akribischer Wiedergabe einer Alltagskatastrophen-Meldung und dem surrealen Ausgangstext, Dürrenmatts *Der Tunnel*. Die prüfend-vergleichende Lektüre von Original und Variante schärft das Gespür für die Eigenart sowohl des Journalistischen wie der poetisch gestalteten Erzählung, ohne daß diese Gespräche den Schülerinnen abge­nötigt werden müßten.

Nach der einigermaßen sicheren Beherrschung der auf den reinen Handlungskern reduzierten und auf vordergründige Effekte hin pointierten Zeitungsberichtform kann dieses Mittel auch auf große Erzählungen und Romane angewendet werden, speziell natürlich zunächst im Bereich der Jugendliteratur. Willi Fahrmanns *Es geschah im Nachbarhaus* gerät dann zu einem Sensationslust befriedigenden Kriminalreport, Anna Jürgens *Blauvogel. Wahlsohn der Irokesen* zu einer rührenden Entführungs- und Heimkehrergeschichte, Irina Korschunows *Die Sache mit Christoph* zu einem Bericht aus der Jugend-Szene mit detektivischem Akzent: Unfall oder Selbstmord?, Michael Endes *Momo* zu einem Science Fiction-Report, oder Fontanes *Effi Briest* zu einer rührenden Ehebruchsgeschichte in „besseren Kreisen“ – um nur diese Beispiele zu nennen. Daß solche Transformationen neben der Rezension eine vorzügliche Ergänzung des Versuchs darstellen, auf den „eigentlichen“ Text neugierig zu machen, liegt auf der Hand.

Eine Figur der Handlung anklagen und verteidigen

Jeder innerlich beteiligte Leser macht die Bühne nicht nur der dramatischen, sondern auch der erzählerischen Handlung zum Raum der Parteinahme, der Sympathie und Antipathie, der Wertung. Wenn es jedoch darum geht, den Noch-nicht-Leser erst zu gewinnen und vor allem diese Parteinahmen und Wertungen möglichst repressionsfrei und unverschult zum Gegenstand von Tätigkeiten und Stellungnahmen zu machen, dann genügt die Hoffnung auf ein stilles Engagement nicht. Um den noch Unbeteiligten oder zum Lesen nur äußerlich Genötigten innerlich in Bewegung zu setzen, muß ihm eine Ebene angeboten werden, die ihn zum Betreten verlockt, auf der er agieren kann und auf der ihn der Reiz und die Dynamik dieser Aktionen in den Text, in die Lektüre hineinführt.

Eine solche Ebene ist der Disput des Pro und Contra, des Für und Wider im Blick auf eine Sache, eine Handlung, eine Person. Natürlich spielt dabei ein gewissermaßen sportlicher Impuls mit: wer wird recht behalten und gewinnen? Aber indem jede Partei ihre Argumente sammelt, ist sie genötigt, die Sache genauestens kennenzulernen und das heißt: sehr aufmerksam sich mit dem Text zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Dieser Effekt scheint weit höher veranschlagbar zu sein als der gleichwohl durchaus ernstzunehmende Einwand, auf diese Weise werde die Wirk-

lichkeit gewaltsam in Gut und Böse zerlegt und werde für alle Situationen und Gegebenheiten die Möglichkeit eines eindeutigen, simplen Ja oder Nein, Für oder Wider vorgetäuscht. Je intensiver und differenzierter sich die jeweiligen Protagonisten mit dem Fall beschäftigen und je mehr sie mit dem Verfahren vertraut sind, desto weniger wird man jedoch diese Gefahr zu fürchten haben.

Möglichkeiten für die Anwendung eines solchen juristischen Probehandelns bieten sich bei mehr Texten an, als man zunächst vermuten könnte. Brechts *Unwürdige Greisin* eignet sich dafür in gleicher Weise wie Kleists *Bettelweib von Locarno*, Hans Georg Noacks *Rolltreppe abwärts* oder Kirsten Boies: *Erwachsenen reden. Marco hat was getan* – um auch hier nur einige wenige Beispiele herauszugreifen. Die unterrichtliche Realisierung stellt sich, aufgezeigt am Beispiel von Hans Peter Richters *Damals war es Friedrich*²⁷, etwa wie folgt dar:

Die Lektüre des Buches ist am sinnvollsten motiviert, wenn sie mit der geschichtlichen Darstellung des Dritten Reiches einhergeht. Ist dieser Zusammenhang nicht realisierbar, dann bedarf es eines vorbereitenden Gesprächs. Den Schülern muß dabei einsichtig gemacht werden, daß politische Vorgänge der nahen Vergangenheit notwendigerweise mancherlei politische Verhältnisse und Haltungen unserer Gegenwart entscheidend mitbestimmen. Nicht zuletzt verlangt die Diskussion mit ausländischen Gesprächspartnern ein genaues zeitgeschichtliches Sachwissen. Die größte Bedeutung aber gewinnt dieses Wissen, wenn es darum geht, mit seiner Hilfe Anfänge einer neuen politischen Willkür zu erkennen und ihnen angemessen zu begegnen (vgl. das Motto des Buches!).

Mit dem Lektüreauftrag wird bereits die Reaktionsform auf das Gelesene geplant. Sowohl vom Gehalt wie von der Motivation des Lesers her bietet es sich an, nach der Lektüre das Geschehen zu reflektieren und das Geflecht der Ursachen und Wirkungen aufzuschließen.

Das bedeutet, daß sich jeder Schüler bei seiner Lektüre für eine Figur der Handlung entscheidet, die er anklagt, und eine andere, die er verteidigt. Für diese beiden Figuren notiert er sich alle belastenden/alle entlastenden Momente und formuliert daraus eine Anklage- und eine Verteidigungsrede. Zur Diskussion stehen: der Erzähler, seine Mutter, sein Vater, Herr Schneider, Frau Schneider, Friedrich, Herr Resch, Lehrer Neudorf, die Ladenfrau, der Großvater, die Reinmachefrau, der Bademeister, das Mädchen Helga, der Rabbi, der Feldweibel. Je nach Größe der Klasse übernehmen dementsprechend zwei bis drei Schüler zu einer Person der Handlung die Anklage und ebenso zwei bis drei andere die Verteidigung. Gut hat sich dabei eine Liste bewährt, die in der Klasse ausgehängt wird und in die die Schüler ihre Entscheidung für eine Figur eintragen.

²⁷) Hans Peter Richter: *Damals war es Friedrich*. München 1974 u. ö. (dtv junior 7150).

Bei Mehrfachbelegung sollte der Lehrer ein Gespräch mit der Gruppe führen und entsprechend den Fähigkeiten der einzelnen Schüler sowie von pädagogischen Gesichtspunkten aus eine Klärung herbeizuführen suchen. Das kann bedeuten, daß nicht der, der sich zuerst eingetragen hat, unbedingt den Vorrang hat. Und natürlich sind Mehrfachbesetzungen möglich.

Die fingierte Gerichtsverhandlung wird so organisiert, daß jeweils die ganze Klasse das Geschworenengericht darstellt. Der das Urteil verkündende Richter ist nur ausführendes Organ d. h. er hat keine zusätzliche Entscheidungsbefugnis. Aber wenn dafür ein geistig beweglicher Schüler gefunden werden kann, begründet er kurz den jeweiligen Spruch auf „schuldig“, „nicht schuldig“, „teilweise schuldig“. Vor der Klasse stehen/sitzen sich Ankläger und Verteidiger gegenüber und halten ihre Plädoyers. Nach dem Spruch des Gerichts werden sie wieder Teil des Geschworenengerichts.

Alles, was an Einsicht und für die Schüler aufnehmbaren Aspekten vermittelt werden kann, drückt sich in dieser „Verhandlung“ aus. Wenn die Plädoyers prägnant genug sind, werden sie vervielfältigt und zu einer Art Buch zusammengefaßt: „Plädoyers und Urteile in Sachen Friedrich Schneider. 1925–1945“.

Inge Drews hat zu Robert C. O'Briens *Z wie Zacharias* für diese methodische Möglichkeit ein besonders eindrückliches Modell aus dem Bereich der Realschule vorgelegt.²⁸ Aber nicht zuletzt auch für das Gymnasium liegen zu dieser Verfahrensweise außerordentlich anregende Beispiele vor. So hat etwa Jörg Bohse in seinem Beitrag *Inszenierte Dramenlektüre: Der Prozeß gegen Karl von Moor und Moritz Spiegelberg*²⁹ Ablauf und Dramaturgie einer solchen fingierten Gerichtsverhandlung höchst detailreich beschrieben und gezeigt, welch vielfältige Lern- und Erkenntnisprozesse dabei ablaufen. Ebenfalls im Sek II-Bereich bieten sich zu Büchners *Woyzeck*³⁰ – aber ebenso zu Lessings *Emilia Galotti* und vielen weiteren Texten – die Vorstellung einer Gerichtsverhandlung an: Woyzeck verteidigt sich vor Gericht; mehrere Verteidiger halten ihre Plädoyers. Die Schüler, die diese Rollen übernehmen, können dabei sowohl sprachliche Wendungen aus dem Stück als auch Argumente aus der literaturwissenschaftlichen Diskussion benutzen, d. h auch: sie wenden Gelesenes, vom Lehrer/von der

28) Inge Drews: „Phantastik als Zu-Ende-Denken einer Sache. Die Arbeit mit einem ‚realistischen‘ Science Fiction-Text.“ In: *Praxis Deutsch* 52/1982, S. 47–52. Auch in: *Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Sonderheft zu Praxis Deutsch*. Seelze 1995, S. 107–112.

29) Jörg Bohse: „Inszenierte Dramenlektüre. Der Prozeß gegen Karl von Moor und Moritz Spiegelberg. Modell für einen produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht am Beispiel von Schillers ‚Räuber‘.“ In: Gerhard Haas (Hrsg.): *Literatur im Unterricht*. Stuttgart 1982, S. 205–267.

30) Vgl. etwa Reinhard Lindenhahn: „Der Fall Woyzeck. Eine Gerichtsverhandlung als inszenierter Leseprozeß in Klasse 11.“ In: *Der Deutschunterricht* 2/1981, S. 81–90.

Lehrerin Vermitteltes konkret an. Und wenn, wie von Bohse in Tübingen, eine solche Verhandlung öffentlich präsentiert wird, erhält Literatur eine Aktualität, die bei den Schülern die Einstellung zu Literatur grundlegend verändern kann.

Paralleltexte, Gegentexte, Zwischentexte

Wenn eine historische Handlung auf Geschehnisse und Probleme der Gegenwart und in den Erfahrungsbereich der Schüler übertragen werden soll, oder wenn generell nun auch bei zeitgenössische Texten die „Botschaft“ zu fixieren ist, dann wählt die Schule in der Regel den Weg des Unterrichtsgesprächs. Dieses Ziel kann jedoch auch implizit durch den Entwurf von Parallel- oder Gegentexten erreicht werden, in denen die Schüler produktiv ihr Verständnis und ihre Vorstellungen, die durch den Basistext oder Teile davon ausgelöst werden, darstellen.

Paralleltexte hat erstmals Robert Ulshöfer im Zusammenhang der Einführung in die Fabel systematisch als Mittel des Verstehens schreiben lassen. Der Tiergeschichte – um der Unterscheidung willen sei hier dieser ungenaue und letztlich unrichtige Begriff gleichwohl gebraucht – wurde eine Menschengeschichte parallel geschaltet: Verstehen vollzog sich im Erkennen der Parallelität. Diese Methode ist auch auf andersartige Texte übertragbar. Dafür ein Beispiel:

Peter Bichsels in verschiedenen Lesebüchern enthaltene Darstellung eines ganz alltäglichen und gleichwohl schmerzhaften, einer gewissen Tragik nicht entbehrenden Ablösungsprozesses in der Kurzgeschichte *Die Tochter*³¹ läßt sich selbstverständlich analytisch angehen und vermitteln: es wird die Situation der Eltern und der Tochter untersucht, der soziale Rahmen umrissen und die aus den unterschiedlichen Ausgangslagen resultierende, von den Eltern liebevoll-konsequent übersehene Entfremdung „erklärt“. Von hier aus liegen dann die Fragen nahe: Was müßten die Eltern tun, um der Tochter vertraut und nahe zu bleiben? Welche Aufgabe stellte sich der Tochter? usw. Aber das Sprechen über den sehr deutlich dargestellten und (wenn bei den Schülern auch nur die Ansätze zu eigenen ähnlichen Erfahrungen vorhanden sind) relativ leicht aufnehmbaren Sachverhalt ist in der Regel eine uneingestandene Verlegenheitslösung. Man muß ja nach der Lektüre oder bei der Lektüre etwas tun; man muß doch die Zeit füllen!

Man kann aber auch etwas ganz anderes für die Sättigung und Befestigung des Verstehens tun: die Schüler werden gebeten, – dieselbe Geschichte aus der Sicht der Tochter zu schreiben (Paralleltext 1), – eine analoge Geschichte „Der Sohn“ zu verfassen (Paralleltext 2).

31) Peter Bichsel: „Die Tochter.“ In: Ders.: *Eigentlich wollte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Olten/Freiburg 1964.

Im ersten Fall geht es darum, die Perspektive zu wechseln, zusätzliche Gesichtspunkte ins Spiel zu bringen, implizite Wertungen zu verändern. Bei der zweiten Aufgabe müssen die Schreiber ihren Text analog zu *Die Tochter* anlegen, d. h. sie haben eine klare erzählerische Linie, der sie entlang gehen können. Zugleich jedoch sind in beiden Fällen Übertragungsleistungen verlangt, die nur über die Vermittlung auch eigener, realer oder vorgestellter Erfahrungen zu erbringen sind. Im Paralleltext spiegelt sich der Ausgangstext, und in diesem Paralleltext öffnet sich der Ausgangstext zugleich. Darüber hinaus hat die aktive Interpretationsaufgabe das Selbstgefühl der Schüler gestärkt: sie haben nicht nur über etwas mehr oder weniger mühsam gesprochen, sondern haben zugleich aktiv-produktiv einen Text verfaßt, im Sinne der Arbeitsschule Kerschensteiners ein „Werk“ hergestellt, das neben den Ausgangstext tritt und sich in der Diskussion bis zu einem gewissen Grade als etwas Eigenes behauptet.

Das Beispiel für einen auf ein Teilstück bezogenen Gegentext gehört in den Zusammenhang der Lektüre von *Oliver Twist* in einem 8. Schuljahr. Bei den Überlegungen zum Werdegang und zur Entwicklung Olivers wird die Waisenhausituation besprochen und werden die Prinzipien, die das Verhalten der Erwachsenen den Kindern gegenüber bestimmen, in ihrer ganzen Barbarei aufgedeckt. In diesem Zusammenhang muß Dickens' Roman als Dokument einer höchst problematischen sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Entwicklung aufgefaßt und kann der weite Weg vom (un-)sozialen Denken des Frühkapitalismus zum modernen Sozialstaat zumindest kurz beleuchtet werden.

Ausgangspunkt dabei ist die aus dem Roman erschließbare Hausordnung des 18. Jahrhunderts, im konkreten Fall von den Schülern analog der eigenen Schulordnung paraphrasiert:

§1 Tagesablauf:

Ende der Bettruhe ist um 6.00 Uhr.

Um 7.00 Uhr wird das gemeinsame Frühstück eingenommen.

Von 7.15–18.00 Uhr Arbeit in der Werkstatt.

18.00 Uhr ist Abendessen.

19.00 Uhr Bettruhe.

§2 Mahlzeiten

Zum Frühstück erhalten die Zöglinge 1 Scheibe Brot und 1 Glas Wasser.

Das Mittagessen entfällt.

Zum Abendessen erhält jeder Zögling 1 Schöpflöffel Brei und als Getränk Wasser.

Sonntags erhalten die Zöglinge 1 Tasse Tee zusätzlich. Zu besonderen Anlässen (Weihnachten, Ostern usw.) bekommt jeder Zögling zum Abendbrot zusätzlich 1 Scheibe Wurst.

Ein Aufseher verteilt das Essen.

- §3 Ordnung:
Sonntags putzen die Zöglinge sorgfältig das ganze Haus.
- §4 Strafen:
Wer zusätzliches Essen verlangt, wird im Keller 1 Tag eingesperrt.
Wer den Anordnungen des Personals nicht Folge leistet, erhält 10 Schläge und am Abend keinen Brei.
Wer nicht fleißig arbeitet, erhält kein Essen.
Wer sich mit anderen Zöglingen streitet, wird 1/2 Tag eingesperrt.
Der Vorsteher kann Strafen nach seinem Gutdünken festsetzen.

Als Beispiel und Beleg für das sozialpolitisch in 200 Jahren Erreichte verfassen die Schüler ein Gegendokument: eine humane Waisenhausordnung, die in den einzelnen Punkten der Vorgabe folgt, aber inhaltlich dem zeitgenössischen Denken und Empfinden Ausdruck gibt. Ordnung und Gegenordnung (deren Ausgestaltung hier nicht reproduziert zu werden braucht, da sie auf der Hand liegt und vielfache Varianten entsprechend der Vorstellung und den Träumen von Gerechtigkeit und menschenwürdiger Lebensordnung zuläßt) werden auf großen Bogen in alttümlicher und moderner Schrift an der Wand angebracht und als stumme Lektüre- und Gesprächs- oder Arbeitsbegleiter benutzt.

Gegentexte stellen natürlich auch manche Parodien dar, etwa wenn Märchen mit veränderten Konstellationen und verändertem Ausgang verfaßt werden: In *Rotkäppchen* beklagt sich der Wolf, er sei hereingelegt worden; in *Hänsel und Gretel* rettet die Hexe die Kinder vom Hungertod und begleitet sie nach Hause, usw.³² Überhaupt schärft eine solche Überlegung, wo in der jeweiligen Handlung eine andere Entwicklung oder wo eine entgegengesetzte Lösung möglich wäre, ganz ungemein den Blick für den Akzent oder auch die Probleme des faktisch vorliegenden Textes. Dabei reicht allerdings das bloße Überlegen noch nicht aus – die Alternative muß immer wieder auch schreibend erprobt werden.

Zwischentexte können eine raffende und/oder eine kommentierende Funktion haben. Eine von Gert Ueding 1990 herausgegebene, aber leider nicht mehr auf dem Markt befindliche Reihe „Studio Klassik“, in der beispielsweise auch *Oliver Twist* enthalten war, bot die Texte so an, daß der Leser die Handlung über zentrale Passagen und sowohl verbindende als auch kommentierende Zwischentexte vermittelt bekam. Die Vorstellung, von einem Verlag einen entsprechenden Auftrag für andere Bücher zu erhalten, kann dabei durchaus motivierend sein, sofern generell eine gewisse offene, auch spielerische Elemente enthaltende Atmosphäre in der Klasse entwickelt und gepflegt wurde. Für die Schule stellt dieses Verfahren bei

32) Vgl. z. B. Iring Fetscher: *Wer hat Dornröschen wachgeküßt?* Hamburg 1973. – Janosch: *Janosch erzählt Grimms Märchen*. Weinheim 1972; u. a.

Langtexten, im wesentlichen also bei Jugendbüchern, umfangreicheren Erzählungen und Romanen insofern eine sinnvolle Aufgabe dar, als in den erarbeiteten Lösungen zum einen ein prägnanter Überblick über die Handlung und eine intensive Lektüre und notwendig ist und zum andern die Vorstellung des Ergebnisses fast zwangsläufig in ein fragend-verstehend-interpretierendes Gespräch hineinführt. Schon die Prüfung, welche Passagen unbedingt im Original wiedergegeben werden sollten und bei welchen eine referierend-raffende Zusammenfassung genügt, ist Anlaß für nicht abgenötigte, sondern funktional aus einer echten Aufgabe erwachsene interpretatorische Überlegungen, die dann beim Vergleich der verschiedenen Lösungen – ihren Begründungen, ihrem Fraglichmachen, ihrer Vermeidung – vertieft werden.

Für handelnde Personen zusätzliche Äußerungen erfinden

Am leichtesten vollzieht sich das produktiv-kreative Eintreten des Lesers in den Text, sein Sich-des-Textes-Bemächtigen (damit ihn der Text nicht seinerseits überwältigt und stumm mache!), wenn Personen der Handlung zum Sprachrohr des Verstehens bzw. Nichtverstehens oder des Veränderungswillens des Lesers gemacht werden.

Erzähltechnisch am unproblematischsten sind dabei Tagebuch und Brief. Beide Formen einer individuellen Reaktion, vor allem aber der fiktive Brief, bieten eine Fülle von Möglichkeiten, schreibhandelnd Verstehen auszudrücken, erzählerische Zusammenhänge zu klären oder aber neue, zusätzliche oder gegensätzliche Gesichtspunkte in die Handlung einzubringen.

a) Brief:

Am Beispiel eines knappen Textes zum Thema „Kinderarbeit in der Dritten Welt“ läßt sich zunächst ein ganz einfache Handlungsmöglichkeit mit dem didaktischen Medium „Brief“ aufzeigen: Reinhardt Jung beschreibt in *Nececita Muchacha* die Praxis der armen Indio-Bauern in den Anden, ihre Töchter – im vorliegenden Fall ist es ein neunjähriges Mädchen – als Hausmädchen (Muchacha) an reiche Familien in den Städten gewissermaßen zu verkaufen:

„[...] und es beginnt das Leid einer kleinen Sklavin, einer Muchacha, eines Kindes, das nun keine Rechte mehr hat, nur noch Pflichten, das der Willkür der Senora ausgeliefert ist – in einer Stadt, in der es weder Freunde noch Bekannte hat und deren Sprache es nicht spricht.“³³

33) Reinhardt Jung: „Nececita Muchacha.“ In: Gisela Klemt-Kozinowski (Hrsg.): *Die Frauen der Plaza de Mayo*. Baden-Baden 1984.

Der folgende Auftrag an die Schüler macht nach der Lektüre aus dem nüchternen, distanzierten Bericht einen individuellen Fall – ein Geschehen, mit dem man sich verbinden, ein Problem, mit dem man sich auseinandersetzen muß, weil im sich einfühlenden Schreiben aus dem gesichtslos-unbekannten Mädchen eine Person wird:

In der Geschichte hat das Mädchen nicht einmal einen Namen – es ist nur eines der Abertausende von Unglücklichen. Wir allerdings können ihm einen Namen geben – nennen wir es Chuapa. Chuapa kann zwar nicht lesen und schreiben, denn in dem kleinen armen Dorf hoch oben in den Bergen gibt es nicht einmal eine Schule. Wenn sie es jedoch gelernt hätte – und wir wollen das einmal annehmen – dann schreibe sie vielleicht Briefe an ihre Freundin Chequa. Verfaßt solche Briefe, und laßt Chuapa über ihr Leben in dem großen fremden Haus in der großen fremden Stadt berichten! Laßt sie erzählen, wie ihr zumute ist, wenn sie wieder einmal nicht versteht, was Dona Rosa von ihr will und diese wütend wird, was sie alles lernen muß, was sie über die reichen Leute denkt, welche Hoffnungen sie hat, was sie der Freundin rät ... Diese Briefe könnt ihr zu einem Buch zusammenfassen: *Chuapa in Lima*.

Ein anderes Beispiel: Wenn in *Oliver Twist* Oliver von Nancy wieder eingefangen und im Hause festgehalten wird, dann können die Leser einen Brief verfassen, in dem Oliver seine Situation schildert und um Hilfe bittet. Diesen Brief wirft er als eine Art Flaschenpost durch das Fenster auf die Straße. – Nicht nur in die Aktion, sondern in die umfassende erzählerische Strategie des Buches tritt der Leser ferner dadurch ein, daß er nach der Lektüre vor allem der Kapitel 32 und 33 in der Rolle des Herrn Brownlow einen Brief an den nach Indien ausgewanderten Freund Scott schreibt und darin über die Entdeckungen der letzten Tage, und das heißt auch über die Lösung des Handlungsknotens, berichtet.

Explizit interpretierend verfährt schließlich, wer in solchen Briefen alternative Sichtweisen gestaltet und gegeneinander hält. Von der Vorstellung aus, in dem Märchen *Rumpelstilzchen* schreibe die Titelfigur einem Freund einen Brief, in dem gesagt wird, bald werde das Kind der Königin ihm, Rumpelstilzchen, gehören, verfassen die Schüler Briefe

- in denen Rumpelstilzchen als Bösewicht erscheint,
- in denen Rumpelstilzchens Wunsch verständlich wird.

Am Beispiel eines anderen Textes: Die Funktion des Lesers als Mitautor – was didaktisch gesehen heißt: als gedanklich Mithandelnder, Mitplanender und in dieser Eigenschaft notwendig als Verstehender – wird ebenso aktiviert, wenn die alte Mutter in Brechts *Die unwürdige Greisin*, die ja

über die ganze Erzählung hin weithin stumm bleibt, an eine Freundin einen Brief schreibt, in dem sie ihr Verhalten, Denken und Fühlen darstellt. Das ist auch deshalb eine in sich sinnvolle und reizvolle Aufgabe, weil sie den Leser/Schreiber in die Machtposition des Autors versetzt und ihn der Rolle des inferioreren Adepten, der zu Antworten genötigt wird („Warum verhält sich die alte Frau wohl so?“ usw.), enthebt.

Schließlich ein letztes Beispiel für die Möglichkeit, in einem fiktiven Brief implizit die Quintessenz einer Erzählung zu formulieren. Der preisgekrönte Jugendroman von Jean Craighead George, *Julie von den Wölfen*, endet fast abrupt mit dem Satz: „Julie wandte sich um und ging zu Kapugen [dem Vater, G. H.] zurück.“³⁴ Das bedeutet die Trennung von der als autonom verstandenen Natur, die Trennung von dem Traum einer urtümlich-unbeeinflussten Lebensgestaltung in der Tradition der früheren Eskimos. Warum tut das Mädchen das, nachdem es doch mit aller Kraft seines Herzens dem großen Traum gefolgt war? Julie hat im Roman eine Brieffreundin in San Franzisko – wenn sie der in einem fiktiven, von den Schülern zu schreibenden Brief ihren Entschluß begründet, warum sie bei dem mit einer weißen Amerikanerin verheirateten und sich moderner Technik und Lebensform öffnenden Vater bleibt, und wenn sie in diesem Brief zugleich ihr künftiges Leben skizziert, dann ist hier wieder eine Form, den Text sowohl aktiv fortzuschreiben als auch ihn zugleich zu interpretieren: Lesen als „freie Operation“.

b) Tagebuch:

Nochmals auf Brechts *Unwürdige Greisin* bezogen: statt eines Briefes lassen die Schüler die alte Frau ein Tagebuch schreiben. Hier können die Überlegungen, Begründungen, Kommentare assoziativer, noch lockerer und intimer notiert werden als im Brief, der eine größere gestalterische und argumentative Konsistenz verlangt. In beiden Fällen aber, und das ist entscheidend, kann der Leser aus seiner passiven Rezeptionshaltung heraustreten und wird er in eine Situation hineingestellt, die die Situation der Schule zwar nicht aufhebt, sie aber doch perspektivisch in Richtung reale Lebenssituation deutlich übersteigt.

Ein sehr einfaches Beispiel: In vielen Primarstufen-Lesebüchern ist die Geschichte eines Stotterers, *Der Ha-Ha* von Eveline Hasler, enthalten. Anstatt über den Text zu reden – Beteiligung wie dargestellt ein Viertel bis ein Drittel der Klasse – schreiben alle Schüler das Tagebuch einer Woche aus der Sicht des Ha-Ha und versetzten sich so in ihn hinein, teilen gewissermaßen alle Verletzungen und Demütigungen, die er im Lauf dieser Woche erlebt, mit ihm. Jetzt – aber erst jetzt! – ist ein Gespräch über den Text und die Sache für fast alle möglich. Zu vielen Außenseiter-Ge-

³⁴) Jean Craighead George: *Julie von den Wölfen*. München 1979 (dtv junior 7351), S. 157.

schichten ist eine entsprechende aktiv-produktive Erschließung möglich.

Eine Möglichkeit, im fiktiven Tagebuch ein Geschehen aktiv zu deuten und über den vorliegenden Text hinaus zu gestalten ist auch etwa – um dieses Beispiel wieder stellvertretend für viele andere zu nennen – in Johanna Reiss' autobiographischem Jugendroman *Und im Fenster der Himmel* gegeben, in einem Buch also, das die wechselvollen Schicksale holländischer Juden im Zweiten Weltkrieg behandelt. Der Vater wird als eine sehr sensible und besonders angefochtene Person sichtbar. Wenn die Schüler ihn ein Tagebuch verfassen lassen, in dem er seine Beobachtungen, Befürchtungen, Sorgen, Ängste und Erlebnisse (z. B. den Versuch, über die Schweizer Grenze zu kommen) notiert, dann sind sie mit dieser Aufgabe im Zentrum des Verstehens. Ein gleiches gilt für die Möglichkeit, den deutschen Soldaten, der die in einem Bauernhaus untergekommene und versteckte Tochter Annie kurz unter der Küchentür sieht, am Abend einen Brief nach Hause schreiben zu lassen. Dabei sind zwei Varianten möglich: der Soldat ist Nazi und rassistisch indoktriniert oder er ist Gegner der Judenverfolgung, denkt humanistisch und notiert seine Gedanken dazu.³⁵ Vergleichbare produktionsorientierte Möglichkeiten bieten nicht wenige zeitgenössische Bücher zu einem ähnlichen oder anderen Thema.

Außerordentlich intensiv und eindrucklich sind die Tagebucheinträge, die eine 7. Gymnasialklasse anlässlich der Lektüre von Jaap ter Haars *Oleg oder Die belagerte Stadt*³⁶ verfaßte und zu einer Art Buch zusammenstellte, in dem das Schicksal, das Denken und Fühlen der Menschen in dem zwei Jahre eingeschlossenen und ausgehungerten Leningrad vielperspektivisch beleuchtet wird. Daraus zwei Auszüge:

„Aus dem Tagebuch eines Arztes. 20. Dezember 1942

Gegen abend kam ein Soldat zu mir, der auf dem Arm ein kleines Mädchen trug [...]. Es sagte, es sei im Niemandsland gewesen, um Kartoffeln zu besorgen. Dort hatte es drei deutsche Soldaten getroffen, die es und einen Jungen, der bei ihr war, unter Lebensgefahr zu den russischen Linien brachte. Ich glaubte ihre Geschichte nicht ...“

„Aus dem Tagebuch einer alten Frau. 6. Januar 1943

In der Garküche wurde Suppe ausgegeben. Die Hälfte meiner Ration habe ich Helena gegeben. Ich glaube, sie wird nicht mehr lange zu leben haben. Das Fieber steigt immer mehr!!“

35) Johanna Reiss: *Und im Fenster der Himmel*. München 1978 (dtv junior 7311).

36) Jaap ter Haar: *Oleg oder Die belagerte Stadt*. München 1986 (dtv junior 7858).

In ähnlicher Weise kommen ein deutscher Offizier, Olegs Mutter, Nadjas Bruder, Nachbarn, ein russischer Soldat, ein russischer Feldarzt, ein Onkel Olegs und weitere Figuren der Handlung zu Wort. Es ist kaum möglich, intensiver in den Text einzudringen, sich mit ihm einlässiger zu verbinden als über eine solche kreativ-produktive Funktion als Mitautorin und Mitautor.

c) Prousts Fragebogen:

Der französische Schriftsteller Marcel Proust verfaßte einen Fragebogen, der Aufschluß über Wesen und Eigenart eines Menschen geben sollte und der bis in die Gegenwart herein, z. B. im Magazin der *Frankfurter Allgemeinen*, Anwendung findet. W. Frizen schlägt vor, ihn auch zur Charakterisierung von zentralen Romanfiguren zu verwenden.³⁷ Sinnvoll und reizvoll ist dieses Verfahren, wenn der Fragebogen von Schülern für Figuren der Handlung ausgefüllt wird, über deren Denken und Fühlen der Text sehr ausführlich Auskunft gibt. Die wesentlichsten Fragen:

- Was ist für dich das größte Glück/Unglück?
- Wie versuchst du dein Glück zu erreichen?
- Wovor fürchtest du dich?
- Deine Lieblingstugend/Lieblingsbeschäftigung?
- Was ist dein größter Fehler?
- Was schätzt du bei anderen Menschen am meisten?
- Welche natürliche Gabe möchtest du besitzen?
- Wie ist deine gegenwärtige Geistesverfassung?
- Was ist dein Motto?

Eine solche Charakterisierung im projektiven Spiel hat selbstverständlich nur Sinn bei Texten, in denen ein ausgeprägter Charakter im Mittelpunkt steht und denen es betont auf die Darstellung innerer Vorgänge und Konstellationen ankommt. Der produktionsorientierte Auftrag, aus der Rolle der jeweiligen Figur heraus zu antworten, wird dabei zur Grundlage eines Gesprächs, in dem nun anstelle des vom Lehrer angestoßenen fragend-antwortenden Stocherns im Nebel Positionen, Meinungen und Ergebnisse ausgetauscht, bestritten, bezweifelt, ergänzt, verstärkt oder modifiziert werden.

Eine Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen

In den Tagebucheinträgen zu *Oleg oder Die belagerte Stadt* wird dieses Verfahren bereits sichtbar, wie überhaupt die Möglichkeit, sonst nicht aktiven Figuren der Handlung über Brief und Tagebuch sich Äußerungsmöglich-

37) Werner Frizen: „Patrick Süskinds ‚postmoderne‘ Didaktik.“ In: *Der Deutschunterricht* 3/1996, S. 29.

keiten verschaffen zu lassen, immer auch zusätzliche Perspektiven ins Spiel bringt. Ein weiteres Beispiel soll das nochmals verdeutlichen.

In Maurice Druons Erzählung *Tistou mit den grünen Daumen*³⁸, einer phantastisch-utopischen Geschichte für das 4. oder 5. Schuljahr, vereitelt der Sohn des mächtigen Waffenfabrikanten dadurch einen Krieg, daß er alle Waffen der beiden Heere durch wuchernde Pflanzen funktionsunfähig werden läßt.

Im Anschluß an die Lektüre der betreffenden Textpassage (S. 104–107) verfassen die Schüler einen Brief, den ein Soldat der Komm-Hers an seine Eltern/an seine Freundin schreibt und in dem er erzählt, was an diesem Tag alles passiert ist: wie das mit dem Gewehr war, was der Hauptmann geschrien hat, wie es dem Freund Hans mit seinem Panzer erging usw.

Mit der vorstehenden Information versehen und auf der Grundlage der kopierten Textpassage können aber auch Schüler der Sekundarstufe, etwa im Themenzusammenhang „Krieg und Frieden/Pazifismus“ – folgende alternative Schreibaufgaben übernehmen:

- Das Oberkommando des Heeres gibt eine Mitteilung heraus, in der das Geschehen verschleiernnd „erklärt“ wird. Schreibe diese Nachricht als Zeitungsmeldung.
- Schreibe Zeitungsmeldungen, in denen der Vorfall als Sensation „verkauft“ oder aber noch spekulativ als moralisch berechtigte Aktion eines Menschen, der sich um den Frieden zwischen den Völkern bemüht, erklärt wird.
- Schreibe in beiden Fällen zwei Tage später, nachdem die Sache aufgeklärt ist, einen Bericht über den „Täter“.

Dieses Verfahren, ein erzählerisches Geschehen aus der Perspektive anderer handelnder Personen erzählen zu lassen, bietet sich auch in vielen anderen Fällen als Möglichkeit an, einen Text auf aktiv-produktive Weise aufzuschließen.

Graphisch-bildliche Darstellung von Handlungsabläufen und Bedeutungsakzenten

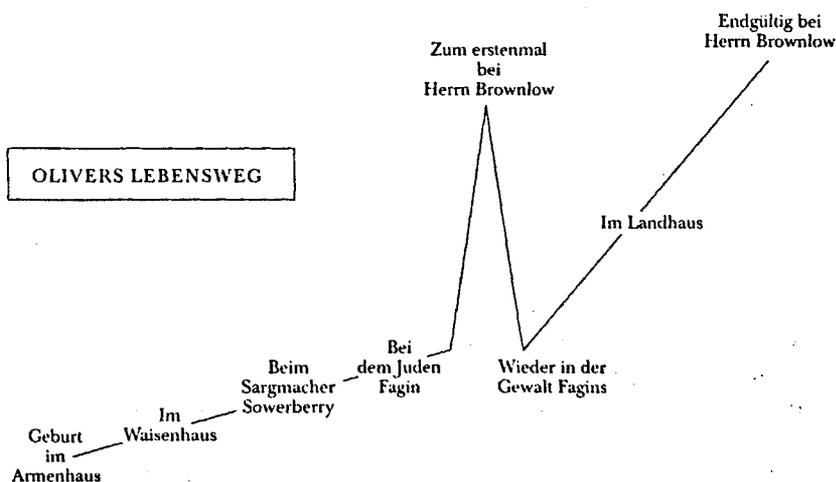
Unter den beschriebenen Aktions- und Reaktionsmöglichkeiten besitzt die im folgenden skizzierte einen deutlich reproduktiven Charakter, d. h. es werden keine neuen Strukturen, Bilder, Anwendungsmöglichkeiten oder Gestaltungsformen gefunden, sondern die vorliegende Text- und Handlungskontur wird „lediglich“ aufgedeckt, nachgezogen und in einer gewissen Weise plakativ sichtbar gemacht. Das Verfahren dient also dem Überblick, der vergewissernden Bestandsaufnahme des Gelesenen und Erfahrenen und der bildlichen Übersetzung von Handlungs- und Bedeu-

38) Maurice Druon: *Tistou mit den grünen Daumen*. München 1989 (div junior 7053).

tungsbewegungen. Es besteht aber kein Anlaß, eine solche Arbeit zu unterschätzen.

In der einfachsten Form geht es darum, die einzelnen Handlungsschritte aufzufinden und in einer möglichen prägnanten Kurzfassung aufzuzeichnen. Es entsteht dann zunächst ein Handlungsband, dem illustrierende Bilder zugeordnet werden können. Vor allem bei aktionsreichen und sich zeitlich überschneidenden Abläufen ist ein solches Handlungsfries nützlich, vor allem auch dann, wenn es parallel zu den Lektüreschritten entsteht und so immer wieder die Voraussetzungen für das Geschehen im momentanen Leseakt im wörtlichen Sinne vor Augen stellt.

Diese Form kann weiter entfaltet werden. Jeder Handlungsschritt hat ja im Gesamt Ablauf eine mehr oder minder große Bedeutung, und vor allem unter dem Aspekt der Spannung erhalten einzelne Handlungselemente und Handlungsreihen ein besonderes Gewicht. Das darzustellen setzt den Überblick über das Ganze des Erzählten und den Einblick in die spezifische Geschehnisarchitektur voraus. Im Gegensatz zum Handlungsfries bzw. der Geschehnisreihe kann die Handlungskurve erst nach völligem Abschluß der Lektüre ermittelt und gestaltet werden. Wie das im konkreten Fall aussehen kann, läßt sich am Beispiel wieder von *Oliver Twist* zeigen. Das Original, das hier nicht reproduzierbar ist, sondern lediglich in seiner Grundstruktur nachgebildet wird, hat die Maße 75 cm x 200 cm. Es enthält neben der Bezeichnung der Lebensstationen zusätzlich in gerahmten Feldern genauere Erläuterungen zu der jeweiligen Situation und außerdem wieder zu jedem Text farbige Illustrationen. Die Grundstruktur:



Eine solche Handlungskurve reduziert und vergrößert immer in einer gewissen Weise den Ablauf. Bei entsprechender Praxis kann sie nach und nach jedoch auch deutlich differenzierter angelegt werden. Entscheidend ist auch hier wie bei allen anderen Arbeitsformen, daß diese Art der Darstellung oder des Zugriffs auf den Text nicht nur einmal oder eben gelegentlich realisiert wird, sondern daß sie über lange Zeit hin kontinuierlich eingeübt und zur selbstverständlichen Praxis wird.

Personenverzeichnisse – Charakteristika der Haupt- und Nebenfiguren – Steckbriefe

In personenreichen und umfangreichen Romanen schicken Autor oder Lektor gelegentlich ein Personenverzeichnis voraus, wie es für dramatische Texte seit je völlig selbstverständlich ist. Solche Auflistungen der handelnden Figuren eines Romans oder einer Erzählung dienen sowohl der Einführung des Lesers in das Gewebe der Handlung, wie seiner jederzeit möglichen Orientierung, wenn er die Lektüre unterbrochen hat oder aber wenn ihn an einer bestimmten Stelle die Fülle der auftretenden Personen verwirrt. In der Regel enthalten solche Personenverzeichnisse kurze Angaben zu Beruf und zum Bezug zu anderen Figuren der Handlung, z. B.: „Vater von K., Neffe von O., General a. D.“ usw. Eine Charakterisierung der handelnden Figuren im Vorspann der Erzählung, wie das etwa in Erich Kästners *Emil und die Detektive* der Fall ist, kann dagegen als Mittel der Einführung in die Handlung benutzt werden. Die Form des Steckbriefs schließlich entstammt dem Bereich der Kriminalistik, sie läßt sich aber als eine spezifische Spielart der Charakterisierung auch auf fiktive Personen in fiktionalen Texten anwenden.

Alle drei Formen können methodisch genutzt werden. Das in das Buch eingeklebte Personenverzeichnis stellt eine zunächst ganz äußerlich-formale, aber doch gewissermaßen ersten Kontakt herstellende Brücke zwischen Text und Leser dar. Auf einem Plakat im Klassenzimmer gut sichtbar in den Blick gerückt, erhält die Liste der handelnden Figuren die ebenso simple wie wichtige Aufgabe, die Namen der Handlungsfiguren einzuprägen und gewissermaßen selbstverständlich zu machen. Wenn zu jedem Namen ein aus Zeitungen/Zeitschriften ausgeschnittenes Bild dazukommt, das die Klasse unter mehreren ausgesucht und als ihrer Vorstellung von der Figur entsprechend akzeptiert hat, dann stellt sich auf dieser Grundlage ein erster, natürlich zunächst noch ganz äußerlicher emotionaler Kontakt zum Buch her.

Eine logische Ergänzung ist nun die verbale Zeichnung eines Charakterbildes bzw. eines Steckbriefs von jeder Figur. Diese Elemente vervollständigen das gemeinschaftlich bewerkstellte Arrangement von Text- und Bildteilen, in dem der gemeinsame Umgang mit dem Text sich ebenso dokumentieren kann wie in der Erstellung eines Hörspiels, in der Ausge-

staltung von Collagen oder dem Entwurf von Parallel- und Gegentexten. Wichtig ist im Blick auf diese und andere Möglichkeiten nicht nur die Qualität und Intensität der jeweiligen Tätigkeit, sondern wichtig ist auch, daß sich für den handelnden Umgang mit Texten ein Ensemble von einander ergänzenden Zugriffsformen anbietet, daß die Schüler also nicht auf ein, zwei Verfahren festgelegt, sondern gemäß ihrer Eigenart und der Eigenart des Textes die Wahl haben und so sich im Verband der Klasse möglichst vielfältig ergänzen.

Als Beispiel für die Gestaltung eines Steckbriefs im folgenden die Bilder und Texte zu *Oliver Twist* und wieder aus einer 8. Klasse:



Fagin

GESUCHT!

Fagin ist ein alter, zusammengeschrumpfter Jude. Er hat ein abschreckendes Spitzbubengesicht und verfilzte, rote Haare. Sein Gesicht ist auffällig und bleich. Seine Augenbrauen sind dick und rot. Er zeigt eine scheinbare Gebrechlichkeit, hat einen Ziegenbart und grüne Augen. Meist trägt er einen schmierigen Flanellrock.



Nancy

Nancy hat braune, schulterlange Haare und einen Leberfleck auf der rechten Schulter. Sie trägt Ohringe. Nancy hat grüne Augen, einen Herzmund und eine Stupsnase. Sie ist ca. 1,60 m groß, schlank und ungefähr 20 Jahre alt. Sie ist immer gut gekleidet.



Beth

Beth hat lange, blonde, leicht gewellte Haare und kleine, graue Augen. Sie hat Sommersprossen im Gesicht und ein Muttermal an der rechten Wange. Sie hat eine schmale Stirn und trägt einen Mittelscheitel. Auch hat sie eine auffallend herausragende Brust. Sie ist ca. 25 Jahre alt und 1,70 m groß. Oft ist sie mit Nancy zusammen. Beth trägt meist hohe Absätze. Sie ist schlank und immer gut gekleidet.



Dodger

Dodger hat ein schmales Gesicht und kräftige, braune Haare. Er trägt einen langen Rock und einen Zylinder. Er hat eine spitze Nase.



Bates

Bates hat eine Narbe auf der linken Wange, blonde, krause Haare und blaue Schlitzaugen. Er ist klein und hat einen langen Hals. Er trägt einen schwarzen Rock, braune Hochwasserhosen und zu große Schuhe.



Sikes ist ein stämmiger Kerl mit einer tiefen Stimme. Er ist ca. 40 Jahre alt und trägt einen schwarzen Samtrock, schmutzige, gelbe Hosen, geschnürte Halbstiefel und graue Baumwollstrümpfe. Er hat ein breites, grobes Gesicht, blaue schielende Augen und eine Geiernase. Er trägt einen braunen Hut, um den Hals hat er ein schmutziges Schnupftuch. Er hat braune, verwuschelte Haare. (Seit kurzem trägt er einen Bart.)

BELOHNUNG: PRO KOPF 100 £
BELOHNUNG FÜR HINWEISE: 10 £

Einen Text musikalisch und gestisch-pantomimisch übersetzen

In jeder Klasse befinden sich Spezialitäten, und nicht selten eben auch solche für musikalische Dinge. Es ist nun sowohl vom Gegenstand wie von pädagogischen Überlegungen aus höchst unbefriedigend, zu sagen, diese Schüler kämen ja etwa im Musikunterricht auf ihre Kosten; denn natürlich enthält Literatur als Wortkunstwerk vielfältige Beziehungen zum Klang und damit auch zur Musik, ein Sachverhalt, der nicht nur durch die Möglichkeit der Vertonung von Lyrik wie Prosa (vgl. die Oper) hinreichend belegt wird. Die Absicht, Texten so vielseitig wie möglich aktiv zu begegnen schließt dementsprechend auch musikalische Handlungen mit ein. Vor allem zwei Formen haben sich dabei bewährt: das Finden von atmosphärisch aussagemäßig paralleler Hintergrundmusik für Lesungen und die Übersetzung der Handlung, eines Teilstücks der Handlung oder aber der Quintessenz des Textes in einen Song, ein Lied, eine Moritat.

Die Bereitstellung von Hintergrundmusik läßt natürlich einen breiten subjektiven Spielraum, den zu verkleinern es keinerlei Anlaß gibt. Bezugspunkte für die Wahl der Musik sind Stimmung und Atmosphäre der Textpassage, ihre Spannungs- oder Bedeutungskurve und gelegentlich auch der folkloristische bzw. lokale und geschichtliche Hintergrund. Das bedeutet, daß zunächst gewissermaßen die „Tonlage“ des Textes – ruhig, erregt, feierlich, gemütlich, angespannt, heiter, tragisch usw. – ermittelt werden muß, daß dann die Veränderung dieser Tonlage im Ablauf des Textes zu beachten und musikalisch auszudrücken ist und daß schließlich historische Texte mit Musik der Zeit, Texte aus fremden Ländern und Kulturen mit entsprechenden Kompositionen „instrumentiert“ werden und daß ein zeitgenössischer Text, in der Großstadt spielend, eher von Jazz und ein im ländlich-bäuerlichen Bereich spielender Text eher von folkloristischen Melodien und Rhythmen begleitet wird.

Die Zusammenarbeit mit dem Musiklehrer liegt nahe, nicht nur, weil der eben sachgerechter beraten kann, sondern auch, weil es generell nützlich ist, immer wieder die Fächergrenzen zu öffnen. Aber ausdrücklich: Es

kommt bei alledem nicht primär auf die fachwissenschaftlich gesehen „richtige“ Zuordnung an, sondern zuerst auf die von den jeweiligen Schülern erfahrene Möglichkeit, sich einbringen zu können, und auf die Erfahrung der Hörer, daß Text und Musik Entsprechungen haben und daß Lesen keine monomanisch-monotone Sache zu sein braucht. Im privaten Bereich schaltet der Freizeitleser ja möglicherweise auch durchaus eine Musik ein, die seine momentane Stimmungslage mitausdrückt.

Was im Zusammenhang einer solchen Aufgabe geschehen kann, berichtet sehr eindrücklich Hans Neumann:

„In einer 10. Klasse wollen zwei schweigsame Schüler H. Manns *Professor Unrat* musikalisch verarbeiten. Bereits nach zwei Wochen überwiegend häuslicher Arbeit legen sie eine 20minütige Kasette vor mit einer Musik-Wort-Geräuschcollage zur Beziehung Raat – Rosa. Die technisch perfekt gestaltete Sequenz aus z. B. hallenden Schritten, Herzklopfen, Gesprächsfetzen, Schlagern der 20er Jahre, Jazz-, Rock- und Mendelsohnzitate rückt die bis dahin eher distanziert wahrgenommene Geschichte in eine unerwartet dichte Erlebnissnähe der Jugendlichen, die nun ‚ihre‘ Musik mit Heinrich Mann im Sinn rezipieren. Die beiden Produzenten, die aus Scheu während des Abspielens den Raum verlassen hatten, feierten bei ihrer Rückkehr einen wahren Triumph, ihren einzigen in neun Jahren Deutschunterricht übrigen.“³⁹

In einem solchen Zusammenhang erhält auch die Aufgabe, eine interessante oder für das Verständnis des Textes wichtige Passage auszuwählen und möglichst eindrücklich zu lesen, einen neuen Sinn, rückt viel weiter von der Vorstellung weg, es gehe quasi um die Prüfung der Lesefertigkeit. Wenn sich bei der Lesung anfänglich das Hauptinteresse auf die Musik und ihre Entsprechung zum Text, nicht aber so sehr auf den Text selbst richtet, so sollte das die/den Lehrende(n) nicht allzusehr beunruhigen – wichtiger ist zunächst die Befreiung des Leseakts aus dem engen Korsett schulischer Gewohnheiten und die Schaffung einer positiven Atmosphäre für Leseprozesse. Was das Technische anbelangt: Es muß den Schülern überlassen bleiben, ob sie Lesung und Musik zu Hause auf eine Kasette aufnehmen oder aber nur die Musik in der Konserve mitbringen und sie zum aktuellen Leseprozeß im Klassenzimmer abspielen. Daß die Schüler dabei die ihnen nahe Musik wählen, also Rock und Pop und Beat, ist selbstverständlich, und die Frage, inwieweit die jeweils ausgewählten Stücke, Partien oder Passagen das Wesen des Textes treffen, führt zentral in interpretatorische Gespräche hinein.

39) Neumann, s. Anm. 12, S. 9.

Das alles gilt selbstverständlich so auch für die zweite Form der Verbindung von Text und Musik: den Song. Anstelle theoretischer Darlegungen sei dazu lediglich das Beispiel eines 7. Schuljahrs der Realschule vorgestellt, in dem eine Gruppe nach der Lektüre von Hans Georg Noacks Bestseller *Rolltreppe abwärts*⁴⁰ den folgenden 5strophigen Song auf die Melodie *How many times* verfaßte und musikalisch produzierte (Klavier und Schlagzeug):

Warum beachtet den Jungen denn keiner?
Hat er euch denn was getan?
Wißt ihr denn von seinen Problemen?
Oder gehn sie euch etwa nichts an?
Was muß er tun, um bei euch zu sein?
Oder kommt er bei euch nicht rein?
Ihr wißt nichts von ihm
habt ihm nicht geholfen
und werdet es leider nie tun.

Mit einem Bonbon fing alles an,
dann Zigaretten und mehr
Er wurde erwischt, eine Hölle begann!
Doch euer Herz, es blieb leer.
Hättet ihr ein Wort nur riskiert, dann wäre alles nicht passiert.
Ihr wißt ...

Ihr habt so viele Fehler gemacht,
Doch ihr seht es noch nicht ein.
Er wollte sich einem anvertrauen,
doch er war auf der Welt allein.
Gebt ihm Verständnis mehr und mehr,
dann hat er's in der Zukunft nicht so schwer.
Ihr wißt jetzt von ihm,
Werdet ihm auch helfen.
Und alles wird wieder gut.

Die starke Gefühlsbetontheit und die in der Schlußstrophe präsentierte „Lösung“, die alle gesellschaftlichen Faktoren ausklammert, kann (erwachsene!) Leser und Hörer stören; aber beides bildet erst eine Grundlage für nicht forcierte und nicht vorschnell eingeleitete weiterführende Gespräche, Überlegungen, Diskussionen. Wichtig ist nicht nur, wo Schüler erkenntnismäßig hinkommen, sondern auch wie dieses Ziel erreicht wird!

Gelegentlich ist auch die pantomimische Darstellung einzelner Episoden möglich. Im Zusammenhang der handlungsorientierten Lektüre von

40) Hans Georg Noack: *Rolltreppe abwärts*. Ravensburg 1967 (Ravensburger TB 299).

Noacks *Rolltreppe abwärts* in einer 8. Klasse der Hauptschule schlug eine gesprächsmäßig sehr inaktive Mädchengruppe vor, die Duschszene mit dem Akzent der Dressur und militärischen Geordnetheit pantomimisch darzustellen. Sie suchte sich dazu Musik und bewältigte nach einigen Anfangsschwierigkeiten die Aufgabe sehr eindrucksvoll. Hier sind aber in besonderem Maße Beratung durch die Lehrerin/ den Lehrer und nach Möglichkeit auch Anregungen durch Bilder oder Filme mit pantomimischen Darstellungen (Marcel Marceau!) oder mit Ballettaufführungen notwendig - nicht zu vergessen das Vorbild eines stark expressiven körperlichen Agierens durch Pop- und Rocksänger/innen!

Hörspiel- und Fernsehfassungen von erzählerischen Texten herstellen

Zur Praxis, erzählerische Texte (oder zumindest Teile davon) in Hörspiele zu übersetzen, braucht nicht allzuviel gesagt zu werden; dazu liegt auch leicht greifbare didaktische Literatur vor.⁴¹ Lediglich der „Ort“ im Zusammenhang der hier vorgeschlagenen Leseweise ist kurz anzusprechen.

Die Gestaltung eines Hörspiels ist einerseits eine mit der Lektüre verbundene Aktionsform neben andern, und sie muß wie diese anderen auch zweifellos an kürzeren Texten eingeübt werden, bevor sie im Ensemble der übrigen Aktionsmöglichkeiten ihren Platz finden kann. Andererseits jedoch stellt das Hörspiel bereits eine Art Sammelform dar, die weitere Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Text in sich aufnehmen kann. So lassen sich beispielsweise die musikalischen Produktionen in der Regel leicht in den Ablauf des Hörspiels einfügen. Das gleiche gilt für die verschiedenen Arten von Parallel- und Gegentexten, von Kommentaren und Zitatpassagen. Aber nicht nur Akustisches, auch Optisches kann mit eingebracht werden, wenn etwa die bildlichen Darstellungen als visueller Rahmen für den Wiedergabe- und Hörakt fungieren.

Der Gestaltung einzelner Handlungsepisoden für Videoaufnahmen sind dagegen relativ enge Grenzen gesetzt. Zwei Beispiele können aber zeigen, was möglich ist. Im Zusammenhang der Lektüre von John Christophers *Die Wächter*⁴² kam auch die Rede darauf, daß Science Fiction in Deutschland und speziell im Bereich der Jugendliteratur noch relativ wenig Resonanz besitzt. Aus diesem Faktum leitete eine Schülergruppe (Realschule, 9. Klasse) die Aufgabe ab, man müsse für Buch und Genre mehr werben, und sie beschloß, einen kurzen Werbespot zu drehen. Dabei wurde folgende Handlung entworfen: Eine Familie mit drei Kindern trifft sich am Frühstückstisch. Der Vater liest zum Frühstück die Zeitung, und die Kinder, von diesem Beispiel angesteckt, lesen unter dem Tisch ihr Buch. Als die Mutter jammert, es werde zu wenig gegessen und der Vater ein

41) Werner Klose: *Didaktik des Hörspiels*. Stuttgart 1974.

42) John Christopher: *Die Wächter*. Ravensburg 1979 (Ravensburger TB 441).

Donnerwetter losläßt, holen die Kinder ihre Bücher nach oben, halten sie hoch und rufen im Chor, ihr Buch, *Die Wächter*, sei aber viel spannender als eine Zeitung. Dabei lesen sie ein paar Sätze vor, die das deutlich belegen. Die filmische Realisierung ist bei einiger Geübtheit relativ problemlos, da die Handlung einen einzigen Ort hat und kaum Requisiten benötigt.

Ähnliches gilt für das zweite Beispiel, die Videoaufnahme der gespielten Gerichtsszene aus *Oliver Twist*, in der die Schüler verschiedene, z. T. zeitlich auseinanderliegende Geschehnisse zusammennahmen und gewissermaßen vom Ende her die „Lösung“ in einem großen Gerichtsverfahren entwickelten. Im Hintergrund war das Plakat mit den Steckbriefen von Fagin, Sikes, Dodger, Nancy, Beth und Bates sowie das andere mit dem Lebensweg Olivers aufgehängt; die Spieler fertigten sich Richterbaretts an.

Wenn die Schüler zusammen mit dem Lehrer den technischen Ablauf beherrschen (logischer Wechsel von Gesamt- und Detailaufnahmen, möglichst rausch- und nebengeräuschfreie Aufnahme des Gesprochenen), dann entstehen reizvolle Bildsequenzen, deren positiver Eindruck sich häufig auch auf die Lektüre selbst überträgt. Daß das Spiel, und noch mehr das zudem filmisch dokumentierte Spiel, im Vorfeld zu intensiver Lektüre und zu Gesprächen über das Thema nötigt, liegt auf der Hand; und daß dieser Nebeneffekt schließlich den unterrichtlichen Haupteffekt ausmacht, rechtfertigt auch die natürlich nicht ganz unerhebliche Arbeit.

Textvarianten herstellen.

Texte semantisch und stilistisch stimmig machen

Wenn ein Text, wie Novalis meint, nicht etwas Unveränderliches darstellt, dann sind auch seine Form und sein Inhalt nicht der prüfend-probenden Veränderung entzogen. Die oft erstaunlich weitgehenden Änderungen in den Manuskripten mancher Autoren belegen nur, daß das ein ganz normaler Vorgang ist; und auf den entsetzten Aufschrei der Apologeten des „unantastbaren Worts des Dichters“ ist lediglich zu erwidern, daß die gültige Version des Erstautors ja erhalten bleibt und eben zum intensivsten Vergleich herausfordert. Was kann diesem Text besseres widerfahren?

Die hier zu beschreibende Form einer aktiven Textarbeit hat gewisse Ähnlichkeiten mit der Zeilenkombination im Bereich „Umgang mit Gedichten“. Dort wie hier wird ein vorliegender „fertiger“ Text in eine Art Vorphase des Fertig- und damit Stimmigseins zurückgeführt. Beim Gedicht sind die aufgelösten Verbindungen und -abfolgen wiederherzustellen, bei Prosatexten ist es die erzählerische Abfolge oder aber die inhaltliche Stimmigkeit – Linguisten sprechen von Isotopien, d. h. bedeutungsmäßig zusammengehörige, den Text logisch verkettende Wortreihen bzw. semantische Felder.

Das kann auf verschiedenen Ebenen geschehen. Die bei Kindern beliebten „Kasperl-Sätze“ wie „Voriges Messer fehlte mir ein Mittwoch“ entstehen durch Vertauschung von zwei Bedeutungseinheiten im Satz. Natürlich kann statt der systematischen Vertauschung auch eine beliebige Mischung der semantischen Elemente vollzogen werden („Mir Mittwoch ein Voriges fehlte Messer“), doch verlieren solche Texte leicht den Reiz des Komischen und wirken häufig nur noch verwirrend. Die Vertauschung ganzer Sätze dagegen enthält wieder einen starken Aufforderungscharakter, wenn die Zahl der Sätze nicht zu groß, der Text also nicht zu lang ist.

Gut eignen sich Fabeln für ein solches „Spiel“. Dieses sieht dann in der Grundschule etwa so aus:

Aber obwohl sie ihm vor den Augen hingen, konnte er sie nicht erreichen. „Davon bekommst du nichts!“ Er wollte sich aber vor der Maus nicht klein zeigen und meinte: Der Fuchs sah an einem Weinstock reife Trauben und hätte sie gerne verzehrt. „Sie sind mir noch zu sauer!“ Eine Maus hatte ihm zugesehen und sprach lächelnd:

Wie bei der Zeilenkombination können die einzelnen Sätze auf Papierstreifen stehen und werden dann solange verschoben, bis eine logische Abfolge gefunden ist. Aber auch die Vorgabe eines nur verschüttelten Textes wie im vorliegenden Fall enthält genügend Impulse zur Herstellung der „richtigen“ Abfolge.

Auf der **Sekundarstufe** sind differenziertere Prozesse möglich, obwohl auch hier noch ab und zu solche Vertausch-Texte sinnvoll legitime Spielbedürfnisse befriedigen. Die folgende Sequenz sich ausdifferenzierender Aufgaben kann als Schrittfolge verstanden werden:

1. Vorgabe eines Textes, der keine Satzzeichen und keine Absätze enthält. Der mit beidem wieder ausgestattete Text wird neu geschrieben. (Für diese wie die folgenden Aufgaben wäre ein Schreibcomputer das ideale Arbeitsmittel!)
2. In einem Text wird ein Erzählschritt/ein Absatz ausgelassen, der vom Kontext aus rekonstruierbar ist: Der Text wird stimmig durch Vervollständigung.
3. In einem Text werden die Abschnitte umgestellt: die Schüler ordnen sie „richtig“ und begründen die Lösung. Variante 1: Die Schüler erhalten die Abschnitte als Teile eines Textes und kombinieren sie im Sinne einer ihnen plausiblen Abfolge. Variante 2: Im Gesamtbestand der vorgelegten Abschnitte sind zwei (drei) verschiedene Texte enthalten. Aufgabe ist, sie zu identifizieren und zu restituieren.
4. Ein semantisch unstimmgemachter Text wird in seine vom Kontext verlangte passende Struktur zurückverwandelt:

4.1 auf punktuell lexikalischer Ebene (unstimmige, „falsche“ Wörter);
4.2 auf erzählstruktureller Ebene (der Erzählschluß paßt nicht zum Erzählanfang; einzelne Elemente der Aussage oder des Handelns passen nicht in die vom Kontext aus erkennbare erzählerische Intention).
4.3 auf lexikalischer und erzählstruktureller Ebene: Eliminierung von überflüssigen, in die Aussageabsicht nicht einzuordnende Wörter, Wendungen, Passagen.

5. Angaben, Fakten, Ausdrücke, die das Gesamtverständnis des Textes zwar berühren, aber nicht zerstören, werden ausgelassen (...) und müssen aus dem Kontext erschlossen werden: der Text wird vollständig durch Einfügung von stimmigen Elementen der Aussage.

Variante 1: Die Schüler bekommen ein Angebot von Wörtern, Wendungen, Passagen, aus denen sie auswählen.

Variante 2: Verbindung von Arbeitsform 4. und 5.: Das unstimmige Wort, die unstimmige Wendung des einen Textes ist ausgelassenes Element des anderen Textes.

6. Einem Text fehlt der Schluß. Dieser ist aus dem Kontext zu rekonstruieren. (Kein bloßes Forterzählen! Das Textfragment muß den Schluß in nuce enthalten, ihn zumindest in hohem Maße vermutbar machen lassen).

7. Zu einem Text fehlt der Einsatz. Rekonstruktion des Erzählanfangs aus dem Kontext.

Aus diesem Zusammenhang eines aktionalen und bis zu einem gewissen Grade produktiven Umgangs mit Prosa zwei Beispiele. Zunächst eine einfache Aufgabe zur Restitution eines semantisch defekt gemachten Textes:

Ich bin nach Südamerika zurückgekehrt. Und wie es mir immer geht: ich bin berauscht von den Farben dieser großartigen Städte. Mit der üblichen Spur von Neid habe ich die elenden Slums und die uralten Blechhütten angesehen. Und ich habe zu mir gesagt: „Es ist schön.“

Und ich habe gedacht: Vielleicht hat sich irgend etwas geändert seit dem letzten Mal. Wer weiß, es könnte ja sein. So habe ich begonnen mich umzudrehen, über die eleganten Viertel hinaus, über die Grenzen dieser häßlichen Stadt mit ihren Hütten, die von den berühmtesten Architekten stammen.

Ich möchte die Überraschung genießen wie ein Schachspieler, der vor seinen Augen bedächtig Karte um Karte abdeckt, wende ich langsam die Hand und packe die Landschaft Stück um Stück. Da sind die letzten Villen, da ist das letzte Haus. Dahinter, hundert bis zweihundert Meter weiter, begann einmal die endlose Reihe der Regierungspaläste, der wohnlichen Bungalows, wo die Rudel von Kin-

dern wohnten, verschiedenster Hautfarbe, aber alle wohlgekleidet und mit aufgeblähten Bäuchen, und wo Frauen wohnten und Männer, Menschen, die immer frohgemut waren, immer optimistisch. Aber daran war nicht das Klima schuld, nicht die Feuchtigkeit, nicht ihr Temperament – das sind so die offiziellen Begründungen. Die richtige Erklärung ist einfach: Sich jeden Tag um eine Aktie raufen zu müssen, jede Stunde des Lebens – das macht schrecklich müde.⁴³

Die Schüler erhalten die Information, daß 17 Wörter unstimmig sind und damit verbunden den Auftrag, den Text in der ihnen plausiblen Form wiederherzustellen. Ein solches Spiel macht in der Regel neugierig auf den Fortgang der Handlung und führt sehr locker in die Lektüre hinein – und die Lektüre von Alberto Manzi *Amigo, ich singe im Herzen*, ein kritisch-aufklärerischer Jugendroman mit dem Handlungsort Südamerika, lohnt sich auch vierzig Jahre nach dem ersten Erscheinen noch!

Es liegt noch im Rahmen dieses Spiels, wenn die Schüler gebeten werden, selbst aus einem beliebigen anderen Text eine frei zu wählende Passage probeweise semantisch unstimmig zu machen und den Mitschülern zur Korrektur vorzulegen. Gleichzeitig mit der Korrektur werden die stilistischen Eigenarten des jeweiligen Textes viel intensiver als bei einer raschen Lektüre wahrgenommen und wird der Blick geschärft für die verschiedenen Möglichkeiten der Sprache und des Stils.

Anspruchsvoller ist das zweite Beispiel. Zunächst wieder der Text:

Silvester

Gestern ... also, Silvester ... als wir grade, original wie de alten russischen Grafen mit ihrn Sekt inne historische Filme ... da knallt das ... also, ich denk, das Dach hebt ab. Naja, ich raus, und ist unsen neuen roten Briefkasten ... und war vollkomm' zerfetzt! Also, sah aus wie der Reichstach nach sein' Brand damals ... Kuluckis über uns hatten den Knall auch, und als ich: ob er auch vielleicht ein' vonne Täter, der den Kanon'schlag in unsen Eigentum rein, hat er so nach rechts nibergezeigt mit sein' Kopp ... wo de Türken eingezogen sind mit ihre vier Görn. De andern Nachbarn auch: daß se ganz genau ... und Wieland: daß er den Memett, den ältesten vonne Türkenjungs, hat er gesehn, wie der da in sein' schlechten

43) Alberto Manzi: *Amigo ich singe im Herzen*. Reinbek 1980 (rororo 4621), S. 7. Die semantisch ‚falschen‘ Wörter und ihre Entsprechungen im Original: elenden Slums/eleganten Wohnviertel; uralten Blechbüten/hypermodernen Villen; umzudrehen/umzusehen; häßlichen/schönen; Hütten/Häusern; Schachspieler/Pokerspieler; die Hand/den Kopf; packe/entdecke; Regierungspaläste/Blechhütten; wohnlichen Bungalows/schmutzigen Hütten; wohlgekleidet/barfuß; frohgemut/müde; optimistisch/niedergeschlagen; eine Aktie/ein Stück Brot.

Gewissen weg ... und Behrens hatte das auch ... und hatte der Türken-Memett' da auch schon den ganzen Tag rumgeballert ... Ich mein, de Frau hat noch nichtmal 'n richtigen Hut, bloß diese billige Kopptücher, aber für Knallerein ist Geld da, und für Kanon'schläge, wo se das Eigentum vonne Deutsche mit inne Luft jagen!

Klar, daß ich hin zu de Türken. Der Memett war da grade bei son alten Fahrrad an' Putzen, und in seine Abgebrühtheit noch ganz frech: „Guten Tag!“ und als Krone noch obenauf: „Frohes neues Jahr!“ Ich mein, hab mich natürlich beherrscht und: „Du Memett, ich genau wissen: Du: Kanon'schlag in mein Briefkasten und Bumm!“ Und er „Kanone?“ Ich: „Kanonenschlag! Bombe! Du: Bombe in mein' Briefkasten!“ Er: „Ich nix Bombe!“ Ich: „Du doch Bombe! Und wenn nochmal, ich: Polizei! Daß du Bombe in mein' Briefkasten!“

Und nu hättst ihn mal sehn solln: bleich wie ne Wand! Und gezittert in sein schlechten Gewissen! Aber noch immer nix an Entschuldigung!

Naja, ich wollt nu auch weiter nix hermachen und nach Hause, und da Erika: De Oma Butt hat se erzählt, daß se gesehn hat, wie de Görn von Dallmanns was in unsen Briefkasten rein, und hat auch gleich geknallt. Naja, die Oma Butt ist schon'n bischen tütelig ... Aber an' Nachmittag kommt doch der alte Türke mit diesen Memett bei uns anne Haustür! Und ganz laut: daß er und sein Sohn: habn nix gemacht an unsen Briefkasten, und sein Sohn lügt nicht und sonne Scherze ... ganz laut ... und alle Nachbarn hinter de Gardin'! Sowas von peinlich ... Ich auch zu de Türken: ist ja schon gut ... und son Briefkasten ist ja auch nicht de Welt ... und kann er ruhig nach Hause gehn ... Aber er: daß er und sein Sohn und seine Familie: nix Bombe in Briefkasten ... und irgendwas noch von Ehre, aber habn wir schon gar nicht mehr, weil wir: Haustür zu und Radio laut ... was sollst auch sonst ... bei diese aufdringliche Tüpen ...

Wolfgang Sieg⁴⁴

Dieser satirisch scharf pointierende Text zeigt auf, wie Ausländerfeindlichkeit aus Überheblichkeit, Bequemlichkeit und Feigheit entsteht. Seinen Akzent erhält er durch die authentische Wiedergabe des Ruhrgebiet-Soziolekts der „kleinen“ Leute, der hier – nicht generell! – in den sprachlichen Defiziten (viele unvollständige Sätze, grammatische Irregularitäten) zugleich bewußtseinsmäßige Defizite signalisiert. In der Regel sind Dia-

44) Wolfgang Sieg: „Silvester.“ Aus: *Schön leise sein beim Hilfescrein*. Hamburg 1978.

lekte und Soziolekte Ausdruck gewachsener sprachlich-sozialer und kultureller Erfahrungen im weitesten Sinne; wie Siegs Satire deutlich macht, kann aber eine solche Volksgruppen- oder Schichtsprache auch der Verdrängung von Wirklichkeit und der Verschleierung dienen. Übersetzungsversuche heben diese Möglichkeit ins Bewußtsein:

Schüler im Bereich von gesprochenem Dialekt, aber auch von spezifischen Soziolekten nehmen am intensivsten und lockersten Kontakt zu Text und Inhalt auf, wenn sie die Geschichte in diesen jeweiligen Dialekt übersetzen, also sprachliche Varianten herstellen. Welcher Genuß, die verschiedenen Lösungen für eine schwäbische, alemannische, bayerische, hessische, berlinerische oder plattdeutsche Version dem Ausgangstext im Soziolekt des Ruhrgebiets vergleichend gegenüberzustellen!

Wenn die Textvorgabe zunächst auf die vorgegebenen ersten beiden Abschnitte beschränkt bleibt, dann kann die Aufgabe dazukommen, den Fortgang der Handlung zu erschließen, indem die Schüler einen heiter-komischen und einen dunkel-tragischen Schluß verfassen. Dazu sind je nach Stand der Klasse als Anregung für die produktive Phantasie mögliche Handlungsrichtungen in einem Vorgespräch zu skizzieren. Etwa: es stellt sich rasch heraus, daß der eigene Sohn den Knallkörper eingeworfen hat – der Knallkörper war in einer Sendung für den Erzähler enthalten – vernünftiger Spott bleibt nicht aus – Türken und Deutsche feiern Silvester zusammen usw. Oder Mehmet wird von seinem Vater zu Unrecht beschuldigt und verprügelt – er läuft von zu Hause weg – begeht Selbstmord – gerät unter ein Auto. Oder der Vater Mehmet's verklagt den Erzähler, bekommt nicht recht, klagt weiter, wird als Querulant aus Deutschland abgeschoben usw.

In einer Klasse, in der Kleists Novelle *Michael Kohlhaas* schon behandelt wurde, kann Siegs Geschichte in die Kohlhaas-Struktur übersetzt und darin ausgesponnen werden, ebenso wie der vorliegende Text einer ersten Annäherung an die Kleistsche Thematik dienen kann.

In all diesen Tätigkeiten kommen die Schüler um die Fragestellung des Textes, die Gastarbeiter- und Vorurteilsproblematik, nicht herum. Die Übertragungen belegen, daß solche Situationen nicht nur im Ruhrgebiet, sondern ebenso in Baden-Württemberg, Bayern oder Berlin denkbar sind; und die extreme Zuspitzung der Handlung in der Textproduktion verdeutlicht mehr als alles Reden die Inhumanität des geschilderten Verhaltens und Denkens. Wenn etwas erfahren wurde – und die Ausgestaltung möglicher Konsequenzen des Geschehens stellt eine solche Erfahrung dar! –, dann darf das begriffliche Reden zur Sache knapp ausfallen; ist diese Erfahrung aber nicht gemacht, dann hilft auch das Reden darüber mit Menschen- und Pädagogenzungen in der Regel wenig.

Zwei abschließende Beispiele:
Rudolf Otto Wiemers *Der gute Räuber Willibald*⁴⁵ und
Alfred Anderschs *Sansibar oder der letzte Grund*⁴⁶

Der gute Räuber Willibald (3./4. Schuljahr)

Das Buch, als Reihengeschichte konzipiert, erzählt in zehn Kapiteln die Geschichte von dem aus einem Bilderbuch gestiegenen Räuber, der jeden Abend aufbricht, Böses zu tun und dem ob seines guten Herzens willen jeweils nur Hilfreiches und Freundliches gelingt – eine Gegen-Klischee-Geschichte wie das letztlich zugrunde liegende Modell von Otfried Preußler *Die kleine Hexe*. – Natürlich steht dahinter ein sehr optimistisches Welt- und Menschenbild. Da jedoch für junge Menschen nur aus der bis zu einem gewissen Grade vertrauensvollen Öffnung gegenüber der Welt die Möglichkeit erwächst, positiv handelnd in sie einzugreifen, hat der Text durchaus eine Funktion in der Entwicklung auf ein solches Verhalten zu. Und insofern sich das vom Räuber bewirkte Gute immer in überraschenden und spannenden Aktionen vollzieht, liegt zugleich ein Gegenteil gegen das Klischee vom alleinigen oder besonderen Reiz des Bösen vor. Daß schließlich die Erzählung geprägt ist durch einen piffigen Fiktionalitätsbruch bzw. eine Fiktion in der Fiktion, wenn der Räuber aus dem Bilderbuch steigt und danach auf der gleichen Ebene handelt wie die jugendliche Bezugsfigur, aber ebenso auch wieder Tag für Tag in diesem Bilderbuch verschwindet, erhöht die Attraktivität für den Leser weiter.

An Lehrzielen, die in einem umfassenden Sinn die Richtung des Unterrichts bestimmen und die dementsprechend nicht in 45 Minuten „einzuholen“ sind, lassen sich nennen:

- Förderung der Lesebereitschaft und Leselust, was zunächst heißt: Verringerung und Abbau der Angst vor der Anforderung, ein ganzes Buch lesen zu sollen, und darauf aufbauend eine allmähliche Entwicklung dieser als positiv besetzt-erfahrenen Tätigkeit;
- Anbahnung der Fähigkeit, eingeschliffene Wertungen/Vorstellungen/Klischees zunächst im fiktionalen Spiel des Textes aufzubrechen und später kritisch anzufragen, was heißt: Denkalternativen (böse Räuber – gute Räuber ...) zuzulassen oder erst zu entwickeln;
- Öffnung der Möglichkeit, in die Handlung aktiv einzugreifen und sie sich produktiv anzueignen, und insgesamt sich mit Texten und ihren Figuren zu verbinden;
- Realisierung der erzählerischen Reihenstruktur und Parallelismen.

45) Rudolf Otto Wiemer: *Der gute Räuber Willibald*. Würzburg 1990 (arena TB).

46) Alfred Andersch: *Sansibar oder der letzte Grund*. Zürich 31. Aufl. 1994 (Diogenes TB).

Beschrieben werden im folgenden die für die handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsweise charakteristischen Grundelemente eines Unterrichtsablaufs, nicht der ganze und lückenlose Ablauf selbst:

- Als Einstieg erhalten die Schüler eine kopierte Illustration des Räubers in Verbindung mit einem Steckbrief-Formular, das aber erst im Laufe der Lektüre ausgefüllt wird. Sie fabulieren mündlich mögliche Geschehnisse zu dieser Figur aus. Erleichtert wird der Prozeß, wenn die wichtigsten Figuren des Buches dazugenannt werden: Manni, Bäcker Kräpfel, Bauer Nolte u. a.
Das erste Kapitel liest die Lehrerin/der Lehrer vor. Die weiteren Kapitel werden in der Schule im Lesekreis gelesen; dabei sollte allerdings jeder Zwang für mühsame oder scheue Schüler entfallen. Bewährt hat es sich, den jeweiligen Leser auf einem kleinen Kelim Platz nehmen zu lassen oder von Leserin zu Leser einen Kieselstein (= den Lesestein) weiterwandern zu lassen.
- Die Bäckerepisode wird gespielt: der Bäcker mit Hexenschuß erzählt auf Nachfrage den Kundinnen am Morgen, was in der Nacht passiert ist.
- Das zweite Abenteuer, bei dem der Räuber ein Auto überfallen will und zum Helfer für ein kleines Mädchen wird, erzählen die Schüler mündlich und/oder schriftlich aus der Perspektive dieses Mädchens.
- Zum Abenteuer in der Kirche erhalten die Schüler die Eingangspassage und sie schreiben die Geschichte aus ihrer Kenntnis des letztlich guten Räubers zuende.
- Kapitel 8 wird in seine Abschnitte, soweit sie einigermaßen abgrenzbare Sinneinheiten enthalten, zerlegt. Jeweils drei Schülerinnen/Schüler illustrieren ein oder zwei solcher Abschnitte bzw. Passagen und stellen anschließend im Kreis diese Bilder, zu denen sie den Text lesen, vor. Aus den Einzelteilen setzt die Klasse danach in gemeinsamer Arbeit eine stimmige Abfolge zusammen. Der zerlegte Text wird dabei samt den Illustrationen auf einen großen Papierbogen geklebt.
- Die Schüler schreiben in der Rolle des kranken Polizisten Schnauzert Briefe an seine Frau, in denen er die Hilfeleistung durch den guten Räuber schildert und sie um einen Besuch bittet.
- Die Schüler lernen das Lied vom Räuber Willibald (Text und Melodie in Praxis Deutsch 100/1990) oder ein anderes Räuberlied.
- Beim abschließenden Räuberfest beantworten die Schüler Quizfragen, die von ihnen selbst zusammengestellt wurden: jeder Schüler steuert eine Frage bei, z. B.:
 - Wer sagt: „Ich bin der unglücklichste Mensch der Welt“: Bäcker Kräpfel – Polizist Schnauzert – Knipper ?
 - Wieviel Tropfen Arznei zählt Willibald ab: 27 Tropfen – 10 Tropfen – 3 Tropfen?

- Aus welchem Kapitel stammt der folgende Satz: „Er öffnete die Falltür und kletterte an der Strickleiter in den Keller.“?
 - Hektor heißt: der Ziegenbock – der Hund des Polizisten – der Knecht von Bauer Nolte?
 - Ist Samba ein Tiger – ein Löwe – ein Puma?
 - In welchem Kapitel steht: „Aber alles tut ihm weh. Der Bauch. Der Rücken. Der Kopf. Die Beine. Alles.“?
- Jede Schülerin/jeder Schüler erhält ein Räuber-Diplom ausgehändigt, wenn mindestens e i n e Quizfrage beantwortet werden konnte.

Was ist nun mit diesem sich über etwa drei Wochen erstreckenden Lektüreablauf erreicht?: 1. Es baut sich in der Regel eine starke emotionale Beziehung zu der Mittelpunktfigur, aber auch zu anderen Figuren der Handlung auf. 2. Die Lektüre hat einen mit spielerisch-kreativen Reizen besetzten Charakter und erhält so auch für die schwächeren Leser eine positive Anmutungsqualität. 3. Ein Gespräch über den bösen-guten Räuber kann zu Einsichten führen, die übertragbar sind: die alte Frau, die wie eine Hexe, der Mann, der wie ein Bösewicht, die Schülerin, die unsympathisch aussieht, der Junge, der rote Haare hat ...

Natürlich laufen auch an vielen anderen Stellen weitere kognitive Prozesse ab: etwa bei der Perspektivenübernahme in Schritt 3, beim logischen Fortschreiben der Handlung in Schritt 4, bei der Kombination und Zuordnung der Handlungsteile in Schritt 5, beim Abfassen eines aus der Handlung zu entwickelnden Briefes in Schritt 6; und auch der Lesequiz verlangt jeweils eine ganze Reihe gedanklicher Operationen. Grundlegend ist allerdings bei dem allem, daß die kognitiven Prozesse sich eng mit den emotional-affektiven und produktiv-spielerischen zu einer motivierenden Einheit verbinden und daß Lesen so nicht als belastend und bedrückend, sondern als lustvoll und zu Wiederholungen anregend erfahren wird.

Sansibar oder der letzte Grund (10. Schuljahr)

Dieser viel behandelte und so schon zum Schulklassiker gewordene Roman von Alfred Andersch erzählt – und das macht seinen kompositorischen Reiz aus – aus der ständig wechselnden Perspektive der am Geschehen beteiligten Figuren die Geschichte von Menschen im Dritten Reich, die sich im Widerspiel von alter und neuer Ideologie, von tradierten und infragegestellten Wertvorstellungen, von Hoffnung und Versagen, von Humanität und Angst befinden und darin ihren Standort suchen: Gregor als Glied der verbotenen und im Untergrund arbeitenden Kommunistischen Partei; der Fischer Knudsen; Pastor Helander, der wie ein Abbild des in der Bekennenden Kirche den Nazis aktiv Widerstand leistenden Pfarrers und nachmaligen Bischofs Niemöller erscheint; die Jüdin Judith,

die nach Schweden zu entkommen sucht; der Bootsjunge bei Knudsen, der zwischen allen und wie unberührt von allem agiert.

Es ist hier nicht der Ort, eine ausführliche Interpretation des Textes vorzulegen⁴⁷, doch schon aus dieser knappen Skizzierung der Geschehnis- und Figurenkonstellation wird deutlich, daß der Text nicht aufzunehmen ist ohne vielfältige kognitive Zugriffe, ohne Wertung und Interpretation, ohne die Herstellung historischer, ideologischer und theologischer Bezüge. Die Frage ist jedoch, wie diese Erkenntnisse und Einsichten erhoben werden: gewissermaßen „nackt“, ausschließlich rezeptiv und gedanklich am Text entlang, oder aber zumindest immer wieder streckenweise projektiv, imaginativ, produktionsorientiert. Im folgenden wird ein Weg für diese Alternative skizziert. Lehrziele, die dabei im Blick sein können, sind:

- Vergegenwärtigung einer historischen Situation: die 30er Jahre im Hitlerdeutschland mit der Verfolgung von Kommunisten und Juden, mit der tiefgehenden Einschränkung der Gewissensfreiheit z. B. für Geistliche, mit dem Druck und dem Sog der NS-Ideologie, mit der allgegenwärtigen Angst vor Repressionen und vor akuter Lebensgefahr.
- Die gleichfalls notwendige historische Vergegenwärtigung der Faszination, die von der marxistischen Ideologie ausging und der Auseinandersetzungen zwischen Kommunisten und Nationalsozialisten am Ende der Weimarer Republik. Nützlich dazu ist die zumindest teilweise Lektüre von Anderschs autobiographischem Bericht *Die Kirschen der Freiheit* oder einer anderen Lebensbeschreibung von Marxisten im Untergrund bzw. im Exil (Kantorowitz, Anna Seghers u. a.).
- Charakterisierung der unterschiedlichen Positionen im Figurenfeld des Romans. Fixierung der inneren Wandlung von Gregor.
- Aber auch: Weckung des Interesses für Erzählungen mit zeitgeschichtlich-historischem Hintergrund, und
- Weckung/Bewahrung/Stabilisierung einer generellen Lesebereitschaft und Leselust.

Aus dem vorliegenden Zusammenhang ergibt sich, daß bei der Darstellung unterrichtlicher Möglichkeiten vorrangig die Aspekte ins Blickfeld gerückt werden, die sich für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht besonders anbieten:

- Antizipierendes Lesen: Von einer Vorstellung der Figuren der Handlung aus (der Junge/Fischer Knudsen/Pfarrer Helander/Gregor, ein junger Mann, der mit einem Auftrag in die Hafenstadt Rerik kommt/Judith,

47) Vgl. z. B. Gerd Haffmanns (Hrsg.): *Über Alfred Andersch*. Zürich 1974; Livia Z. Wittmann: *Alfred Andersch*. Stuttgart 1971; Volker Chr. Wehdekin: *Alfred Andersch*. Sammlung Metzler 207 (hier auch die bibliographischen Angaben zu allen weiteren neueren Interpretationen des Romans).

eine junge Frau jüdischer Herkunft) versuchen die Schüler in Gruppen, für die fünf Figuren eine gemeinsame Handlung zu entwerfen. Es entstehen auf diese Weise Skizzen von Handlungsverläufen, die in der Regel weitab vom Geschehen des Romans liegen. Aber auf dem Hintergrund solcher Vorentwürfe erhält die anschließende Lektüre eine veränderte Qualität: Die Schüler sind projektiv beteiligt.

Möglich ist es auch, vor dem Entwurf einer Anzahl von als möglich denkbaren „Geschichten“ den Figuren eine genauere Beschreibung anzufügen, die der des Buches entspricht: Die Geschichte spielt 1937 in Deutschland. Helander ist ein Gegner der Nazis. In seiner Kirche steht eine Plastik des Bildhauers Barlach, dessen Kunst die Machthaber als „entartet“ und „undeutsch“ bezeichnen. Knudsen war vor 1933 in der kommunistischen Partei. Gregor ist ein Kurier dieser verbotenen und in den Untergrund gegangenen Partei. Judith ist Jüdin und auf der Flucht.

– Reaktionen und Aktivitäten nach der Lektüre

- Ein Gestapo-Mann schreibt einen Bericht, in dem er schildert, was in Rerik geschehen ist und in dem alle Personen aus dieser Sicht der Anderen charakterisiert werden. Wie hat sich der Junge bei den Vernehmungen verhalten? Wie Knudsen? Was ist aus Gregor geworden?
- Der Junge schreibt nach der Rückkehr einen Tagebucheintrag, in dem er rückblickend seine Gefühle und Sehnsüchte, aber vor allem auch das Geschehen, in das er verwickelt war, kommentiert und wo er erklärt, warum er nicht in Schweden geblieben ist.
- Helander sieht vor seinem Tod die Schrift an der Wand seiner Kirche. Nimm an, es ist ein Brief Gottes an Helander: entwirf diesen Brief.
- Judith schreibt von Schweden aus einer Freundin und beschreibt darin Gregor. Verfasse diesen Brief aufgrund einer genauen Lektüre der Stellen, in denen Gregor charakterisiert wird oder in für ihn charakteristischer Weise handelt.

oder/und:

- Die Gestapo verfaßt einen ausführlichen Steckbrief, in dem nicht nur äußere Merkmale, sondern auch der Eindruck, den Gregor macht und seine Verhaltensweise beschrieben werden.
- Gib dem Klosterschüler eine Stimme und lasse ihn sprechen: Er erklärt, warum er für die anderen Personen wichtig geworden ist – für Helander, für Gregor, für Knudsen, für Judith – und warum ohne ihn die Handlung ganz anders verlaufen wäre.
- Entwirf für die Handlung einen schlimmstmöglichen oder den bestmöglichen Schluß und erzähle ihn. Beziehe dabei alle Personen, auch den schwedischen Steuermann, auch den Wirt, auch die Besat-



zung des Polizeiboots mit ein. Überlege, an welcher Stelle du mit den Veränderungen zum Guten oder Schlechten hin beginnen willst.

- Gestalte ein fiktives Interview mit Gregor nach seiner Flucht, in dem er auf sein Leben zurückblickt und seine Gedanken zu Helander und Knudsen sowie seine Gefühle für Judith artikuliert.

Aus der Summe dieser produktionsorientierten Aktivitäten, die an allen Enden in kognitiv-analytische Bahnen einmünden, ergibt sich ein lebendiges Bild sowohl der erzählerischen Struktur des Romans als auch der im Roman skizzierten Zeit. Und wenn diese Einsichten auf eine den Gestaltungswillen, die Phantasie und das spielerische Potential der jungen Leser mitberücksichtigende, allzu ausgefahrene und einseitig kognitivistische Bahnen verlassende Weise geschieht, so ist das im Blick auf das Ziel, aktive Leser zu gewinnen und zu erhalten, nicht gerade wenig.

... und das ist noch nicht alles

Die methodischen Möglichkeiten des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts sind mit dem bisher Beschriebenen noch keineswegs erschöpft:

Eine 5. Klasse schrieb und zeichnete im Zusammenhang der Lektüre einer Science-Fiction-Erzählung einen Reiseprospekt für den Planeten, auf dem die Handlung spielt. Die gleiche Klasse entwarf Gesprächsszenen für Lebewesen eines anderen Planeten, die durch den Einbruch von Menschen in ihre Welt verletzt und gestört werden.

Der unlösbare Zusammenhang von Lese- und Schreibunterricht wird sichtbar, wenn Schüler der Figur eines gelesenen Textes in einer Art Reihenbildung weitere und andere Erlebnisse/Handlungen/Geschichten zuschreiben und so zu produktiven Mitautoren werden.

Zu einer längeren Erzählung werden Bilder gemalt und diese zu einem Fries zusammengestellt. Jedes Bild wird mit einem Text versehen, so daß Bild und Text gemeinsam die Abfolge der Handlung wiedergeben.

Bei der Lektüre eine zentrale Stelle der Handlung ändern und von da aus einen neuen Schluß schreiben. Entscheidend ist dabei nicht so sehr der entstehende neue Text, der in der Regel gegenüber dem Original abfällt und banal werden kann, sondern die Notwendigkeit, sich dabei mit dem Text zu verbinden, in ihn hineinzugehen, und nicht zuletzt die Möglichkeit, ihn im Blick auf Alternativen als Geschaffenes, Gewordenes zu verstehen. Auf den ängstlichen Vorhalt, dabei werde ja das einmalige Kunstwerk zerstört oder verhunzt, kann nochmals auf Novalis verwiesen werden; und Brechts Feststellung, Gedichte wären gegen Eingriffe keineswegs tabu, läßt sich mit noch größerem Recht auf erzählerische Texte übertragen.

Für eine Art Romanführer zum Gebrauch in der Klasse können funktionale Inhaltsangaben zu allen in den Blick kommenden, von den Schülern zur Lektüre empfohlenen oder im Klassenzimmer aufgestellten Büchern verfaßt werden.

Mit dem Steckbrief einer merkwürdigen/unglücklichen/unsympathischen Hauptfigur (z. B. Kapitän Ahab in Melvilles *Moby Dick*) auf die Lektüre vorbereiten und dazu eventuell eine (positive) Gegenfigur entwerfen lassen.

Im Gesprächskreis kann eine Er-/Sie-Geschichte als Ich-Geschichte erzählt werden. Jeder Schüler steuert pro Durchgang zwei, drei Sätze bei. Dieser variierten Form der Nacherzählung entspricht die tagebuchartige Darstellung des Geschehens aus dem Blickwinkel der Haupt- oder einer Nebenfigur.

Eine kurze Erzählung kann mit verschiedenen Schlüssen versehen werden.

Die Schüler schreiben eine in der Vergangenheit spielende Handlung in ein Gegenwartsgeschehen um (z. B. Michael Kohlhaas im Jahre 1996). Selbstverständlich ist ebenso der umgekehrte Weg möglich.

Sie entwerfen ein fiktives Interview mit dem Autor des jeweiligen Textes, stellen Fragen und geben interpretierend Antworten („Herr Kleist, Michael Kohlhaas hat in Ihrer Erzählung seine Familie und schließlich auch sich selbst zugrunde gerichtet – glauben Sie wirklich, daß ein solches starrköpfiges Verhalten zu rechtfertigen ist?“ – „Herr Ende, warum bleibt Bastian Balthasar Bux nicht in Phantasien – da hätte er es doch viel besser?“) usw.

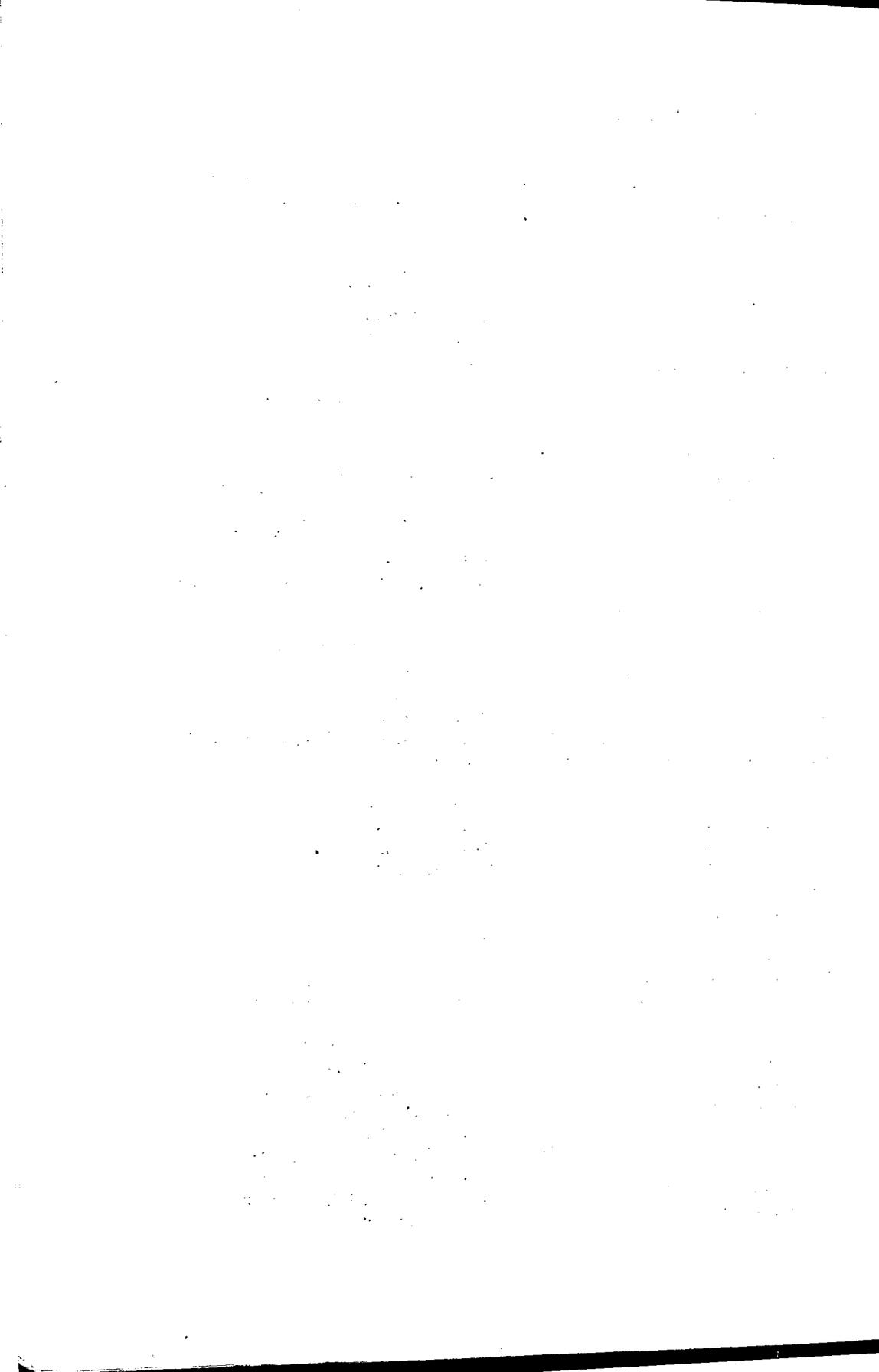
Als Aktivitäten im weiteren Sinn rund um das Buch sind vielfach erprobt:

- In der Schulbibliothek eine Lesenacht gestalten (vgl. dazu vor allem die Anregungen und Berichte Jörg Knoblochs)⁴⁸.
- Die Schüler gestalten selbst eine Lesecke.
- In Zusammenarbeit mit einer öffentlichen Bibliothek Durchführung von Bibliotheks-Rallyes.
- In Zusammenarbeit mit einer örtlichen Buchhandlung die Gestaltung eines Schaufensters.
- Einführung von reading-time: auf ein bestimmtes Signal lesen an der ganzen Schule Lehrer wie Schüler für eine bestimmte Zeit (ca. 15–20 Minuten). Absolut freie Lektürewahl!

Wenn alle dargestellten Verfahren, sich Texten gegenüber zu verhalten, eingeübt sind und der Klasse zur Verfügung stehen, und wenn die Schüler auf dieser Grundlage in die volle Freiheit gesetzt werden, nach ihren in-

48) Jörg Knobloch: *Lesen und lesen lassen. Literaturunterricht bei Tag und Nacht, im Klassenzimmer und in einem Zug*. Lichtenau: AOL 1992.

dividuellen Bedürfnissen, Möglichkeiten und Vorlieben oder Fähigkeiten die Form ihrer Begegnung und danach Auseinandersetzung mit dem Text zu wählen, dann mischen sich in einem, in der Regel sehr bunten Prozeß kognitive und emotive, produktive und reproduktive, sinnliche und gedankliche, aktive und passive Phasen und Momente. Diese Wahlmöglichkeit und diese Mischung sind zentrale Faktoren der einleitend umrissenen Konzeption. Es geht also nicht um das einzelne, mehr oder weniger einleuchtende Verfahren, sondern um die Gesamtheit der sich den Schülern anbietenden, ihnen zur Verfügung stehenden Formen, Texten handelnd zu begegnen. Ohne die Wahlmöglichkeit, ja selbst ohne die Möglichkeit, sich der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Text ganz zu verweigern, liegt eine bunte methodische Warenmischung vor bzw. wieder ein verwaltetes, lehrergesteuertes Programm, aber keine Freisetzung aus dem traditionellen schulischen Methodenzwang. Der vorstehend didaktisch und methodisch umrissene Unterricht ist dementsprechend dem Gedanken verpflichtet, in der Schule Menschen auszubilden, die ihre subjektiven Bedürfnisse kennenlernen und bejahen können, die selbstverantwortlich zu entscheiden lernen und die auf dieser Grundlage die objektiven Gegebenheiten im Bereich von Natur, Kultur und Gesellschaft aufnehmen, in Freiheit annehmen oder aber aus der gleichen Haltung heraus verantwortlich zu verändern suchen können.



Autorenregister

Das Autorenregister verzeichnet alle Namen, die in diesem Buch zu finden sind. Bei längeren Passagen erscheint die Seitenzahl **fett**, bei Verweisen auf die Fußnote *kursiv*.

- Andersch, Alfred 160, **194ff.**, 194
Andresen, Ute 48, **48**
Anthes, Otto 33
- Bachmann, Ingeborg 76, 122, 136
Banaschewski, Anne 49, **49**
Barnitzki, Horst **8**
Barthes, Roland 145, **145**
Baumgartner, Claire **168**
Berger, Erika **168**
Bernhard, Thomas 103f., **103**
Bichsel, Peter **171f.**, **171**
Bieneke, Horst 139, **139**
Biermann, Wolf 53
Bingel, Horst **123**
Bogdal, Klaus-Michael 8, **8**, **9**, 26, **26**
Bohse, Jörg 171, **171**
Bönsch, Manfred 27, **130**
Borchers, Elisabeth 70, **70**, 72, **72**, 102
Braak, Ivo 55
Brambach, Rainer 127, **127**
Brecht, Bertholt 42, 72, 87, 88, **88**, 91, **91**, 92, 100f., 105, 114, 117, 118, 128, 170, 176f., 199
Brender, Irmela 60
Brenner, Gerd 29f., **30**
Britting, Georg 125
Brügelmann, Hans 27
Büchner, Georg 171
Burann, Josef 7
Bydlinski, Georg 69
- Celan, Paul 122
Cervenkova, Eva 158, **158**
Christopher, John 187f., **187**
Claussen, Claus 27
- Damasio, Antonio 36
Däubler, Theodor 57
Defoe, Daniel 154
Detje-Vogele, Elke **144**
Dickens, Charles **154ff.**, **154**, 160, 173, 181, 183, 188
Diesterweg, Friedrich A. W. 30, **30**
Dilthey, Wilhelm 26, **26**
- Dinges, Otilie 152, **152**
Doderer, Klaus 150
Döhl, Reinhard 137, **137**
Domin, Hilde **46**
Drews, Inge 171, **171**
Druon, Maurice 180, **180**
Dürrenmatt, Friedrich 109, 169
Dürsson, Werner 120
- Eco, Umberto 32, **32**
Eich, Günter 76, 106f., **107**, 134, **134**, 136
Eichendorff, Joseph v. 103, 116
Eliade, Bernard **146f.**, **146**, 153f., **153**
Ende, Michael 169
Enzensberger, Hans Magnus 53f., **54**, 62, **62**, 109
- Fährmann, Willi 152, **152**, 160, **160**, 169
Fauser, Peter 28
Feltrinelli, Inge 20, **20**
Flitner, Andreas 28
Fingerhut, Karlheinz 9, 10, 11f., **12**, 48, **48**
Fontane, Theodor 169
Förster, Jürgen 8, **8**, 42, **45**
Forytta, Claus **53**
Frank, Karlhans 137
Freinet, Celestine **27ff.**, **27**
Fritzsche, Joachim 35, **35**
Frizen, Werner 41, **41**, 179, **179**
- Gansberg, Walther 33
Garnier, Pierre **130**
Geißler, Rolf 78, 155, **155**
George, Jean Craighead 177, **177**
Gerth, Klaus 78
Giesecke, Herrmann 17, **17**
Glatz, Helmut 117f., **125**
Goethe, Johann Wolfgang v. 39
Goleman, Daniel 15, **15**
Göttler, Hans **154**
Grimm, Reinhold **57**, **78**, **78f.**, **120**
Gomringer, Eugen 117, **117**, 119, 127, **127**
Guggenmos, Josef 58f., **116**, 117, 128
Guilford, Joy Paul 29

- Haas, Gerhard 7, 27, 56, 128, 155, 171
 Halbey, Hans Adolf 72f., 72, 83, 128
 Halbfas, Hubertus 145, 145
 Hanke, E. 53
 Hartmüller, Ursula 159
 Hasler, Eveline 177
 Hasler, Ursula 156
 Hasubek, Peter 155
 Hauser, Otto 80, 83
 Hebbel, Friedrich 66
 Hecker, Ulrich 8
 Heißenbüttel, Helmut 119, 130, 130
 Heller, Andre 116, 117
 Hentig, Hartmunt v. 28, 28
 Herrlitz, Hans Georg 27
 Hertzsch, Klaus Peter 86, 86
 Hiecke, Robert H. 30, 30
 Hink, Walter 91
 Hoffmannswaldau, Hoffmann v. 138
 Hofmannsthal, Hugo v. 40, 40, 92

 Ivo, Hubert 24f., 24, 35

 Jandel, Ernst 111ff., 111, 127, 127, 138, 138
 Janosch 161f., 174
 Jensen, Adolf 33
 Johannimsloh, Norbert 118, 119
 Jöst, Erhard 53
 Jung, Reinhard 175f., 175
 Jürgen, Anna 169

 Kammler, Clemens 37
 Kämper-van den Boogaart, Michael 8, 8, 9, 9
 Kant, Immanuel 32
 Kantorowitz, Alfred 197
 Kasack, Hermann 33, 33
 Kaschnith, Marie Luise 66, 76, 76, 94ff., 94, 96
 Kasper, Hildegard 27
 Kästner, Erich 182
 Kavafis, Konstantinos 109, 109
 Kern, Artur 16, 16
 Kesting, Marianne 92, 92
 Kläber, Kurt 92
 Kleberger, Ilse 82, 82
 Klee, Paul 75, 75
 Kleist, Heirich v. 170, 193
 Knobloch, Jörg 200, 200
 Koch, Walter 150
 Kordon, Klaus 89
 Körner, Theodor 53
 Krest, Marianne 124
 Krolow, Karl 63f., 92ff., 92, 93

 Kruse, Max 136
 Krüss, James 87, 116
 Kügler, Hans 32, 39
 Kunert, Günter 60ff., 60, 61, 62, 90, 91

 Laing, Ronald D. 145
 Lamszus, Wilhelm 33
 Lehmann, Wilhelm 88, 88
 Leip, Hans 154ff., 154, 158
 Lengren, Zbigniew 123
 Lessing, Gotthold Ephraim 171
 Liliencron, Detlev v. 129
 Lorca, Federico Garcia 132ff., 132
 Lütgert, Will 28f., 29

 Mann, Heinrich 185
 Manz, Hans 131
 Manzi, Alberto 190f., 191
 Marceau, Marcel 187
 Marti, Kurt 130
 Mattenklott, Gundel 67, 67
 Mayer, German 143
 Meckel, Christoph 100, 100
 Melville, Hermann 200
 Menzel, Wolfgang 44, 44
 Mildenerger, Adelheid 120, 121f., 121
 Mon, Franz 119ff., 119, 120, 121
 Montaigne, Michel de 55
 Mörike, Eduard 68
 Muschg, Adolf 34
 Musil, Robert 34

 Neruda, Pablo 85
 Neumann, Hans 18, 148, 148, 160f., 185, 185
 Noack, Hans Georg 170, 186, 186
 Nöstlinger, Christine 89
 Novalis 39f., 39, 40, 62, 199

 O' Brien, Robert C. 171

 Payrhuber, Franz Josef 53
 Peiker, Wolfgang 138, 138
 Pennac, Daniel 20f., 20, 21, 23, 23
 Pielow, Winfried 55, 55, 115
 Platon 31
 Preußler, Otfried 194
 Proust, Marcel 179
 Reich-Ranicki, Marcel 143
 Reinig, Christa 64, 66, 82, 82, 114
 Reissner, Uwe 126
 Reiss, Johanna 178, 178
 Richter, Hans Peter 170, 170

- Rilke, Rainer Maria 88
 Ringelnatz, Joachim 123, 123
 Rosebrock, Cornelia 27
 Rudloff, Holger 31, 32f., 32, 33
 Ruf, R. 23
 Rumpf, Horst 26, 26
 Rupp, Gerhard 40, 40, 44f., 44
- Salber, Linda 147, 147
 Salber, Wilhelm 147, 147
 Scharrelmann, Heinrich 33
 Scheller, Ingo 31, 31
 Schiller, Friedrich 104f.
 Schlegel, Friedrich 40
 Schnurre, Wolfdietrich 166, 166
 Schrimpf, Johannes 145
 Seghers, Anna 197
 Seidel, Ina 67, 67
 Sieg, Wolfgang 191f., 192
 Sölle, Dorothee 131
 Spinner, Kaspar H. 10, 18f., 44f., 44, 84
 Spohn, Jürgen 70, 70, 99, 115
 Stanik, Dieter 84
 Stein, Peter 24
 Stevenson, Robert Louis 154
 Stocker, Karl 53
 Storm, Theodor 77
- Tenbruck, Friedrich H. 24, 24
 ter Haar, Jaap 178f., 178
 Torberg, Friedrich 86
 Trakl, Georg 56, 66, 82
 Tzara, Tristan 139
- Ueckert, Charlotte 80
 Ueding, Gert 174
 Ulshöfer, Robert 55, 172
 Unseld, Siegfried 34, 145, 145
- Waldmann, Günter 43f., 43
 Walser, Robert 34
 Walzel, Oskar 32, 32, 56f., 56, 57
 Wegmann, Nikolaus 21f., 21, 22
 Weinrich, Harald 91
 Weise, Christian 31
 Wellershoff, Dieter 25
 Wiemer, Rudolf Otto 194ff., 194
 Winnicot, Donald W. 30
 Winterling, Fritz 29
 Wittkamp, Frantz 65
 Wolf, Ror 34
 Wünsche, Konrad 50
- Zimmer, Dieter E. 16
 Zweig, Stefan 39
 Zust, Veit 168

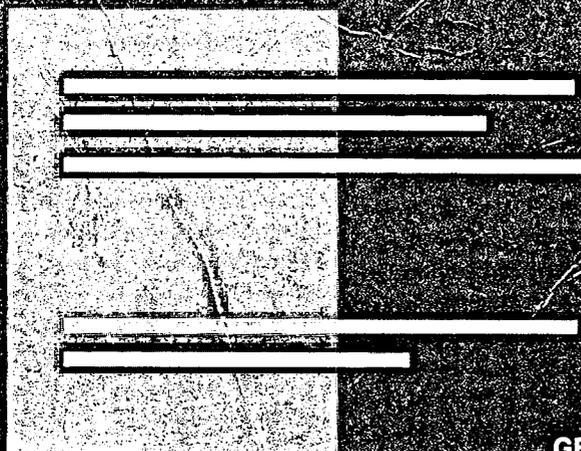
Didaktische Konzeptionen scheinen im Zug der verschiedenen zeitgenössischen Modernisierungsbewegungen in buntem Wechsel zu kommen und zu gehen. Bei all diesen Veränderungen gibt es jedoch Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fraglose Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht versteht sich als Korrektur dieser traditionellen Vorgaben. So realisiert sich der Anspruch vor allem in der pädagogisch fundierten Umkehrung des Objekt-Subjekt-Verhältnisses, dem damit verbundenen grundlegenden Methodenwechsel und von hier aus auch in einer teilweisen Neudefinition der Zielwerte dieses Unterrichts. Der didaktische Entwurf ist ganz konkret aus der täglichen Praxis herausgewachsen. Gleichwohl erschöpft er sich nicht in dieser Praxis: Denn wer einen verantwortlichen Unterricht gestalten will, muß nicht nur wissen, wie, sondern auch warum und wozu er das tut.

www.kallmeyer.de

ISBN 378002003 3



9 783780 020031



GERHARD HAAS

HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTER

LITERATUR UNTERRICHT

Theorie und Praxis
eines „anderen“
Literaturunterrichts
für die
Primar- und
Sekundarstufe

PRAXIS DEUTSCH