

Schülerorientierter Lyrikunterricht

Eine Fallstudie über den Einsatz von Jugendlyrik in der Sekundarstufe I

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Christine Nissen

Kiel, 2001

Referent : Prof. Dr. Wolfgang Biesterfeld

Referent : Prof. Dr. Gerd Müller

Tag der mündlichen Prüfung : 13.02.2002

Zum Druck genehmigt : Kiel, am

Diese Arbeit ist gewidmet :

meinem Mann, der meine emanzipatorische
Selbstverwirklichung stets ernsthafter als ich
selbst im Auge behielt,

meinen beiden älteren Söhnen Nis und Jan-Ove,
die mir ihr technisches (Computer-)Wissen und
ihr Verständnis zuteil werden ließen,

meiner Tochter Anna-Kristina und meiner Fast-
Schwiegertochter Friderike, die zeitweise ihre
eigene Emanzipation meiner zuliebe zurück-
stellten.

Erich Fried

Gedichte lesen

**Wer
von einem Gedicht
seine Rettung erwartet
der sollte lieber
lernen
Gedichte zu lesen**

**Wer
von einem Gedicht
keine Rettung erwartet
der sollte lieber
lernen
Gedichte zu lesen.**

Aus:

Es ist was es ist. Liebesgedichte Angstgedichte Zorngedichte. Berlin:
Wagenbach 1983. (Quartheft 124), S. 88

Schülerorientierter Lyrikunterricht
Eine Fallstudie über den Einsatz von Jugendlyrik in der Sekundarstufe I

1.	Einleitung	
	Von der Angemessenheit der Frage nach neuen didaktischen und methodischen Wegen in der Erziehung	1
2.	Problemstellung	
	Das Problem der Spannbreite zwischen ‘Lyrik–Verprelltheit’ und Lyrik als ‘Lebenshilfe’	2
2.1.	Zielvorstellungen	5
2.2.	Methodischer Weg	7
3.	Bestandsaufnahme zur Situation des heutigen Lyrikunterrichts	9
3.1.	Theoretische Darstellung in den Lehrplänen von Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Brandenburg und Hamburg	9
3.2.	Theoretische und praxisorientierte Darstellung in didaktisch-methodischen Handbüchern und Handreichungen für Lehrer	20
3.3.	Versuch einer Momentaufnahme zur subjektiven Sicht der Betroffenen	48
3.4.	Erörterung der Bestandsaufnahme	56
4.	Versuch einer Hypothesenbildung	62
4.1.	Zielpunkte der Hypothese	62
4.1.1.	Die Motivation der Schüler für den Lyrikunterricht oder ‘Lyrik – nein danke!’	62
4.1.2.	Was Lehrer sich für die Durchführung ihres Lyrikunterrichts wünschen	64
5.	Das zur Untersuchung der Hypothese verwandte Arbeitsmaterial	66
5.1.	Inhalt der <i>Gelben</i> bzw. <i>Blauen Mappe</i>	67
5.1.1.	Blatt A	67
5.1.2.	Blatt B	69
5.1.3.	Blatt C 1 – 2	69
5.1.4.	Text 1 A	72
5.1.5.	Text 1 B	74
5.1.6.	Text 2	76
5.1.7.	Text 3	79
5.1.8.	Text 4	81
5.1.9.	Blatt D 1 – 3	87
5.1.10.	Schlussblatt	89

5.2.	Der unterschiedliche Ansatz in der Lyrikeinheit	90
5.2.1.	Ansatz mit Jugendlirik – Lyrik <i>für</i> Jugendliche	91
5.2.2.	Ansatz mit Jugendlirik – Lyrik <i>von</i> Jugendlichen	93
6.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse und Überprüfung der Hypothesen	98
6.1.	Die Probanden	100
6.2.	Aufbereitung der Fragebögen zur statistischen Auswertung	103
6.3.	Statistische Auswertungsmethoden	105
6.4.	Darstellung der Vergleichbarkeit der Gruppen	107
6.5.	Zugangsbereich zur Lyrik	113
6.6.	Erste Einstellungsanalyse	115
6.7.	„Was hältst Du von Gedichten?“ – Analyse des Gesamtkomplexes	119
6.7.1.	Vergleich des zentralen Fragenblocks in beiden Formen	119
6.7.2.	Zusammenhang zwischen Einstellung zur Lyrik und eigenem Schreiben	121
6.7.3.	Beurteilung der gesamten Unterrichtseinheit und der einzelnen vier vorgelegten Gedichte	126
6.8.	Konsequenzen für die künftige Beschäftigung mit Gedichten im Unterricht	131
7.	Gesamtbeurteilung der Untersuchungsergebnisse	133
8.	Schlußbetrachtung – cui bono ?	135
9.	Literaturverzeichnis	144
10.	Anhang:	150
10.1.	Arbeitsmaterial der Untersuchung: Lehrerinformationen, methodische Vorschläge, Gedichttexte	151
10.2.	Fragebögen	175
10.3.	Tabellen	176

1. Einleitung

Von der Angemessenheit der Frage nach neuen didaktischen und methodischen Wegen in der Erziehung

Es mag wohl als eine der großen gesellschaftlichen – und urpädagogischen – Leistungen unseres Jahrhunderts gelten, das Kind und den Jugendlichen als eigenständige Persönlichkeiten und nicht mehr als verkleinerte Erwachsene entdeckt und akzeptiert zu haben.

Die Gemälde von in Hofetikette erstarrten spanischen Infanten, die wie getreue Spiegelungen der erwachsenen Majestäten, nur eben in Miniatur, wirken, entzücken uns schon lange nicht mehr, sondern lassen uns mit deutlichem Unbehagen an den Lebensstil denken, der diesen Kindern oktroyiert wurde, von dem in historischen Schriften berichtet wird und der von ihren erloschenen Augen abzulesen zu sein scheint.

Nun mag – wie in der Geschichte häufig nachweisbar – das Pendel der Anerkennung einer eigenen Welt der Jugendlichen in unserer Zeit recht kräftig ausgeschlagen haben in diese Richtung. Die Entstehung einer jugendlichen Subkultur, die Orientierungslosigkeit und Verweigerungshaltung vieler Jugendlicher mögen diesen Ausschlagspunkt markieren. In der Mitte der Extreme liegt aber die von keinem vernünftigen Erzieher bestrittene, besonders gestaltete und erfahrene Welt der Kinder und Jugendlichen, die gleichermaßen des Schutzes und der verstehenden Achtung durch die Erwachsenen bedarf – und in der sich glücklicherweise noch immer die Mehrheit unserer Kinder und Jugendlichen bewegt.

Elternhaus und Schule als die zentralen Bereiche, in denen sich Erziehung abspielt oder abspielen sollte, sind dabei ganz besonders aufgerufen, diese eigene Welt für die Kinder und Jugendlichen zu realisieren, die 'Bausteine' dafür bereitzulegen und sie in ihr Erziehungskonzept miteinzubinden.

Die Schule wird in diesem Zusammenhang tradierte Unterrichtsinhalte ebenso wie Vermittlungsmethoden einer kritischen Überprüfung unterziehen müssen. Die Fragestellung lautet gleichermaßen „Ist dies zeitgemäß?“ wie „Erreicht dies die Schüler – im Sinne von : Ist es für sie relevant?“ und „Erreicht es sie *auf diese Art?*“.

Will man sich dabei nicht auf Spekulationen oder das erfahrungsgestählte pädagogische 'feeling' verlassen, so braucht man rationale Aussagen zur Akzeptanz der Inhalte und Methoden des Unterrichts durch die Jugendlichen. Mehr noch, man muss, wie es guter pädagogischer Tradition entspricht, neue Wege in Didaktik und Methodik experimentierend beschreiten und sich darüber fachliche Rechenschaft ablegen.

Vorbemerkung : Um den Lesefluss nicht zu behindern, ist auf die Nennung der vollständigen männlichen und weiblichen Form (Schüler und Schülerinnen u.ä.) grundsätzlich verzichtet worden.

2. Problemstellung

Das Problem der Spannbreite zwischen "Lyrik-Verprelltheit" und Lyrik als "Lebenshilfe"

Um die 'Besichtigung' eines solchen neuen Weges besonders im methodischen Bereich und den Versuch seiner fachlichen Bewertung geht es in der vorliegenden Arbeit.

Im Rahmen des Faches Deutsch ist der besonders vielgestaltige Sektor der Literaturvermittlung und hier nun gezielt die Literaturgattung der Lyrik als Untersuchungsgegenstand ausgewählt worden.

In der Einstellung zur Lyrik hat sich über die von uns noch mit Hilfe von Zeitzeugen überschaubare Zeit von etwa drei Generationen eine Akzeptanz-Spaltung von geradezu dramatischem Ausmaß ergeben:

Da wird von Großmüttern berichtet, die noch bis ins höchste Alter „Die Bürgschaft“ von Schiller stolz und fehlerfrei aus dem Gedächtnis vor staunenden Enkeln deklamierten, während diese weder in der Lage noch willens waren, auch nur einen Vierzeiler von sich zu geben, ja ihnen nichts weniger Zusammenhang mit ihrer realen Lebenssituation zu haben schien als ausgerechnet Lyrik.

Trotz der sicher unbestreitbaren und unbestrittenen Tatsache, dass es zu jeder Zeit einfühlsame Deutschlehrer gegeben hat, die fähig waren, ihren Schülern eine positive Begegnung mit lyrischen Texten zu ermöglichen, scheint die Zahl ihrer weniger geschickt handelnden Kollegen nicht unerheblich gewesen zu sein.

Nicht umsonst haben sprachlich so virtuos agierende Komiker wie z.B. Heinz Ehrhard ganze Programme mit „...noch'n Gedicht“ übertitelt und das lachende Publikum auf ihrer Seite gewusst, wenn sie klassische Texte respektlos umdichteten, scheinbar aus dem Elfenbeinturm rückten und dem nun befreiten Lachen ihrer Zuhörer anheim gaben.

Das Phänomen des 'Eine-Belastung-Weglachens', des 'Im-Lachen-über-den-Gegner-Triumphierens' ist in der Psychologie beschrieben worden, und nichts anderes geschah hier: Es gab die massenhafte Erfahrung eines Lyrikunterrichts „alter Schule“ voll gängelnder Lehrerfragen, zugespitzt in der abschließend gestellten Frage „Was will der Dichter uns damit sagen?“ – wobei nur eine, vom Lehrer jeweils präferierte Antwort richtig war. Es gab die Erfahrung eines Lyrikunterrichts voll von penibelsten Struktur- und Formanalysen ohne jeden Bezug auf die Leserwirkung, gipfelnd in sturen Forderungen nach Auswendiglernen. Diese so oder so ähnlich während zahlloser Schülerleben gesammelten Frustrationen sollten und wollten überwunden werden. In seiner glücklichsten Form geschah dies beim Anhören von Ehrhards Rezitationen. Und diese – und das ist das scheinbar Paradoxe – bestanden ja wieder aus sich reimenden rhythmisierten Versen, nun aber von lachender Akzeptanz der Zuhörer begleitet.

Eine andere Qualität der Beeindruckung als die häufig mehr mechanistisch gelagerte Gedichtrepetitionskompetenz der beschriebenen alten Damen hat eine Äußerung wie die von Walter Urbanek, der als Beispiel für die Möglichkeit einer wahrhaft

„schicksalshafte(n) Begegnung“¹ mit Lyrik seine persönlichen Erfahrungen schildert : „ ... für den Kreis der Liebhaber möge der junge Leser es sich vom Herausgeber (= W. Urbanek, Anmerk. d. Verf.) bestätigen lassen, der 1945 auf dem Marsch in die Gefangenschaft Rilkes *Stundenbuch* aus den Ruinen-Trümmern eines ungarischen Klosters zog – ein Fund, der ihm wahrscheinlich das Leben gerettet hat.“²

Der Holländer Nico Rost hat in seinem Buch „Goethe in Dachau“ dasselbe Phänomen beschrieben, ja das gesamte Buch – seine geheimen Tagebuchaufzeichnungen aus seiner Zeit als politischer Häftling im Konzentrationslager Dachau – ist ein einziges Zeugnis der existenzhaltenden Wirkung von Literatur für Menschen in extrem existenzbedrohenden Situationen. Sein Geist beschäftigte sich unablässig mit einem weitgespannten Literatur- und Literaturwissenschaftsspektrum und verhalf ihm so zum Sieg über seine Ängste, seine psychischen und physischen Nöte. Dabei spielte auch Lyrik – im Wortlaut rezitiert – ihre Rolle, gab ihm Mut, stützte seinen politischen Widerstandswillen.³

Im Nachwort zu der Gedichtsammlung von Ulla Hahn mit dem programmatischen Titel „Gedichte fürs Gedächtnis zum Inwendig-Lernen und Auswendig-Sagen“ berichtet Klaus von Dohnanyi, wie seine Mutter, wann immer von ihm befragt, Verse und Gedichte auswendig aufsagen konnte: „Ihr Repertoire war nahezu unerschöpflich. Es reichte von den Volksliedern oder Chorälen, die wir in der Familie sangen, bis zur "Ilias" oder "Odyssee", als ich anfang, die ersten griechischen Zeilen in der Quarta (...) zusammenzustottern. Ihr Gedächtnis war phänomenal; und – wie sie später erzählte – ein großer Schatz während der Nazi-Haft; die Contrebande im Kopf.“⁴

Die Amplitude reicht also auf der Seite des positiven Pendelausschlags bis zu einer orientierenden, möglicherweise sogar existenziell sichernden Lebenshilfe für den Lyrikleser.

Die angesprochene Spannbreite zwischen Ablehnung von Lyrik einerseits wie andererseits besonderer tiefer Wertschätzung von Lyrik, diese gesellschaftlichen Vorgaben müssen berücksichtigt werden als latent vorhandene, mitgedachte, zumindest aber mitempfundene Vorgaben auch bei unseren Schülern.

¹ Urbanek, Walter, Gespräch über Lyrik, Bamberg o.J., 2. Aufl., C.C. Buchners Verlag, S. 9

² ebenda

³ „Dabei fallen mir einige Strophen aus >> Gustav Adolfs Kriegspсалm << ein, (...)

>> Sei nur nicht bang, du kleiner Trupp,

Wie laut des Feindes Übermut

Auch ringsherum mag schallen.

Er träumt von eurem Untergang,

Doch singt das Liebeslied nicht lang,

Laßt ihr den Mut nicht fallen.<< Und der schließt:

>>Uns hat der Heiland zgedacht,

Daß aller bösen List und Macht

Nicht uns, doch sie wird kränken.

Aus ihrem Ruhm wird Hohn und Spott;

Gott ist mit uns, und wir mit Gott,

Er wird den Sieg uns schenken! <<

Sag es mit Potgieter! Ich hoffe nur, daß es viele, recht viele gut begriffen haben." (Rost, Nico, Goethe in Dachau, Berlin 1948,1999, Verlag Volk & Welt, S. 36)

⁴ Hahn, Ulla, Gedichte fürs Gedächtnis,1999, Stuttgart , Deutsche Verlags-Anstalt, S. 283 —

Begriff stammt von Heinrich Heine (Deutschland. Ein Wintermärchen): „Ihr Toren, die Ihr im Koffer sucht! /Hier werdet Ihr nichts entdecken!/Die Contrebande, die mit mir reist,/Die hab ich im Kopfe stecken.“ Caput II, 3. Strophe

Die angesprochene Spannbreite zwischen Ablehnung von Lyrik einerseits wie andererseits besonderer tiefer Wertschätzung von Lyrik, diese gesellschaftlichen Vorgaben müssen berücksichtigt werden als latent vorhandene, mitgedachte, zumindest aber mitempfundene Vorgaben auch bei unseren Schülern.

2.1. Zielvorstellungen

Jeder Lehrer – und es drängt sich dabei das Adjektiv ‘gute’ auf – ist von der Bedeutsamkeit seines Fachgebietes und Unterrichtsangebotes für seine Schüler überzeugt. Psychologisch gesehen scheint diese Einstellung auch gleichsam eine *conditio sine qua non* für sein berufliches Engagement und seine erzieherische und fachlich bildende Wirkung auf die ihm anvertrauten Jugendlichen zu sein: Nur wer glaubt, etwas Wichtiges und Richtiges zu vermitteln, wird mit seiner ganzen fachlichen und persönlichen Kompetenz dahinterstehen. Diese Feststellung trifft mit Sicherheit auch auf die Deutschlehrer zu, in deren Arbeitsbereich als wichtiger Bestandteil die Vermittlung von Literaturerfahrungen und -kenntnissen liegt.

Dabei befindet sich gerade der Bereich des Literaturunterrichts immer wieder im Schnittpunkt kontroverser fachdidaktischer und methodischer, aber auch gesellschaftspolitischer Anschauungen und Bedürfnisse. Immerhin muss sich eine so umfassende und gleichzeitig liberale Definition von Schule, wie sie Reiner Poppe und Günter Marx in einer Anfang der 90er Jahre erschienenen Schriftenreihe zum Deutschunterricht formuliert haben : „Schule ist immer Vermittlungsglied zwischen Tradition und Avantgarde.“⁵ an der Frage bewähren, wie und mit welchen Lerninhalten diese Vermittlerrolle denn übernommen werden soll, wenn das Wort vom „Fortschritt ohne Preisgabe von Traditionen“⁶ sachdienliches Programm und nicht nur bildungspolitischer Slogan ist.

Die Literaturgattung der Lyrik vermag in ganz besonderem Maße Tradition und Avantgarde zu repräsentieren, wenn es denn gelingt, dass die Lerninhalte nicht nur von den Lehrenden, sondern eben auch von den Lernenden als ‘relevant’, sie und ihr Leben in all seinen Facetten betreffend, wahrgenommen werden. Jürgen Kreft fordert einen „identitätsorientierten Literaturunterricht“, „ (...) in dem Subjektivität und Objektivität, Praxis und Theorie vermittelt werden.“⁷ und dämpft zugleich zu positive Vorstellungen vom Zugriff des Literaturunterrichts, indem er zu bedenken gibt, dass Schüler und Text „nur partiell“ übereinstimmen : „Die Partialität der Übereinstimmung , der (sozialen und traditionsbedingten) Gemeinsamkeit, macht die Vermittlung zugleich möglich und notwendig. Entsprechendes gilt für den Literaturunterricht überhaupt. Weil zwischen Schülern und Texten eine Differenz des Verstehens besteht, ist er nötig; weil aber zugleich eine partielle Gemeinsamkeit da ist, ist er möglich.“⁸

Hierbei interessiert uns im besonderen der Bereich der lyrischen Texte : Wie wird hier der Kontakt zu den Schülern geschlossen ? Wie wird überhaupt grundlegendes Interesse geweckt, das die nicht immer einfache Auseinandersetzung mit den lyrischen Texten längerfristig trägt ? Wie schließt der Lehrer Schüler für den Unterrichtsgegenstand der Lyrik auf vor dem Hintergrund der teilweise recht

⁵ Poppe, Reiner / Marx, Günter, Bausteine Deutsch - Lyrik 1, o.J., Hollfeld ,C. Bange Verlag, S.7

⁶ ebenda, S.8

⁷ Kreft, Jürgen / Wellner, Klaus / Vollertsen, Peter, Der Schüler als Leser, 1981, Paderborn,München, Wien, Zürich, Schöningh Verlag, S.7

⁸ ebenda, S.8

ambivalenten Haltung in der Gesellschaft zu dieser Literaturgattung, die obendrein ihren Platz im modernen Lernkanon gegen die sich ausweitenden Lernanforderungen aus den Bereichen der modernen Medien, Naturwissenschaften und der Informatik behaupten muss ? Und wie reagieren Schüler auf diese Bemühungen ihrer Lehrer ? Wie beurteilen sie Lyrik, im privaten und vor allem im schulischen Umfeld, und wie lässt sich ihre Einstellung beeinflussen zumindest im Zugangsbereich zur Lyrik oder, salopp ausgedrückt, wie bekommt man hier den berühmten 'Fuß in die Tür' ?

In Übereinstimmung mit der von Eggert und Graf aufgestellten Behauptung, dass handlungsleitendes Interesse bei in der Praxis auftretenden Problemen zur Initiierung von Forschung führt⁹, versucht die vorliegende Studie diesen Fragen Antworten zuzuordnen, die experimentell an der 'Quelle', bei den Schülern in der Schule gesucht und gefunden wurden, und die damit möglicherweise einen gangbaren Weg der Lyrikvermittlung unter den heutigen Konstellationen und Einstellungen aufzuzeigen vermögen. Denn „Fallstudien sind dort angebracht, wo Grundlagenkonzepte, die sich auf einen dominanten Konsens stützen können, in ihrer praktischen Relevanz erforscht und kritischer Reflexion zugänglich gemacht werden sollen.“¹⁰ Und dass wir im Rahmen des Deutschunterrichts weiterhin Lyrik unterrichten wollen, wird ernstlich von niemandem in Abrede gestellt, wie dies aber geschieht und wie es besser geschehen könnte, dies soll in der Tat in dieser Arbeit kritisch reflektiert werden.

⁹ Eggert, Hartmut / Graf, Werner, Über die Notwendigkeit von Fallstudien im Bereich der literarischen Sozialisation, in : Rupp, Gerhard / Weigand, Edda (Hrsg.), Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986, 1987, Tübingen, Gunter Narr Verlag

¹⁰ ebenda, S.46

2. 2. Methodischer Weg

Für die vorliegende Arbeit zur fachdidaktischen Unterrichtsforschung wurde der Weg einer Fallstudie beschritten, die von Müller-Michaels in ihrem Leistungsspektrum folgendermaßen beschrieben wird: „Aufspüren des zentralen Sinns, Suche nach einer schlüssigen Erkenntnis, Aufrichtigkeit in Darstellung und Deutung sind Prinzipien einer am Einzelfall orientierten Forschung, der an der Aufdeckung von Ursachen der analysierten Ereignisse und Gründen für Verhalten mehr gelegen ist als an der statistischen Genauigkeit von Befunden. Fallstudien sind seit ihrer Verwendung in den Humanwissenschaften ein Beitrag zur qualitativen Forschung.“¹¹ In diesem Zusammenhang begibt sich die Fallstudie auf untersuchungstechnisch brisantes Gebiet, denn sie erhält die „Komplexität der Gesamtsituation, in der verschiedene Variablen aufeinander einwirken. Damit ist die Fallstudie leichter widerlegbar, zugleich aber auch eine deutlichere Herausforderung zu wissenschaftlichem Gespräch. Sie ist ein praktisches Argument in einem theoretischen Diskurs. Ihre Wirkung geht in zweierlei Richtung: Vertiefung und Erweiterung theoretischen Handelns in der Didaktik sowie Anregung und Veränderung praktischen Handelns im Unterricht.“¹² Womit wiederum die Zielsetzung dieser Abhandlung angesprochen wäre, geht es hier doch um das Finden eines neuen schülerorientierteren Zuganges zum Lyrikunterricht. Allerdings ist bei der Erhebung der Statistischen Daten und ihrer Auswertung im Gegensatz zu dem oben Gesagten besonderes Gewicht auf Genauigkeit und statistisch korrektes Vorgehen gelegt worden, um die Stichhaltigkeit der aufgestellten Vermutungen, zu Null-Hypothesen umgeformt, sachlich relevant beweisen zu können.¹³

Aus den Fragebogenteilen mit freien Beantwortungsangeboten an die Schüler, die sich einer solch korrekten datentechnischen Erfassung entzogen, wurden hintergrundbildende Zusatzinformationen gewonnen zur weiteren Stützung des qualitativen Ansatzes der Fallstudie, die entsprechend der Definition von Jörg Knobloch nach einem „möglichst genauen Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren“ strebt, weil sich soziale Phänomene dem ausschließlichen Zugriff rein quantitativer Forschung entziehen.¹⁴

Die erwähnten statistischen Daten wurden mit Hilfe von an die Schüler ausgegebenen Fragebögen erhoben. Das, was Heiner Willenberg als „Geburtsfehler“ dieser Methode zur Erforschung des Deutschunterrichts bezeichnet hat, nämlich dass ein Fragebogen „den Fluss des Denkens“ fixiere und deshalb „eigentlich sinnvoll nur zur Exploration

¹¹ Müller-Michaels, Harro, Praxisdarstellung im Fallstudienkonzept, S.15 in: Rupp, Gerhard/ Weigand, Edda (Hrsg.), Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986, 1987, Tübingen, Gunter Narr Verlag

¹² ebenda, S. 19/20

¹³ Der Verfasserin war es ebenfalls wichtig zu berücksichtigen, was Hartmut Eggert und Werner Graf fordern: „Für Fallstudien ist eine Technik der Datenerhebung, -auswertung und -darstellung zu entwickeln, die dem hermeneutischen Charakter dieser Form von ‘Feldforschung’ gerecht wird.“ („Über die Notwendigkeit von Fallstudien im Bereich der literarischen Sozialisation, S. 49, in: Rupp / Weigand, Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986). Dies mag sich in den Kapiteln 5 und besonders 6 zeigen.

¹⁴ Knobloch, Jörg, Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen, Fallstudie über den bayrischen Lehrplan »Lesen«, 1998, Weinheim u. München, Juventa Verlag

allgemeiner persönlicher Attitüden und Meinungen benutzt werden [kann] oder als heuristisches Mittel für eine Momentaufnahme.“¹⁵, sprach dabei nicht gegen dieses Vorgehen, da es zunächst um bei den Schülern vorgefundene Beurteilungszustände von Lyrik und Lyrikunterricht, später um den Nachweis einer individuell stattgefundenen Einstellungsänderung mit einer Meinungsangabe, zukünftigen Lyrikunterricht betreffend, ging.

Im weiteren Fortgang der Arbeit soll zunächst der Istzustand des Lyrikunterrichts, wie er im besonderen an den Lehrplänen der Bundesländer und der didaktisch-methodisch orientierten Literatur abzulesen ist, dargestellt werden, um zu verdeutlichen, was – zumindest theoretisch – als Plattform des heutigen Unterrichtsgeschehens anzunehmen ist.

Dass dabei möglicherweise eine Lücke klafft zwischen dem gesellschaftspolitisch jeweils Intendierten sowie den fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, ihrer Umformung zu praktischen Handlungsanweisungen für den Lyrikunterricht und der tatsächlichen täglichen Ausführung durch die in der Schule tätigen Lehrer muss teilweise vermutet werden; einige später noch zu kommentierende Lehreräußerungen zu der Fragebogenaktion für Schüler und den angebotenen Unterrichtsvorschlägen der Verfasserin sprechen dafür.

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die Arbeitshypothese zu formulieren und einzugrenzen und das Material, mit dem diese geprüft werden soll, vorzustellen.

Das Untersuchungsmaterial – eine von zwei Schülerbefragungen flankierte Lyrikeinheit – wird im Detail zu erläutern und sein Einsatz zu begründen sein, bevor seine Anwendung in zweiundzwanzig verschiedenen Schulklassen dargestellt und kritisch diskutiert und schließlich statistisch erfasst und belegt wird.

Die statistisch gewonnenen Ergebnisse gilt es in Bezug auf die Fragen der Zielvorstellungen und die gefundene Arbeitshypothese zu analysieren und zu interpretieren: Hat diese sich experimentell als richtig herausgestellt oder muss sie revidiert werden? Und welche Bedeutung hat dieses Ergebnis für den zukünftigen Lyrikunterricht?

Bleibt noch anzumerken, dass die Anwendung der Untersuchungsmethoden, ja, das Zustandekommen der Arbeit selbst wesentlich abhing von einer größeren Zahl kooperationsbereiter Lehrerinnen und Lehrer an Schleswig- Holsteinischen Schulen, die den Modellunterricht nach Vorgaben durchführten, Fragebögen ausgaben und wieder einsammelten und das gesammelte Material weiterleiteten, zum Teil sogar kommentierten – und das ohne Unterrichtsentlastung oder den Prestigegewinn, an einer Lehrerfortbildung teilgenommen zu haben.¹⁶

¹⁵ Willenberg, Heiner, Die Repräsentation des Unterrichts. Methoden zur Erforschung des Deutschunterrichts, S. 36 ebenfalls in : Rupp / Weigand, Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986

¹⁶ Eggert / Graf schreiben dazu immerhin : „Fallstudien sind zeitaufwendig und arbeitsintensiv. Sie bedürfen eines problembewussten, theoretisch vielseitig orientierten Personals, das zugleich mit dem

3. Bestandsaufnahme zur Situation des heutigen Lyrikunterrichts

3.1. Theoretische Darstellung in den Lehrplänen von Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Brandenburg und Hamburg

Will man sich ein Bild von der Situation des heutigen Lyrikunterrichts machen, mag es ein Weg der 'political correctness' sein, sich zunächst einige neuere gültige Lehrpläne aus dem nördlichen Raum, wo auch die Untersuchung stattfand, dazu anzusehen.

In Schleswig-Holstein ist für die „Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule“ ein neuer Lehrplan zum Schuljahr 1997/98 in Kraft getreten, der gliedert in „Grundlagen“ und „Fachliche Konkretionen“ den „verbindlichen Rahmen“ für das „Lernen in der Schule“ darstellt.¹⁷

Im Kontext der „Grundlagen“ fällt auf, dass im Abschnitt „1.3.4. Aufgabenfelder von allgemeiner pädagogischer Bedeutung“ eine Liste von vierzehn „Bereichen“ abgedruckt ist, aus denen sich „die pädagogischen Aufgaben ergeben“¹⁸. Während „Medien“ und „Informations- und Kommunikationstechnologien“ an den beiden ersten Stellen der Aufzählung genannt werden und „Darstellendes Spiel“ und „Niederdeutsch, regional auch Friesisch“ immerhin noch auf Platz zehn und elf rangieren, werden Literatur – oder auch nur noch allgemeiner Kunst – nicht einmal erwähnt.

Erst wenn es in den „Fachlichen Konkretionen“ zum Fach Deutsch um den „Beitrag des Faches zur Grundbildung“ geht und „die Lerngegenstände des Deutschunterrichts ... nach Gegenstandsfeldern“ gliedert werden – nämlich Sprache - Texte - Kontexte – stößt man im Bereich der literarisch-fiktionalen Texte auf den Begriff „lyrische Texte“¹⁹. Da diese Lerngegenstände vor dem Hintergrund der „sprachlich-kommunikativen Basisfähigkeiten“²⁰ mit vier verschiedenen Kompetenzen vernetzt werden, nämlich mit der Sachkompetenz, der Methodenkompetenz, der Selbstkompetenz und der Sozialkompetenz²¹ sind dem Unterricht von vornherein deutliche Effektivitätsparameter vorgegeben. Es wird zwar noch im Lehrplan formuliert: „Bei der Zuordnung zu den vier Teilkompetenzen handelt es sich jeweils um didaktische Entscheidungen.“²² In wieweit gerade lyrische Texte, diese

Handlungsfeld vertraut ist. Ein solches Potential ist m.E. unter Lehrern zu finden, wenn entsprechende Forschungsvorhaben in die Lehrerweiterbildung integriert werden können.“ in : Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986, S. 48

¹⁷ Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan, 1997, Kiel, S. 3

¹⁸ ebenda, S.9

¹⁹ ebenda, S.15

²⁰ ebenda S. 16; diese sind: Hören/Zuhören, Sprechen, Sehen, Lesen, Schreiben

²¹ Sachkompetenz = Kenntnisse, Einsichten; Methodenkompetenz = Fertigkeiten, Fähigkeiten;

Selbstkompetenz = Einstellungen, Haltungen; Sozialkompetenz = Verhalten (S.16)

²² ebenda, S.16

„Widerstandsnester gegen zu schnelles Verstehen“²³ sich in diese Systematik einpassen lassen, scheint beinahe eine Ideologiefrage zu sein, zumal der Deutschunterricht zusätzlich direkt oder indirekt an der „Auseinandersetzung mit den Kernproblemen“ durch „unmittelbar den Kernproblemen zuzuordnende Fragestellungen“ und indirekt durch die Vermittlung von besonderen Kompetenzen, die sich mit den bereits erwähnten sprachlich-kommunikativen Basisfähigkeiten decken, mitarbeiten soll.²⁴

Dies alles legt zumindest den Verdacht nahe, dass hier an Lyrik zwar noch gedacht, aber ihr nur ungerne und restriktiv ein eigener unterrichtlicher Raum eingeräumt worden ist.

Schaut man sich daraufhin die „Angaben im einzelnen“²⁵, zugeordnet den einzelnen Klassenstufen an, so fällt auf, dass im Gegenstandsfeld „Sprache – Sprache in ihren Funktionen“ die Sprache in ästhetischer Funktion zwar eine Rolle spielt bezüglich der Sprachklänge und Sprachrhythmen (Sachkompetenz), der Wort-, Klang- und Formspiele (Methodenkompetenz), deren Benutzung für die Entwicklung von Sensibilität der Schüler für Sprachklänge und -rhythmen (Selbstkompetenz) sinnvoll erscheint, und im Zusammenhang mit der gemeinsamen Herstellung von gestalteten sprachlichen Produkten, die als hilfreich für die Erlangung von Sozialkompetenz angesehen wird. Der Begriff der Lyrik mit all ihren alten und neuen Erscheinungsformen, die hier hineinpassen könnten, wie z. B. die Klangspiele à la Jandl, fällt an keiner Stelle. Dies gilt für alle Klassenstufen von der 5. bis zur 10. Klasse. Lediglich bei den Ausführungen zur „Sprache in ästhetischer Funktion“ für die Klassenstufen 7/8 und 9/10 könnte man in den Text der fachlichen Konkretionen den Hinweis auf das Gedicht unterschwellig mithineinhören, *expressis verbis* kommt er nicht vor²⁶.

Lyrik wird vollständig den literarisch - fiktionalen Texten zugeordnet.

Für die Orientierungsstufe (Kl.5 u. 6) sind die Angaben zu den lyrischen Texten recht detailliert: Im Bereich der Sachkompetenz wird im Lehrplan ein klarer Rahmen vorgegeben, der vom Lehrer individuell mit konkreten Texten auszufüllen ist. Darin heißt es, die Schüler sollen „Altersspezifische lyrische Texte kennen (z.B. Erzählgedichte, Balladen, Scherzgedichte, poetische Texte), traditionelle und zeitgenössische Beispiele“, sie sollen weiterhin „Die für das Verstehen und Beschreiben lyrischer Texte erforderlichen Sachverhalte mit den dazugehörigen Fachbegriffen (z.B. Strophe, Vers, Reim, Rhythmus/Metrum; sprachliche Bilder, konkrete Poesie) kennen“ und schließlich wird unmissverständlich klargestellt, die Schüler sollen „Gedichte auswendig lernen können“²⁷. Bei den Forderungen an die Methodenkompetenz zeigt sich deutlich, dass moderne, handlungsorientierte

²³ Wellershoff, Dieter, Gelegenheit zur Erfahrung. In: Zschr. Praxis Deutsch 11, 1975, S.3

²⁴ zu der Frage der "Kernprobleme" siehe Lehrplan S.5/6 u. 17, zu den "Kompetenzen" ebenda S.18 ff

²⁵ ebenda, S.21 ff

²⁶ ebenda, S 41 u. 54, zur Sachkompetenz heißt es dort z.B.: " Im Umgang mit Texten /Kontexten/Medien ästhetische Gestaltung erkennen (Wortfelder, Bildlichkeit, Personifikation, **rhythmische Gestaltung, Gestaltung durch Satzarten/-bau und spezielle künstlerische Mittel, experimentelle Formen**) (Hervorhebung v. d. Verfass.)

²⁷ ebenda, S. 29/30

Unterrichtsmethoden, die seit Ende der 70er Jahre – Gattis für den Lyrikunterricht richtungweisender Praxisbericht z.B. erschien 1979²⁸ – immer stärker auch in den Literaturunterricht eingekehrt sind, bei der Lehrplanverfassung mitgedacht und mitgewollt wurden.²⁹

Geradezu hoffnungsfroh stimmen den Lyrikunterrichtsverfechter die Ausführungen, die der Lehrplan zu den Bereichen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz enthält: Die zentralen Begriffe hier lauten Individualität des Gedichtzugangs und Respektierung von fremdem Lyrikverständnis. Es scheint so, als sei es endlich möglich, den Lyrikunterricht, wenn er denn tatsächlich stattfindet, in einem Klima der Offenheit, Experimentierfreude und Toleranz ablaufen lassen zu können.

Nach den recht genauen Angaben für die Orientierungsstufe wird der Lehrplan ab der Klassenstufe 7/8 weniger präzise; zum Teil liegt das daran, dass auf das in der Orientierungsstufe Gelernte aufgebaut und „Einsichten und Kenntnisse erweitert und vertieft“²⁹ werden sollen, zum anderen scheinen den Betroffenen, nämlich den Lehrern und Schülern, die nötigen Freiräume geöffnet werden zu sollen, die sie brauchen zu einer konstruktiven und gleichzeitig kreativen Auseinandersetzung mit Lyrik.

Da wird als Grundlage eines soliden Umgangs mit Lyrik im Bereich der Sachkompetenz eine Ergänzung und Erweiterung des „Repertoire(s) an gelesenen lyrischen Texten unter inhaltlichen, zeitbedingten, gattungsspezifischen und formalen Gesichtspunkten“²⁹ gefordert; bei der Methodenkompetenz liegt der Schwerpunkt eindeutig auf dem Begriff der Selbständigkeit: „In der selbständigen Verwendung von Lese- und Verständnishilfen sicherer werden“, „lyrische Texte zunehmend selbständig erschließen“ und kulminiert konsequenterweise in der Anweisung „sich schreibend, vortragend, gestaltend mit lyrischen Texten auseinandersetzen: z.B. selbst Metren und Bilder finden; genaue Naturbeobachtungen aufschreiben und zu lyrischen Texten "verdichten"“²⁹. Der Bereich der Selbstkompetenz assistiert hierbei, indem dort das Finden eines „individuellen Zugang(s) zu lyrischen Texten“, des „Sich auf einen Text Einlassen(s)“ und das Prüfen der „Bedeutung eines lyrischen Textes für die eigene Person (Selbsterfahrung, Selbstfindung)“ betont und damit der seit den achtziger Jahren verstärkt erhobenen Forderung engagierter Literaturdidaktiker nach einem „identitätsorientierten Literaturunterricht“ (Kreft) mit Vermittlung von Subjektivität und Objektivität, Praxis und Theorie entsprochen wird.

Dem steht der Bereich der Sozialkompetenz in nichts nach, hier heißt es: „Miteinander über Literatur, Inhalte und Gestaltungsmittel sprechen; eigene

²⁸ Gatti, Hans, Schüler machen Gedichte, Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen, 1979, Freiburg, Basel, Wien, Verlag Herder

²⁹ ebenda, S. 29/30 z.B. " - Gedichttexte entflechten, zu Reimwörtern Verse entwerfen, sinnerfassend lesen, interpretierend/gestaltend vorlesen, vortragen - szenisch interpretieren - nach Muster eigene Texte schreiben - fremde Texte verändern, fortführen, umformen - ein Gedichtbuch anlegen - Techniken des Auswendiglernens anwenden "

Erfahrungen und Gedanken mitteilen, sich für die anderer interessieren.“²⁹ Das hört sich insgesamt nach einer Adaption der Fritzscheschen These zu einem sinnvollen Literaturunterricht an: „Nur wenn man der Literatur eine wesentliche Rolle in der Sozialisation und Individuation zugesteht, hat LU Sinn und Berechtigung.“³⁰

Für die Klassenstufen 9/10 werden die Lehrplanangaben dann nochmals sehr konkret in den Bereichen der Sach- und Methodenkompetenz und geben deutliche Hinweise, wie weit der Rahmen der zu behandelnden lyrischen Formen gespannt werden soll : „Gedichte, konkrete Poesie, Lautgedichte, Balladen, Erzählgedichte, Songs verschiedener Zeit, Länder und Kulturräume“, welches Handwerkszeug im Zusammenhang mit „Einsichten und Kenntnisse(n)“ zum „Verstehen und Beschreiben“ von lyrischen Texten z.B. vorhanden sein soll und welchen Wirklichkeitszusammenhang „Motive, Themen, Bezüge“ haben. Die Methode, „verdichtende und verdichtete Texte selbst (zu) verfassen“ wird weitergeführt und durch eine Fülle von Vorschlägen zu sehr selbständig und verantwortlich tätigem Umgang mit Lyrik noch ergänzt : „Verfahren der Erarbeitung von Texten anwenden (Lesevortrag, Wahrnehmung der Wirkung und der Gestaltungsmittel); Verfahren des untersuchenden Umgangs, der Interpretation und der Vor-, Um- und Nachgestaltung anwenden; Gedichte zusammenstellen und mit einem Vorwort versehen; lyrische Texte szenisch interpretieren, in audiovisuellen Formen darstellen (z.B. Dia- Montage, Videofilm); in einer Anthologie selbständig Fragen nachgehen (Fragen zu Form, Inhalten, Gestaltungen stellen und selbst bearbeiten; verschiedene Arten, über Lyrik zu sprechen (Interpretation, Gespräch, Empfehlung u.ä.) kennenlernen und prüfen“³¹. Die handlungsorientierten Unterrichtsverfahren der Gatti - Schule sind dabei deutlich herauslesbar.

Zur Selbstkompetenz ist ebenso schlicht wie gediegen formuliert : „Interesse für Lyrik entwickeln“ und „Wirkungen lyrischer Texte wahrnehmen und verbalisieren“. Und bei der Sozialkompetenz wird die Zielrichtung, die in den vorangehenden Klassenstufen bereits gewiesen worden ist, deutlich beibehalten: „Sich in einer Gruppe über lyrische Texte austauschen“ und „lyrische Texte selbst verfassen und in der Gruppe zu einer Sammlung zusammenstellen“³¹. Der angefügte Querverweis auf die Ausführungen dazu unter „dialogische Texte“ (Lehrplan S.61) , besonders aber unter „erzählende Texte“ erinnert wiederum an die bereits erwähnten Literaturdidaktikforderungen eines kompensierenden, Subjektivität und darüber Identität für den einzelnen schaffenden Literaturunterrichts, wenn es dort lautet : „Im Umgang mit Literatur indirekt und im Schonraum des Fiktionalen miteinander auch über eigene Erfahrungen sprechen, sich äußern, zuhören, aufeinander eingehen, sich kennenlernen, Stellung nehmen“ und „Funktion von Literatur für einzelne und Gruppen erfahren“ (Lehrplan S.58).³²

³⁰ Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3: Umgang mit Literatur, 1994, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag, S.100

³¹ Lehrplan Deutsch Schleswig-Holstein, siehe oben, S. 57

³² vergleiche die Ausführungen von Klaus Wellner in seinem Artikel "Subjektivität als Abwehr" im Sammelband Krefit/ Wellner/Vollertsen "Der Schüler als Leser" (s.o.) , bes. S. 119 dazu, was geschieht, wenn Literatur **nicht** als Schonraum "zur Verarbeitung eigener und fremder Erkenntnis- und Erlebniswelten " akzeptiert und von den Schülern genutzt wird.

Der Auflistung der einzelnen Klassenstufen mit ihren Arbeitsbereichen sind ab S. 69 „Zusätzliche Angaben“ angefügt, und da heißt es unter dem Punkt „**Auswendig zu lernende Texte**“ (Fettdruck wie Original): „In jeder Klassenstufe sollen mehrere Texte bzw. Textausschnitte auswendig gelernt und gestaltet werden.“; das also bereits im Rahmen der Sachkompetenz geforderte Auswendiglernen von Gedichttexten wird hier nochmals allgemein mituntermauert. In einem „insgesamt offenen Katalog“, der von jeder Lehrkraft ausdrücklich individuell entsprechend ihrer Unterrichtssituation zu modifizieren und auszugestalten ist, werden Themen für Unterrichtseinheiten vorgeschlagen. Dabei wird nur für die Klassenstufen 5 – 6 einmal ausdrücklich ein Lyrikthema benannt : „Schläft ein Lied in allen Dingen? – Gedichtwerkstatt“ , für die übrigen Klassenstufen fehlt ein so direkter Hinweis, wenn auch dem Lehrer durch die allgemeinen Vorbemerkungen dem Sinne nach freigestellt zu sein scheint, einzelnen Themen unter Einbeziehung von lyrischen Texten zu bearbeiten.³³

Im Kapitel „**Leistungen und ihre Bewertung**“ kommen Gedichte *expressis verbis* ebenfalls nicht mehr vor, sie mögen bei den Begriffen der aufgelisteten Unterrichtsbeiträge für das Fach Deutsch ‘mitgedacht’ worden sein, direkt genannt sind sie nicht.³⁴ Wie groß die Chance ist, dass die Schüler eigene, außerhalb der Schule gefertigte lyrische Arbeiten einer Leistungsbewertung in der Schule zuführen, wird von mir im Zusammenhang mit meinen Schülerbefragungen noch beleuchtet werden, an der angegebenen Stelle im Lehrplan heißt es jedenfalls : „In die Beurteilung können auch solche Leistungen einbezogen werden, die Schülerinnen und Schüler von sich aus zur Bewertung vorlegen.“, das müssten im Zweifel also auch Gedichte sein. Die „Funktion von Klassenarbeiten“ können laut Lehrplan auch Tests übernehmen; dazu wird erläutert: „Mit ihrer Hilfe lassen sich in eher isolierender Form Einzelkenntnisse/Einzelwissen (z.B. poetologisches Elementarwissen, (...)) überprüfen.“ Dass bei den „Textproduktionen“, dieser Begriff hat den bisherigen des ‘Aufsatzes’ abgelöst, die Aufgaben zum „Analysieren und Interpretieren bis hin zum Gestalten und kreativen Schreiben“ sich ebenso auch auf lyrische Texte beziehen, darf sinnvollerweise angenommen werden. Die nur *indirekte* Erwähnung von Lyrik mag ihr gleichzeitig aber auch den wünschenswerten Freiraum zur Gestaltung und Freistellung von direkter Benotung sichern.

Unter die im „**Anhang**“ aufgeführten „Aufgabenfelder von allgemeiner pädagogischer Bedeutung“ hat es die Lyrik im Gegensatz z.B. zum „Darstellenden Spiel“ oder „Medien“ nicht geschafft.³⁵

Die Suche nach Lehrplänen aus anderen Bundesländern, die man mit den Schleswig-Holsteinischen zum Thema der Bedeutung und Behandlung von Lyrik im Deutschunterricht vergleichen könnte, gestaltete sich wegen des Fehlens einer diese

³³ Ebenda, S.70 ff z.B. bei den Themen "Fremdsein" (Kl.7 -8) oder " Stadterfahrungen" (Kl.9 -10)

³⁴ ebenda, S.91 Es heißt dort lediglich: " - Vorlesen/Vortragen (z.B. von literarischen Texten, Rollen im Darstellenden Spiel, Hörspiel)" und weiter unten " - Produkte aus Schreibwerkstätten"

³⁵ ebenda, nach S.96 neu nummeriert mit S.1 ff

vorhaltenden zentralen Sammelstätte im Land (weder Universitätsbibliothek noch IPTS) zäh, zumal die Lehrpläne auch im *Alter* einigermaßen zu den nördlichsten passen sollten, die mit ihrem Erscheinen im Jahr 1997 die *modernsten* sind.³⁶

Seit 1993 liegen in Niedersachsen wenigstens für die Realschule erprobte, überarbeitete Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht vor. In deren Eingangsbemerkungen zu Aufgaben und Zielen des Deutschunterrichts wird lediglich allgemein von 'Literatur' und deren Leistung für den Schüler gesprochen: „Literarische Texte führen die Schülerinnen und Schüler hinein in Erfahrungen und Schicksale anderer Menschen aus Gegenwart und Vergangenheit. (...) Literatur kann aufrüttelnde und befreiende Wirkung haben, insofern sie menschenunwürdige Verhältnisse der Kritik aussetzt, Gegenentwürfe zur bestehenden Wirklichkeit bietet und die Kräfte der Phantasie herausfordert. (...) Umgang mit Literatur ermöglicht auch eine ästhetische Reflexion über das Verhältnis von Mensch und Natur. (...) Literarische Texte weisen schließlich Möglichkeiten auf, durch selbst gestaltete Texte eigenen Phantasiewelten Ausdruck zu geben. Umgang mit Literatur - auch in Verbindung mit Kenntnissen ihrer ästhetischen Form - stärkt damit die Bereitschaft zum eigenen Schreiben.“³⁷ Ohne jeden Zweifel muss dabei auch die Leistung von Lyrik mitgemeint worden sein.

Der Lehrplan ordnet darauf den Schuljahrgängen 7 / 8 und 9 / 10 jeweils drei Lernbereiche – nämlich 1. „Sprechen und Schreiben“, 2. „Umgang mit Texten“ und 3. „Reflexion über Sprache“ und „Rechtschreibung“ – zu, deren Unterrichtsinhalte unterteilt nach Pflicht- und Wahlbereich dargestellt werden. Hier finden sich einige direkte, im Verhältnis zu Schleswig-Holstein allerdings recht dürre, Hinweise auf das geplante Vorhandensein von Lyrikanteilen im Deutschunterricht, die im folgenden nur kurz aufgelistet werden sollen:

Im 1. Lernbereich der Teilbereich "Sprechen" : Lesen, Vortragen, Spielszenen gestalten

Schuljahrgänge 7 und 8 – Gedichte und kleine Prosatexte vorlesen und/oder frei vortragen

Schuljahrgänge 9 und 10 – identisch –

hier tritt im Pflichtbereich noch hinzu : "Analysieren und Interpretieren – ästhetische Texte aller Art, einschließlich visueller Präsentationen, frei interpretieren (deuten, kommentieren, parodieren, karikieren) oder mit Hilfe von Leitfragen bearbeiten "

2.Lernbereich "Umgang mit Texten"

Textumgangsformen am Beispiel verschiedener Textformen

Schj. 7 / 8 Pflichtbereich : lyrische Texte, Wahlbereich : Ballade

³⁶ nur in Bayern gibt es - allerdings lediglich für die Hauptschule Kl.5 -10 - ebenfalls einen neuen Lehrplan aus 1997 (siehe Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz : Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, Stand: April 1998, 6. aktual. Fassung

³⁷ Niedersächsisches Kultusministerium, Rahmenrichtlinien für die Realschule - Deutsch - , Hannover 1993, Schroedel Schulbuchverlag

Schj. 9 / 10 Im Pflichtbereich kein Eintrag, Wahlbereich : moderne Erzählgedichte, Balladen, Songs

Mögliche Analysekatoren und -termini

Schj. 7 / 8 lyrische Texte – Untersuchung des Inhalts: z.B. Aussage, Stimmung
der Formelemente: z.B. Strophe, Vers,
Reim
der sprachlichen Mittel: z.B. Wortwahl,
Satzbau, Sprachbilder, Lautmalerei
des Zusammenspiels der Bauelemente

Schj. 9 / 10 moderne Erzählgedichte, Balladen, Songs – siehe Schj.7/8

Weitere Untersuchungskriterien:

Intention

biographischer, historischer und sozialer Kontext

Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel

Rolle der Musik

Vergleich modernes Erzählgedicht – klassische Ballade

Dazu muss angemerkt werden, dass die Behandlung der im Pflichtbereich genannten Inhalte verbindlich ist, aus dem zugehörigen Wahlbereich soll die Fachkonferenz der einzelnen Schule „mindestens einen Inhalt“³⁸ auswählen , der zusätzlich bearbeitet wird; das heißt aber auch, dass in den Schuljahrgängen 9 /10 theoretisch ein völliges Beiseitelassen von Lyrik zumindest durch die Rahmenrichtlinien gedeckt wäre.

Unter dem Abschnitt „Wahlpflichtunterricht“ für die Klassen 9 und 10 wird zweimal die Möglichkeit einer deutlichen Themensetzung von Wahlpflichtkursen zugunsten von Lyrik angesprochen: Als ein mögliches Thema wird vorgeschlagen „Eine Schriftstellerin in ihrer Zeit (z.B. Annette von Droste-Hülshoff ...)“ – das Thema wird übrigens nur in der weiblichen Form formuliert – und als zweites Thema „Natur und Umwelt – Vergleich von literarischen Texten (z.B. Naturlyrik – ökologische Protestlyrik)“.³⁹

Als „offenes, themen- und projektorientiertes, fächerübergreifendes Lernen“ wird die „Freiarbeit“ im Klassenverband eingeführt, am Anfang der Arbeit sollen „Angebote aus der Didaktik und Methodik des Faches“ dem Lehrer die Einübung dieser neuen Arbeitsweise erleichtern, darunter ist auch das zum „Herstellen eines Geschichten- oder Gedichtbuches“.⁴⁰ Diese Idee der Gestaltung eines Gedichtbuches wird nochmals aufgenommen in Zusammenhang mit fächerübergreifendem Unterricht mit den Fächern des „Fachbereichs musisch-kulturelle Bildung“, eine weitere Idee bezieht sich auf „Vertonung und Illustration von Texten ; Vergleich von Texten mit Vertonungen und Illustrationen durch verschiedene Künstler“ – wobei der Leser der Richtlinien hierbei wiederum selbst den *Weiterschluß* auf dezidiert lyrische Texte tun muss.⁴¹ Das Auswendiglernen wird nur allgemein als Lern- und Arbeitstechnik erwähnt, eine Zuordnung zu Gedichten wie in den schleswig-holsteinischen Richtlinien erfolgt nicht.

³⁸ ebenda, S.7

³⁹ ebenda, S. 26/27

⁴⁰ ebenda, S. 28/29

⁴¹ ebenda, S.30

Den letzten Teil der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien bildet eine „Literatur- und Filmliste zu themenorientierten Einheiten“, in der konkrete Gedichte einzelnen Themen wie „Arbeitswelt“ oder „Bedrohte Umwelt“ zugeordnet werden. Erstaunlich ist dabei zum Teil die Anwendung des Begriffs Erzählgedicht, z.B. auf Friedrich Schillers *Der Handschuh*, wie überhaupt die vorgenommene Einteilung in getrennte Gruppen 1. Lyrische Texte und 2. Erzählgedichte befremdet.⁴²

Im neuen Bundesland Brandenburg sind mit dem Schuljahr 1991/92 vorläufige Rahmenpläne in Kraft gesetzt worden, die die „alten Regelungen des sozialistischen Bildungsgesetzes“ vollständig in Wort und Geist ablösen sollen. Bei der Ausarbeitung hatte man die Unterstützung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest / Nordrhein-Westfalen in Anspruch genommen, um so schnell wie möglich „eine der größten Herausforderungen für die Menschen dieses Landes (Brandenburg, Anm. d. Verf.)“, nämlich die „Abschaffung der sozialistischen Einheitsschule und die Gestaltung eines demokratischen Bildungssystems“, annehmen zu können.⁴³

Auch dieser Rahmenplan Deutsch geht zunächst von, wie es dort genannt wird, drei „Dimensionen als Bereiche des Faches“ aus: Sprechen und Schreiben – Umgang mit Texten – Reflexion über Sprache; die Zuordnung der beschriebenen Anforderungen erfolgt jeweils zu Doppeljahrgangsstufen. Expressis verbis wird jedem Lehrer bei der detaillierten Ausgestaltung der Unterrichtsvorhaben im Rahmen des vorliegenden Plans „Schülerorientierung statt Lehrplanabhängigkeit“ verordnet.⁴⁴

Auf der Suche nach Erwähnungen von Arbeiten mit lyrischen Texten im Rahmenplan ergibt sich das folgende Bild:

Lernbereich Sprechen und Schreiben, einschließlich Rechtschreiben

	Aufgabenschwerpunkt	Anforderungen / Hinweise
Schj. 7/8	kreativ mit Sprache umgehen	– Versuche eigener poetischer Gestaltung
Schj. 9/10	ebenso	kein Hinweis auf lyrische Textproduktion

Lernbereich Umgang mit Texten

Schj. 7/8	Texte untersuchen und werten	– Merkmale von Balladen, Bänkelsang, Moritaten und modernen Erzählgedichten herausarbeiten (Inhalt, Aussage, Stimmung, Gestus, Aufbau, Formelemente ,sprachliche Mittel u.a.)
Schj. 9/10	ebenso	– moderne Literatur erschließen

⁴² ebenda, S. 45 ff

⁴³ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Vorläufiger Rahmenplan - Deutsch -, Sekundarstufe I, Potsdam 1991, Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft, S.5

⁴⁴ ebenda, S. 10

In den allgemeinen Erläuterungen zu diesem Lernbereich steht außerdem der Hinweis „um die erforderliche Vielfalt der Rezeptionserfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, muß in jeder Doppeljahrgangsstufe eine große Breite der Textarten sowie der jeweiligen Vermittlungsformen repräsentiert sein.“⁴⁵ Das mag den Weg zu einem etwas intensiveren Lyrikeinsatz ebnen; das reine Eingehen auf das Schülerinteresse wird – soviel mag aus der Befragung schon vorweggenommen sein – diesen jedenfalls nicht unbedingt initiieren.

Im Lehrplan, der von der Schulform einer Gesamtschule ausgeht, wird auf die dort bestehende Möglichkeit der Fachleistungsdifferenzierung hingewiesen; jedoch wird deutlich klargelegt: „Der Lehrplan gibt keine unterschiedlichen Lerninhalts- und Anforderungsempfehlungen, weil die Ziele und Aufgaben des Deutschunterrichts in sich geschlossen auf eine komplexe sprachlich-kommunikative Befähigung der Schülerinnen und Schüler gerichtet sind, die inhaltlich nicht beliebig verkürzt oder erweitert werden können. Fatal wäre beispielsweise, wenn komplexere Tätigkeiten (wie kritisches Auseinandersetzen mit Texten, Reflexion über die Wirkungsweise der inneren Strukturierung von Texten oder kreative Tätigkeiten) lediglich zum Lerninhalt von Erweiterungskursen würden.“⁴⁶ Also, auch Gedichte und die verschiedenartig mögliche Auseinandersetzung mit ihnen *für alle*.

Bei den Hinweisen zur Leistungsbewertung findet sich die deutliche Anweisung, bestimmte Bereiche des Deutschunterrichts, in denen es auch um Lyrik gehen wird, aus der Leistungsbewertung herauszunehmen : „Der kreative Umgang mit Texten, die ästhetische Eigenschöpfung, das Einfühlungsvermögen, das Sich-Einlassen auf Texte u.ä. sollen, für die Schülerin, den Schüler sichtbar, durchaus auch geschützte Phasen im Unterricht enthalten, in denen Leistungsbewertung nicht angewandt wird.“⁴⁷ Damit scheint Brandenburg sich ganz ausdrücklich eine kleine Kreativitäts-oase im Deutschunterricht zu erlauben.

Der letzte Lehrplan für die Haupt- und Realschule im Bundesland Hamburg datiert von 1990.⁴⁸ In der Übersicht über die „Verbindliche(n) Inhalte“ für die einzelnen Klassen taucht die allgemeine Angabe „Gedichte“ unter der Lernbereichs-Sparte „Literatur/Sachtexte/Medien (bereichsübergreifend)“ von Klasse 5 bis Klasse 10 jedes Mal konsequent auf.⁴⁹ Konkretisiert wird dazu in den näheren Erläuterungen : „Gedichte (Lyrik, Balladen, Erzählgedichte, Chansons) sollen auf allen Klassenstufen gelesen, vorgetragen, besprochen und auch selbst geschrieben werden.“⁵⁰ Nimmt man

⁴⁵ ebenda, S. 26

⁴⁶ ebenda, S.38

⁴⁷ ebenda, S.40

⁴⁸ Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung, Lehrplan f. d. Haupt- und Realschule, Hamburg, 1990

⁴⁹ ebenda , S. 11 - 15

⁵⁰ ebenda, S. 29

noch die Hinweise über die „Vielfalt methodischer Wege im Umgang mit Gedichten“ und die Betonung der Bedeutung des „eigenen Weges“ zum Gedicht, der jedem Schüler zugebilligt wird und zu dem er angeleitet werden soll, hinzu, so ergibt sich für den Hamburger Plan das Bild einer Balance zwischen tradierten Unterrichtsinhalten und moderner, handlungs- und individuumsorientierter Darbietungsform.⁵¹ Der Aspekt der fächerübergreifenden Beschäftigung mit Lyrik wird deutlich und mit Beispielen klar belegt angesprochen, so für :

Deutsch und Fremdsprachen

- verschiedene Übertragungen fremdsprachiger Gedichte ins Deutsche
- der Vergleich mit dem Original

Deutsch und Kunst

- Gemälde und Photographien (z.B. zu Günter Kunerts „Gagarin“) als Gesprächsgrundlage

Deutsch und Musik

- eine oder verschiedene Vertonungen von Gedichten (z.B. Goethes Volkslied „Sah' ein Knab ein Röslein stehn“) anhören, selbst singen, untersuchen.

Am Ende dieses Abschnittes wird noch einmal wiederholt – und damit die gewünschte Gewichtung unterstrichen – : „Wichtig ist, daß die Schüler die Vielfalt des behutsamen Annäherns an Gedichte und des Untersuchens von Gedichten kennenlernen, aber auch darin gefördert werden, eigene Versuche im Gedichtschreiben zu wagen.“

Ein besonderer Absatz befasst sich mit dem Auswendiglernen von „Gedichten, kurzen Auszügen aus Dramen und Prosatexten“ und stellt dies als ein „geeignetes Mittel, eigene Gestaltungsmöglichkeiten zu erproben und Interpretationen zu finden“⁵⁰ dar. Die Verfasser des Hamburger Lehrplans bringen eine neue Komponente in den Vergleich der verschiedenen Richtlinien ein, wenn sie besonders herausstellen, dass dazu sprachlich und inhaltlich geeignete Texte ausgewählt werden sollen, und das heißt in ihrer Definition solche, die „für die Schüler in ihrer gegenwärtigen und möglicherweise auch zukünftigen Situation interessant und lohnend sind. Die Schüler werden zum Teil erst später verschiedene Dimensionen der Texte kennen- und schätzenlernen.“⁵² Schülerorientierung von Unterricht bezieht hier also eine

⁵¹ Im Lehrplan heißt es dazu: " Möglich ist, dass sich Schüler ihr Gedicht aus einer Gedichtsammlung auswählen und darüber mit dem Lehrer oder mit der gesamten Lerngruppe ohne weitere Voraussetzungen sprechen, möglich ist das Ersprechen eines Gedichtes, das (auswendige) Vortragen, das Anhören einer Schallplatte (Vortrag des Autors oder eines Rezitators) oder die Darstellung eines Textes durch einen Schauspieler/Rezitator in der Klasse. Schüler können durch das Gespräch über einen Gedichttext für Sprache sensibilisiert werden (z.B. bei Hilde Domins Gedicht "Unaufhaltsam"). S. 29

⁵⁰ siehe dort

⁵² ebenda, S.29 - Die Lyrikerin Ulla Hahn , die mit dem Hamburger Politiker und ehemaligen Bürgermeister der Hansestadt Klaus von Dohnanyi verheiratet ist, schreibt in gleichem Bewusstsein der in die Zukunft reichenden Bedeutung von Beschäftigung mit Gedichten : " Eine noch nicht begriffene Wirklichkeit zu gewinnen . das ist - und bleibt -, was ein Gedicht immer wieder versucht." S.278 in: Hahn, Ulla, Gedichte fürs Gedächtnis, a.a.O.

verantwortliche Bereitstellung von Material für zukünftige Erkenntnisprozesse bewusst mit ein und koppelt diese klar auch an lyrische Texte .

Allerdings gibt der letzte Satz dieses Richtlinienenteils zu Irritationen bezüglich der daraufhin zu vermutenden Unterrichtspraxis Anlass: „Die Texte dürfen nicht zu lang sein und auf keinen Fall für Disziplinierungsmaßnahmen herhalten.“ Diese Reminiscence an Hanno Buddenbrook mag man sich in einer heutigen Schule eigentlich nicht mehr so vorstellen; bleibt zu hoffen, dass die Tatsache, dass der Hamburger Lehrplan bereits vor zehn Jahren veröffentlicht wurde, für die Notwendigkeit der Aufnahme dieser Anordnung sprach und dass sie heute ersatzlos zu streichen wäre, wie sie ja auch in keinem der neueren Pläne vorkommt.

Bestandteil des Lehrplans sind schließlich noch Listen mit „Empfehlungen zur Auswahl von Literatur/Sachtexten/Medien“ für jede Klasse. Während für die Orientierungsstufe, also die Klassen 5 und 6, nur allgemein Gedichte als:

- Scherzgedichte, Zungenbrecher, gereimte Rätsel
- visuelle Lyrik, Haiku
- Volkslieder, Naturlyrik
- Erzählgedichte
- plattdeutsche Gedichte

vorgeschlagen werden, wird ab Klasse 7 stets eine große Anzahl von Dichternamen als Beispiele für die zu vermittelnden Bereiche beigelegt, das gilt auch für plattdeutsche lyrische Texte.⁵³

Bei den Lehrplänen von Hamburg und Niedersachsen fehlt die Berücksichtigung der gymnasialen Sekundarstufe I, doch mag dies für die Gesamtuntersuchung zu vertreten sein, da der Schwerpunkt der untersuchten Schüler ebenfalls nicht im Gymnasium lag und dessen Lehrpläne in ihren Anforderungen an den Lyrikteil des Deutschunterrichtes mit Sicherheit nicht hinter das für die Realschule geforderte Niveau zurücktreten.

⁵³ Lehrplan für die Haupt- und Realschule Hamburg, a.a.O., S.34 ff z.B." für die Klassen H7 und R7: Gedichte: Lyrik - Balladen - Erzählgedichte - konkrete Poesie z.B. von Johann Wolfgang Goethe, Matthias Claudius, Annette von Droste-Hülshoff, Theodor Storm, Theodor Fontane, Wilhelm Busch, Christian Morgenstern, Bertolt Brecht, Günter Kunert Eva Strittmatter, Wolf Biermann, Ernst Jandl, Eugen Gomringer - plattdeutsche Gedichte: z.B. von Heinrich Andresen, Otto von Essen, Johann Hinrich Fehrs "

3.2. Theoretische und praxisorientierte Darstellung in didaktisch-methodischen Handbüchern und Handreichungen für Lehrer

Als gedankliche Grundlegung für dieses Kapitel – bei gleichzeitiger Abweisung der Diffamierung der Deutschdidaktik als „wissenschaftliches Schmutzkind“⁵⁴ und Betonung ihrer Daseinsberechtigung, ja, -notwendigkeit als Fundament der unterrichtlichen Tätigkeit – soll die sehr treffende Definition zur Literaturdidaktik von Schiefele/Stocker aus deren Untersuchung über das „Literaturinteresse von Schülern“ zitiert werden, auf der die folgende stärker praxisorientierte Betrachtungsweise dieses Komplexes aufgebaut werden kann : „Literaturdidaktik ist die Wissenschaft vom Literaturunterricht und damit, wie Didaktik generell, Teil der umfassenden Theorie der Bildungsinhalte. Sie erschließt Gegenstände (= Objektbereiche), Methoden und Forschungsergebnisse speziell der Literaturwissenschaft für Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Somit ist sie die den Literaturunterricht strukturierende Theorie.“⁵⁵

Außer den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer, die den jeweils regierungsseitig gewünschten und vertretenen Rahmen für den Unterricht darstellen, steuern die didaktischen und methodischen Veröffentlichungen von seiten der Fachwissenschaft einen weiteren Aspekt zur Erkenntnis des Istzustandes des Lyrikunterrichts bei. Dabei ist nach denjenigen Handbüchern und Handreichungen zu suchen, die die ‘Hand’ des Lehrers auch erreichen, von ihm praktisch genutzt werden zur gedanklichen Vorbereitung und tatsächlichen Durchführung seines Unterrichts. Es geht also um die *verbreitetsten* Didaktiken sowie Methodiken, die sich mit dem ‘Was’ und ‘Wie’ des, in unserem Falle, *Lyrikunterrichtens* beschäftigen, und ebenso um die *beliebtesten* Hinweise, Stundenblätter, Unterrichtshilfen, die vom Lehrer zu Rate gezogen und deren Anregungen in das von ihm inszenierte Unterrichtsgeschehen integriert werden.

Die sehr weit gespannten Erwartungen an die Deutschdidaktik definiert Müller-Michaels im Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986 praxisorientiert : „Die Didaktik hat sich vor allem zum Ziel gesetzt, die Verständigung zwischen Lehrern und Schülern über einen ausgewählten Stoff zu erleichtern. Sie liefert Begründungen für Auswahlentscheidungen, diskutiert Anordnungen von Unterrichtseinheiten, wägt die Schwierigkeiten gegen die Möglichkeiten bestimmter Themen ab, erläutert methodische Wege der Behandlung und leitet Trends aus gesellschaftlichen

⁵⁴ Im Bereich der Germanistik gibt es auch gegenwärtig noch deutliche Berührungspunkte die fachbezogene Didaktik und Methodik betreffend, die Juliane Eckhardt in einer an der Paderborner Universität gehaltenen Rede angeprangert hat : „Trotz insgesamt zunehmender Akzeptanz gilt die germanistische Didaktik teilweise immer noch als ‘wissenschaftliches Schmutzkind’, das sich mit der ‘garstigen’ (Schul)praxis abgibt und deshalb angeblich auch dorthin gehört. Und sie sitzt, bundesweit betrachtet, insofern ‘zwischen allen (Lehr)stühlen’, als sie im universitären Fächer- und Fachbereichsspektrum häufig keinen klar umrissenen Standort hat.“

Eckhardt, Juliane, Die germanistische Didaktik. Ein wissenschaftliches ‘Schmutzkind’ zwischen allen (Lehr)stühlen , Paderborner Universitätsreden, hrsg. von Peter Freese im Auftrag des Rektorats der Universitäts-Gesamthochschule-Paderborn, 1998

⁵⁵ Schiefele, Hans / Stocker, Karl, Literaturinteresse, Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik, 1990, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S.18

Zusammenhängen und historischen Vorläufern ab. Darüber hinaus beschreibt sie Unterrichtsabläufe, Formen von Unterrichtsgesprächen, Kategorien von Leistungsbeurteilungen, Voraussetzungen für erfolgreichen Unterricht bei Schülern und Lehrern. Modelle und Analysen der angedeuteten Art sollen der täglichen Unterrichtsarbeit zugute kommen.“⁵⁶ Den geradezu euphorischen Eindruck der Omnipotenz der Deutschdidaktik und der Möglichkeit ihres segensreichen Wirkens für den Deutschunterricht macht er allerdings selbst schon im folgenden Satz zunichte: „Es ist hier nicht der Ort, nach den Gründen zu fragen, warum der Dialog zwischen Theorie und Praxis kaum einmal zustande kommt, warum sich didaktische Theorie und schulische Praxis zu beinahe autonomen Diskursen verselbständigt haben, so daß die Theorien und Modelle immer mehr abstrahieren und Praxis immer dezidierter bei individueller Erfahrung und unterrichtlichen Mustern steckenbleibt.“

Auf der Suche nach Orientierung sind es immer wieder die Namen von drei neueren Deutschdidaktikern, auf die der Unterrichtende stößt, und die sich durch die besonders praxisorientierte Darstellung ihrer Ausführungen zur Didaktik des Literaturunterrichts mit konkreten didaktisch - methodischen Hinweisen empfehlen : Joachim Fritzsche, Kaspar Spinner und Günter Waldmann. Alle drei betonen schüler- sowie handlungs- und produktionsorientierten Unterricht und bemühen sich nachhaltig, das zu verlassen, was Gerhard Köpf als „mausgraue Leitplankendidaktik mit ihrer Haase - und -Igel- Praxis (es war immer schon einer da)“ bezeichnet hat, denn in der „ist für Lyrik in Wirklichkeit gar kein Platz : nicht für sie und nicht für die Literatur insgesamt.“⁵⁷

JOACHIM FRITZSCHE hat im Band 3 „Umgang mit Literatur“ seiner mehrbändigen Buchausgabe „Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts “ 1994⁵⁸ seinen Standort in der modernen didaktischen Diskussion klargestellt vor dem Hintergrund einer sehr kritischen, auch deutlich Position beziehenden Rezension der Didaktiken von Helmers, Essen und Ulshöfer. So warnt er in Bezug auf den heutigen Literaturunterricht : „Wenn es stimmt, daß der Unterricht heute noch ebenso selbstsicher gehalten wird wie in ESSENS „Methodik“, so hieße das freilich auch, daß die Auflösung der Verbindlichkeiten und Gepflogenheiten – um von Ideologiekritik gar nicht erst zu sprechen – vor den Schultüren Halt gemacht hat. „Business as usual“, obwohl in der Gesellschaft längst alles fragwürdig geworden ist, nicht nur die Funktion poetischer Literatur. Die Wohlstands-, ja Überflußgesellschaft (mit ihrer Kehrseite – den Erwerbslosen und Dropouts) bietet Kindern und Jugendlichen so viele Betätigungs- und auch Lernmöglichkeiten (nicht zuletzt in den viel gescholtenen Medien), daß schulischer Unterricht gar nicht mehr so selbstverständlich funktionieren *dürfte*, wie bei E. beschrieben.“⁵⁹

Gerade hinsichtlich des Lyrikunterrichts kommt Ulshöfer, der Verfechter eines Deutschunterrichts als Fach der Erziehung, auch nicht besser weg, wenn er die handwerklichen Fertigkeiten, die es im Deutschunterricht zu schulen gilt, in diesem Unterrichtsbereich ansiedelt : „Gern teilt U. die Ergebnisse des Unterrichts mit, gibt also

⁵⁶ Rupp, Gerhard/ Weigand, Edda (Hg), Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986, Tübingen, Gunter Narr Verlag; darin: Müller-Michaels, Harro, Praxisdarstellungen im Fallstudienkonzept, S.13

⁵⁷ Köpf, Gerhard (Hrsg.), Neun Kapitel Lyrik, 1984, Paderborn, Schöningh , S.213

⁵⁸ Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3: Umgang mit Literatur, 1994, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag

⁵⁹ Fritzsche beschreibt Essens Methodik, die von Beispielen aus deren eigenem Unterricht lebt, als einen „Reisebericht“, sie gäbe aber keine „Landkarte“. „Vorausgesetzt wird Einverständnis über die Ziele des Unterrichts, über die Textwahl, über die Verfahren, sogar auch über die Textinterpretationen selbst (als habe nicht auch früher Streit in der Literaturwissenschaft

Schülerarbeiten wieder, um zu zeigen, was bei den „kunsthandwerklichen Übungen“ herauskommen kann. Besonders ausführlich geschieht dies beim Verfertigen von Gedichten nach Vorlagen. Dabei zeigt sich, daß die Vorlagen nur als formale Muster (oft genug für grammatische Übungen) verwendet werden. (...) Der Lehrer läßt untersuchen, wie das Gedicht gebaut ist, welche Satzmuster verwendet wurden, wie die Reimstellung ist usw., und dann verfertigen die Schüler ihre Gedichte nach solchem Muster. Da es auf die Bedeutung der Vorlagen kaum ankommt und die Funktion des poetischen Produzierens (z.B. das Ausdrücken eines bestimmten Gefühls, das Verarbeiten einer Erfahrung) keine Rolle spielt, können alle möglichen Gedichte gewählt werden, auch viel zu anspruchsvolle.“⁶⁰ Die im Anschluss von Fritzsche formulierte Frage „Welchen Widerwillen gegen Lyrik, ja gegen Dichtung überhaupt erzeugt man auf diese Weise so nebenbei?“ möchte man eigentlich lieber mit zwei Ausrufezeichen versehen.

Die Literatur als Thema des Unterrichts findet bei Ulshöfer keinen eigenen, speziell definierten Platz, damit stellt der Literaturunterricht auch kein Problem dar, und Ulshöfer muss sich nicht mit der Erörterung von Inhalten und Zielen aufhalten, sondern konzentriert sich auf die Darstellung der Methode. Unterricht ist für ihn der Ablauf eines Prozesses mit den Schritten : Ausgangslage, hier vor allem Berücksichtigung der anthropogenen Bedingungen auf Schülerseite, einzelne Unterrichtsschritte, Ergebnis. Literaturunterricht interessiert ihn hauptsächlich hinsichtlich seiner Teilhabe an der Erziehung. Im Gegensatz zu Ulshöfer versteht Fritzsche Literatur „nicht als Transportmittel für Haltungen und Überzeugungen, sondern als Spielraum, in dem in der Phantasie Handlungsmöglichkeiten ausprobiert und die ihnen zugrundeliegenden Normen und Wertvorstellungen ausphantasiert, erkannt und diskutiert werden können.“⁶¹

Damit stimmt Fritzsche von der Tendenz her überein mit einer neuen Rollenzuweisung auch an den Rezipienten von Literatur, seinen Mitschaffensprozess, und trifft sich insofern mit den rezeptions- und wirkungsästhetischen Überlegungen im Rahmen der Literaturdidaktik wie sie z.B. Beisbart und Marenbach formuliert haben, die davon ausgehen, dass „ der Leser und sein jeweiliger kollektiver und individueller Erwartungshorizont das Verständnis dichterischer Texte wesentlich erst aufbauen,

geherrscht). Begründet wird wenig; denn das erforderte Abstand, und E. ist immer ganz nah dran am Unterrichtsgeschehen. Die Stärke solcher Darstellungsweise liegt in der Anschaulichkeit der Details, in ihrer Konkretheit, Prägnanz, in der verführerischen Sicherheit des „So macht man den Unterricht“. Ihre Schwäche liegt im fast vollständigen Fehlen von Problematisierung. (...) Was die Schüler lernen sollen (und das ist selbstverständlich), das können sie lernen und werden sie auch lernen : Dieser Optimismus durchzieht Essens Darstellung.“ S.21; obiges Zitat ebenda, S.22

⁶⁰ Fritzsche, ebenda, S.27

⁶¹ Fritzsche, ebenda, S.29

daß Literatur in ihrer (Be-)Deutung, ihrem Sinn nicht zeitlos festliegt.“⁶² Wellner macht in diesem Zusammenhang übrigens auf zwei wesentliche Störfelder für das Verstehen der dichterischen Texte überhaupt aufmerksam ⁶³ : übergroße Zu- oder Abneigung gegenüber den dargestellten Personen und Situationen. Er schließt daraus, dass die „altersspezifische Bedürfnis- und Affektstruktur der Jugendlichen systematisch bei der didaktischen Planung berücksichtigt“ werden muss. ⁶⁴

Besser als Ulshöfer passt nach Darstellung von Fritzsche in die Überlegungen zu diesem Problemfeld das, was Helmers dazu sagt, der sich ausdrücklich von einer „irrational vorgehenden ‘einfühlenden’ Morallehre absetzt, teilt doch auch er die Auffassung, Literatur habe eine lebenspraktische Funktion und der Unterricht müsse den „Erziehungswert der Dichtung“ zur Geltung bringen“, indem dieser durch einen kritisch-intellektuellen Umgang mit der Literatur deren „erzieherische Potenzen“ frei werden lässt.⁶⁵

So nimmt Fritzsche denn auch inhaltlich den Helmerschen Begriff von der literarischen Erziehung und literarischen Bildung auf und wandelt ihn in „Erziehung *zur* Literatur - Erziehung *durch* Literatur“, in der er überhaupt die Rechtfertigung des Literaturunterrichts in der Schule sieht : „Bei der „Erziehung zur Literatur“ ist die Literatur Lerngegenstand, bei der „Erziehung durch Literatur“ ist sie Lernmedium. Der LU zieht seine Berechtigung aus der – im allgemeinen stillschweigend getroffenen – Unterstellung, daß die Begegnung oder Konfrontation mit Literatur in irgendeinem Sinn hilfreich für den Heranwachsenden sei. Diese Annahme liegt allen fachspezifischen Lernzielbestimmungen zugrunde; die Entscheidung, daß LU seine Berechtigung hat, ist schon getroffen, bevor didaktische und methodische Fragen entschieden werden. (...) Das Erziehungsziel „mündiger Leser“ ist ohne die Annahme, daß Lesen nützlich ist, unsinnig. (...) „Erziehung zur Literatur“ bezieht ihre Legitimation aus „Erziehung durch Literatur“ — es sei denn, wir nähmen an, daß Literaturkenntnis ein Selbstzweck in unserer Kultur wäre oder schlicht zu einem erwachsenen Menschen dazugehörte wie die Kenntnis von Begrüßungsritualen und Tischsitten.“ ⁶⁶

Er möchte dabei nicht dahingehend missverstanden werden, dass er auf sogenannte „didaktische Literatur“ abziele, sondern es geht ihm vielmehr um die als positiv

⁶² Beisbart, Ortwin / Marenbach, Dieter, Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 1994, 6. Erneut bearb. Aufl., Donauwörth, Verlag Ludwig Auer, S.99

⁶³ Er erläutert seine These am Beispiel von Zu- und Abneigung für Figuren aus der Prosa, eine Übertragung auf lyrische Sujets scheint jedoch legitim. „Verstehen kann danach von zwei Seiten bedroht sein : einmal von einem Mangel an emotionalem Engagement und der Weigerung, sich auf den anderen überhaupt einzulassen (übergroße Distanz), und zum anderen von blinder Identifikation, bei der die affektive Haftung am Objekt so eng bleibt, daß nur Teile der Person wahrgenommen werden können und auch das Verhältnis zu der betreffenden Person nicht mehr reflektiert werden kann.“ Wellner, Klaus, Probleme eines kritischen Literaturunterrichts, S.56 in: Kreft, Jürgen / Wellner, Klaus / Vollertsen, Peter, Der Schüler als Leser, Identität und Abwehr, 1981, Paderborn, München, Wien, Zürich, Schöningh Verlag

⁶⁴ Wellner, ebenda, S. 67

⁶⁵ Fritzsche, ebenda, S.29

⁶⁶ Fritzsche, ebenda, S.99

eingeschätzte Rolle von „poetischer Literatur“ „beim Aufwachsen“, „als Mittel zur Kompetenzentwicklung und als Hilfe bei der Identitätsgewinnung“.⁶⁶ Fritzsche kritisiert, daß der gängige Literaturunterricht bei der Vermittlung von Lesekompetenzen häufig nur „im Vorfeld operiert“ : „... er schafft laufend Voraussetzungen für das Eigentliche, das dann womöglich gar nicht oder nur nebenbei stattfindet: die lebenspraktische Indienstnahme einzelner Texte (...). Diese Indienstnahme einzelner Texte ist das primäre Ziel des LU; das Schaffen fachlicher Voraussetzungen (einschließlich des Aufbaus von so etwas wie „Lesefreude“) ist das sekundäre Ziel.“⁶⁷ Dabei ist der innere Zusammenhang des Textes mit dem unterrichtlichen und vor allem erzieherischen Kontext nicht beliebig; die Anknüpfung an irgendein Interesse der Schüler oder irgendein aktuelles Geschehen oder Problem genügt Fritzsches Anspruch nicht, sondern er verlangt von dem Text , dass dieser eine entscheidende Stelle des Selbstverständnisses des Schülers betrifft, eine Änderung oder Weiterentwicklung provozieren kann, die Selbst- oder die Fremderkenntnis fördert und der Entwicklung von Verstehensstrukturen dient.⁶⁸

Nun sieht aber auch Fritzsche, dass nicht allein die *richtige* Textauswahl vor dem Hintergrund einer pädagogisch und fachgerecht getroffenen Erziehungszielbestimmung ausreicht, um sicher zu einer alle Beteiligten befriedigenden Unterrichtsstunde zu gelangen, sondern er weiß auch um die Macht der geschickten Motivation, die er mit dem Begriff *Inszenierung* bezeichnet, die den Unterrichtsfluss erst in Gang bringt : „Dabei muß der Unterricht sogar seine eigenen Bedingungen (z.B.: Stundenplan, Zensurenzwang, Klassensituation) konterkarieren, d.h. er muß Umstände schaffen, die das ermöglichen, was mit einer alten Vokabel als „Begegnung“ bezeichnet wurde und mit einer neuen Auslösen von „Betroffenheit“ genannt wird; gemeint ist, ganz nüchtern und doch anspruchsvoll genug, das Initiieren von Lern- bzw. Erkenntnisprozessen.“⁶⁹

Dass mit diesem *Begegnungsraum*, der hier von der Motivation eröffnet wird, etwas ganz Anderes im Unterricht etabliert wird als es früher die „Einstimmung“ tun sollte, die die Schüler vorwiegend emotionalisierend aufschließen sollte für ein im weiteren von selbst wirkendes dichterisches Werk, wird an der Betonung der in der Folge erwarteten Lernprozesse ebenso deutlich wie an der Konsequenz der dem Unterricht vorausgeschalteten didaktischen Textauswahl. Zu diesem Zweck ist Fritzsche sogar bereit, den üblichen weitgefassten Literaturbegriff „Texte aller Art“ aufzugeben und gibt Indikationen vor für unterrichtstaugliche Texte: „...primär entwicklungsfördernde poetische Texte, sekundär solche Texte, die zum Lesen überhaupt motivieren oder die dem besseren und kritischeren Verstehen der primär bedeutsamen Texte dienen.“⁷⁰

Dabei ist er sich darüber im klaren, dass es unzweifelhafte Übereinstimmungen zwischen der bevorzugten Lektüre von Schülern und ihrer Verstehensfähigkeit gibt, ein Bereich, über den besonders Kreft und Spinner gearbeitet haben. Trotzdem formuliert er seine *Verfrühungsthese* : „Verfrühung“ ist nämlich dann nicht schädlich,

⁶⁷ Fritzsche, ebenda, S.100

⁶⁸ vergl. Fritzsche, ebenda, S. 103/104

⁶⁹ Fritzsche, ebenda, S.104

⁷⁰ Fritzsche, ebenda, S.116

wenn die Jugendlichen bestimmte Aspekte und Schichten des Textes als für sie wichtig wahrnehmen und, salopp gesagt, den Text in guter Erinnerung behalten – mit der erwartbaren Folge, daß sie zu späterer Zeit darauf zurückkommen.“⁷¹ Das ist nicht wirklich neu, so hat bereits Klaus C. Haase, direkt auf Lyrik bezogen, die folgende Position vertreten : „Grundsätzlich ist die Gefahr der geistigen Überforderung der Schüler aller Stufen geringer als vielfach angenommen wird. Nur wenn wir die Schüler geistig fordern, können wir sie wirklich fördern. Riskieren wir es also ruhig, unsere Schüler dann und wann mit Gedichten zu konfrontieren, zu denen sie noch nicht den in unserem Sinne umfassenden Zugang finden können. Auf einer höheren Entwicklungsstufe werden sie sich dieser ersten Begegnung mit dem Text eventuell erinnern, sich wieder mit ihm auseinandersetzen und sich neue Erkenntnisse erschließen. Weit gefährlicher als die Überforderung in der Form der Verfrühung ist die Unterforderung der Schüler, die zwangsläufig zu Langeweile und Desinteresse an der Beschäftigung mit Dichtung überhaupt führt.“⁷²

Fritzsche bekennt sich also vehement zur Berechtigung von poetischer Literatur im Unterricht der Sekundarstufe und macht den Lehrern Mut zu deren qualifiziertem Einsatz als „Hilfe beim Aufwachsen“, denn die Schüler, mit denen sie es zu tun haben, befinden sich „in Lebensphasen mit großen körperlichen und sozialen Veränderungen wie Pubertät und Adoleszenz“; eine Zeit, in der er auch heute die bedeutsamen „Fragen nach dem, was man selbst ist und will“ von den jungen Leuten gestellt sieht.⁷³

KASPAR SPINNER kämpft unermüdlich an allen Fronten , die sich gegenwärtig für den Deutschunterricht auftun, sei es Leseerziehung, Literaturdidaktik, Schreibdidaktik, Jugendliteratur im Unterricht oder eben dezidiert der Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Auch er sucht in der Bewertung der didaktisch-methodischen Ansätze der vergangenen Jahre nach richtungsweisenden Entwicklungen, auf die sich heute aufbauen lässt. So fasst er seine Stellungnahme zusammen, indem er sagt : „ Es gehört zu den Leistungen der Literaturdidaktik der 70er und 80er Jahre, daß sie Literaturunterricht nicht mehr einfach als Erschließung eines Textes, sondern als Auseinandersetzung zwischen Leser und Text modelliert hat. Die Kontroversen, die ausgetragen worden sind, bezogen sich vor allem darauf, welche Bedeutung jeweils der Position des Textes auf der einen und derjenigen des verstehenden Subjekts auf der anderen Seite zugeschrieben werden soll.“⁷⁴ Als Konsequenz aus der Aufarbeitung dieses Spannungsfeldes beschreibt er für die 90er Jahre vier Schwerpunkte einer literaturdidaktischen Diskussion :

⁷¹ Fritzsche, ebenda, S.155

⁷² Haase, Klaus C., Das Gedicht im Deutschunterricht, S.334 in: Wolfrum, Erich (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, 1972, Esslingen, Burgbücherei Wilhelm Schneider

Es lässt sich auch bereits mit einem Zitat von Max Zollinger aus seinem Buch : Das literarische Verständnis des Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie, 1926, Leipzig /Zürich, Verlag Orell Füssli sekundieren: „Die beste Methode des Literaturunterrichts ist daher immer diejenige, die dem jungen Menschen zu einem seiner Auffassungsfähigkeit angemessenen Verstehen der Dichtung verhilft, dabei aber gerade so viel Unverstandenes übrig lässt, dass sie auch seinem reiferen Verständnis noch etwas zu sagen haben wird.“ S.65

⁷³ Fritzsche, ebenda, S.266

⁷⁴ Spinner, Kaspar H., Literaturdidaktik der 90er Jahre, S.23 in : Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.), Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Festschrift für Hubert Ivo, 1993, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg

1. „Durch die Einbeziehung von Rezeptions- und Mentalitätsgeschichte wird die Beschränkung auf die Textanalyse mit ihrer Form-Inhalt-Analyse und dem Herausarbeiten einer Autorenintention überwunden.
2. Im produktionsorientierten Ansatz wird das Mitschaffen des Schülers als eines aktiven Rezipienten in den Vordergrund gerückt.
3. Poststrukturalistische Literaturtheorie und postmoderne Bewußtseinslage lösen die Vorstellung von einem einheitlichen Sinn im Text auf. Die Arbeit an Widersprüchen, Ambiguitäten und intertextuellen Bezügen tritt an die Stelle der traditionellen Interpretation.
4. Das Gespräch über literarische Texte wird nicht mehr nur als Mittel zur Texterschließung, sondern als eigenes Ziel gefaßt und im Hinblick auf Deformationen durch die institutionellen Bedingungen von Schule und in seinem Bildungswert analysiert.“⁷⁴

Dabei entsteht die rezeptionsgeschichtliche Fragestellung aus der Verbindung von Rezeptionsästhetik und Literatursoziologie, z.B. werden nach der Interpretation eines Textes Rezeptionsdokumente aus verschiedenen Epochen gelesen, so dass für die Schüler verständlich wird, dass Textverständnis und Textbewertung abhängig sind von weltanschaulichem Vorwissen und von Einflüssen der Sozial- und der Ideologieggeschichte. Die Beschäftigung mit Literatur bleibt eingebettet in übergreifende gesellschaftliche Fragestellungen und deshalb auch von unterschiedlichen Rezeptionen betroffen. Spinner sieht in der Tatsache von divergierenden Rezeptionsdokumenten für die Schüler einen Ansporn zu selbständiger Auseinandersetzung und Meinungsbildung; allerdings ist er sich der Gefahr bewusst, dass dabei die Sekundärtexte die Primärtexte überlagern könnten.

Mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen treten auf, wenn Literatur und Alltag in historischer Sicht miteinander in Verbindung gebracht werden, wobei der „literarische Text (...) nicht nur Ausdruck einer Mentalität, sondern zugleich Auseinandersetzung mit ihr“ ist.⁷⁵ Diese Gesichtspunkte haben bei der Auswahl der Texte für die Lyriksequenz der vorgelegten Untersuchung ebenfalls eine Rolle gespielt; im Kapitel 5. wird dieser Aspekt noch einmal aufgenommen.

Produktionsorientierung ist nach Spinner das Hauptcharakteristikum gegenwärtiger Literaturdidaktik : „Literarische Texte sollen gemäß diesem Ansatz nicht mehr nur gelesen, interpretiert und analysiert werden, sondern als Anlaß für eigenes literarisches Schreiben der Schüler dienen. Damit wird die traditionelle Trennung zwischen Autor

⁷⁵ Spinner, ebenda, S. 26 Spinner erläutert seine Behauptung an einem Gedichtbeispiel : „In diesem Sinne kann ich z.B. in Eichendorffs berühmten Weihnachtsgedicht („ Markt und Straßen stehn verlassen ...“) den Gegensatz zwischen dem biedermeierlichen Bild des Feierns in den ersten beiden Strophen und der Öffnung auf eine in der Natur erfahrene Transzendenz in den beiden folgenden Strophen als eine Frage des Autors verstehen, die er an seine Zeit stellt: Wie verhalten sich diese beiden Auffassungen zueinander? Stehen sie im Gegensatz zueinander, ergänzen sie sich, bilden sie eine Einheit? Und es dürfte nicht schwer sein, im Unterricht zu erörtern, wie sich unsere Einstellung zu Weihnachten einerseits gewandelt hat (daß Weihnachten heute auch mit Konsum zu tun hat, ist schon Kindern bewußt), daß wir aber andererseits zugleich Erben des romantischen und biedermeierlichen Weihnachtbildes sind und die Frage Eichendorffs nicht überholt ist.“

und Leser tendenziell aufgehoben. Im Nachahmen, Weiterschreiben, Verfremden, Antizipieren eignen sich die Schüler Möglichkeiten literarischer Gestaltung an und nutzen sie für den Ausdruck ihrer eigenen Vorstellungen, Gefühle und Gedanken.⁷⁶ Die Leistungen der produktiven Verfahren erläutert Spinner bevorzugt an Beispielen aus der Lyrik, als Wirkungsbereiche macht er dabei aus:

- a) Im Zusammenhang mit der Vorbereitung einer eigenen Produktion kommt es zu einer besonders intensiven Lektüre des Textes, die viel gründlicher als im traditionellen Unterricht den Text in allen seinen Facetten zu erfassen sucht; Spinner nennt als Beispiel die Lektüre eines Gedichtes mit mehreren Varianten des Schlußverses zur Auswahl : dem Original und selbst ausgedachten
- b) Eine Produktionsaufgabe wie zum Beispiel „sich in die Stimmung eines Gedichts hineinversetzen“ verstärkt seiner Meinung nach die „emotionale und imaginative Vergegenwärtigung“ des Textes
- c) Im produktionsorientierten Literaturunterricht erkennt Spinner eine logische Möglichkeit für integrativen Deutschunterricht hinsichtlich der Bereiche Lesen und Schreiben, die dabei verknüpft werden
- d) Es erscheint ein deutlich integratives, soziales Element auch bezogen auf die Schülerarbeit selbst: alle Schüler können im Rahmen ihrer Möglichkeiten bei den schriftlichen Produktionsaufgaben mitarbeiten, nicht bloß die *Cracks* des Deutschunterrichts oder die Schüler, die in der begrenzten Zeit für mündliche Äußerungen *drangenommen* werden.
- e) Produktive Verfahren bedienen den angelsächsischen Lernpsychologie-Grundsatz „learning by doing“, weil sie das entdeckende Lernen fördern : „Lyrische Strukturen z.B. werden entdeckt beim Ergänzen von Gedichten, das Umschreiben in veränderter Perspektive macht auf die Leistung verschiedener Erzählformen aufmerksam.“ (S.27)
- f) Schließlich wird dem Schüler so die Chance gegeben, seine eigene subjektive Sichtweise mit ins Spiel zu bringen : „Was er schreibt, entspringt einer Verknüpfung von Textvorgabe und eigenem Weltverständnis.“ (S.28)
- g) Gleichzeitig warnt Spinner davor, dass die Einbringung der subjektiven Schülersichtweisen nicht im bloßen Assoziieren stecken bleiben sollte, weil hier häufig unreflektiert stereotype Medieneinflüsse widergespiegelt werden, sondern dass sie klar machen sollte, dass gerade literarische Texte dazu auffordern, in sich selbst zu forschen und Neues zu entdecken „und so an der eigenen Identität zu arbeiten“ (S.30)
- h) Produktive Verfahren sprechen aber nicht nur das Gefühl des Schülers an, sondern auch seinen Intellekt und lösen „kognitive Operationen“ aus, z.B. wenn er aus einem Kurzprosatext ein Gedicht macht oder eine Textmontage herstellt (S.30)

Damit sieht Spinner den Rahmen abgebildet, innerhalb dessen nun jeder Didaktiker seine persönliche Gewichtung vornimmt - und sicher jeder Praktiker ebenfalls. Insgesamt beurteilt er den produktionsorientierten Ansatz als eine „Verabsolutierung der Rezeptionsorientierung in der Literaturdidaktik“ vor dem Hintergrund der „Entdeckung des Lesers“ in den 70er Jahren und seiner „subjektiven Anteile im Verstehensprozeß“ ; in der Folge wurde Verstehen eines literarischen Textes als „ein

⁷⁶ Spinner, ebenda, S.26/27

Mitschaffen“ definiert. Während die Rezeptionsdidaktik dieses Mitschaffen noch im rein mentalen Bereich ansiedelt, vollzieht die Produktionsorientierung des Unterrichts den nächsten Schritt, Mitschaffen wird „als Schreiben, als eigene schriftstellerische Tätigkeit der Schüler konkretisiert“.⁷⁷

Ein wesentliches Problem stellt dabei in seinen Augen das Verhältnis von Analyse bzw. Interpretation des Textes auf der einen Seite und Produktion dazu auf der anderen Seite dar. Doch auch dieses Problem wird von der modernen Literaturdidaktik bearbeitet, sie „sieht es entsprechend als eine ihrer Hauptaufgaben zu zeigen, wie im Hinblick auf unterschiedliche Zielsetzungen des Deutschunterrichts Produktionsaufgaben so eingesetzt werden können, daß weder eine reine Beliebigkeit assoziativer Äußerungen entsteht noch eine Verschulung der Kreativität der Schüler eintritt.“⁷⁸ Spinner erkennt den produktiven Verfahren keinen „Alleinvertretungsanspruch“ für zeitgemäßen Literaturunterricht zu, formuliert aber bei der Betonung ihrer Leistung für die Anbahnung und Vertiefung des „Fremdverstehens“ sein Credo zum produktionsorientierten Unterricht : „Im Fremdverstehen ist die soziale Dimension des Literaturunterrichts gegeben, ohne die man weder der Literatur noch den Heranwachsenden mit ihrer Neugier auf die Welt, geschweige denn dem gesellschaftlichen Auftrag von Schule gerecht werden kann.“⁷⁹ Damit trägt also die Durchführung von produktionsorientierten Aufgaben im Deutschunterricht nach Spinner zur Erfüllung des erzieherischen Auftrags von Schule in unserer Gesellschaft bei.

Unter der poststrukturalistischen und postmodernen Literaturdidaktik versteht Spinner das Bekenntnis zu einem Textverständnis, bei dem die Eindeutigkeit eines Textes und damit eine einheitlich verbindliche Interpretation abgelehnt wird. Der Text soll vielmehr in seiner Mehrdeutigkeit erfahren werden, „wenn der Schüler zum spielerischen, verfremdenden, collagierenden Umgang mit Texten angehalten wird“⁸⁰. Der Text wird vom Schüler gleichsam als *Spielmaterial* für unterschiedliche, seiner Phantasie entspringende Behandlungsweisen eingesetzt. Dieser Denkansatz trägt so wiederum der Rezeptions- und Produktionsorientierung des Unterrichts Rechnung. Spinner ist dabei die Gefahr der Beliebigkeit der Texte klar, er hält dem aber entgegen, welche Chancen dieses Verfahren eröffnet – und scheint im übrigen auf angemessene Textauswahl seitens der Lehrer zu bauen.

So greift die poststrukturalistische Vorgehensweise noch über die rezeptionsästhetische Platzierung des Lesers im Mittelpunkt des Interesses hinaus, indem sie den Text als einen Ort definiert, an dem sich verschiedene Diskurse, verstanden als eingespielte Muster von Aussagen und Sinnorientierungen, begegnen, sich ergänzen oder auszuschließen scheinen, auf jeden Fall sich gegen eine ein für alle Mal stimmige „Sinndeutung“ (Spinner) wehren. Es kommt zum Katastrophenfall traditioneller Literaturinterpretation: Verschiedene Sinndeutungen können gleichwertig nebeneinander bestehen bleiben!

⁷⁷ Spinner, ebenda, S.28

⁷⁸ Spinner, ebenda, S.29

⁷⁹ Spinner, ebenda, S.30

⁸⁰ Spinner, ebenda, S.30

Spinner führt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der „Intertextualität“ ein, mit dem gemeint ist, dass Texte kein verabsolutiertes Abbild der außerhalb des Textes bestehenden Welt geben, sondern sich „in erster Linie auf andere Texte“⁸¹ beziehen: „Ein literarisches Werk steht nicht als autonomes Gebilde für sich selbst da, sondern ist Teil eines übergreifenden Textzusammenhanges“. Dieser Gedanke führt in gerader Linie zum Verfahren des Textvergleichs, wobei Spinner wiederum die besondere Bezogenheit der Texte aufeinander quasi in einem epochen- und dichterpersönlichkeitsübergreifenden Dialog gestaltet sieht. Auch im Hinblick auf das Unterrichtsmaterial der vorgelegten Untersuchung zum schülerorientierten Lyrikunterricht ist interessant, wie Spinner dazu formuliert: „Am besten eignet sich das Verfahren für Gedichtsequenzen. (...) Im Gegensatz zum traditionellen Gedichtvergleich, bei dem ich (z.B. motivgleiche) Texte aus verschiedenen Epochen als Ausprägungen unterschiedlicher Auffassungen interpretiere, verstehe ich im Rahmen intertextueller Überlegungen die späteren Texte als Antwort, Weiterführung oder Infragestellung der früheren Texte. Statt nur zu untersuchen, durch welche epochencharakteristischen Merkmale sich ein expressionistisches von einem Gedicht der neuen Sachlichkeit unterscheidet, frage ich z.B., was am früheren Gedicht durch das spätere in ein kritisches Licht gerückt wird.“⁸¹

Spinner betont, dass das vom postmodernen Literaturumgang gedeckte „parodistische, ironische Verhältnis zum Text“⁸² mit den Denk- und Verhaltensweisen moderner Jugendlicher korrespondiert: „Ihre Sprache ist voll von Distanzierungen, von Ironie, von Parodie (etwa der Werbesprache u.ä.), sie haben sich in der reizüberfluteten, mediengeprägten Umwelt eine Verarbeitungsweise von Eindrücken angeeignet, die sich wesentlich unterscheidet vom Empfinden, Denken und Verarbeiten früherer Generationen. Sie nehmen, was ihnen begegnet, sozusagen als Spielmaterial; das hilft ihnen, davon nicht erdrückt zu werden.“⁸²

Spinner diagnostiziert in der Lernzielorientiertheit der 70er Jahre eine Versteifung auf gezielte Fragen, die den Schüler zu Einsichten bringen sollten, die vorher als Lernziele bestimmt und bis zu Feinzielen operationalisiert worden waren; aus der Sicht der Schüler fragte der Lehrer so vorrangig heraus, was *er* hören wollte. In der nachfolgenden Entwicklung der produktionsorientierten Verfahren erkennt Spinner die konsequente „Gegenreaktion gegen die Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“⁸³ Es wurden neue Gesprächsformen entwickelt, bei denen grundsätzlich jede Bewertungsreaktion („Validierung“) unterblieb und die als Hinführung zu einer literarischen Gesprächskultur ihren Sinn in sich selbst trägt.⁸⁴ Das pädagogische Instrument des Impulses kam zu neuen Ehren, denn ein Gespräch, bei

⁸¹ Spinner, ebenda, S.32

⁸² Spinner, ebenda, S.33

⁸³ Spinner, ebenda, S.34

⁸⁴ Spinner, ebenda, S.35 „Man könnte diese Gesprächsform in der Tradition des freien Unterrichtsgesprächs, wie es von der Reformpädagogik vertreten worden ist, sehen. Ziel ist nicht nur, ein vertieftes Verständnis und eine persönliche Auseinandersetzung zu erreichen, sondern zugleich, eine Gesprächsform einzuüben und zu praktizieren, die als solche ihren Wert im kulturellen Leben hat.“

dem mit Impulsgebung gearbeitet wird, entspricht viel mehr einem natürlichen Gesprächsablauf zwischen Kommunikationspartnern, die sich gegenseitig etwas zu sagen haben, es verlässt die traditionelle Kathederlinie und Rollenverteilung, wobei der Lehrer sowieso alles weiß und den Schüler nur zur Feststellung von dessen (Nicht)Wissen und zu dessen Beurteilung *befragt*, seine Frage aber keinen Fragecharakter für ihn selbst hat und der Schüler als Gesprächspartner auch nicht oder nur unzureichend ernst genommen wird.

Wiederum rückt hier die erzieherische Dimension und der gesellschaftliche Anspruch an den Deutschunterricht ins Blickfeld, wenn Spinner feststellt : „ ...daß das Gespräch über Literatur im Unterricht nicht nur literarischen Zielen dient, sondern auch eine humane Form des menschlichen Miteinanders erfahrbar macht und einübt.“⁸⁵ Diese Art der Gesprächserziehung entspricht damit der gesellschaftlichen Funktion von Literatur als Einladung zum Wechselspiel von Identifikation und Fremdverstehen, von Nachvollziehen und Zustimmung, kritischem Durchleuchten und Durchdenken und schließlich der Übung in Toleranz und Respekt anderen Meinungen und den sie vertretenden Menschen gegenüber. Spinner fasst das in einem ernsthaften Bekenntnis zu Literatur und zum Schüler und zu deren Leistung für unsere Gesellschaft zusammen : „Es geht um einen Literaturunterricht, der eben solche Auseinandersetzung als eine Chance begreift — nicht nur um des Schülers, sondern auch um des literarischen Textes willen, der nur so lebendig bleibt, und um einer Gesellschaft willen, die auf selbstverantwortliche Mitglieder angewiesen ist.“⁸⁵

Spinner steht mit seiner Hochschätzung des produktionsorientierten Ansatzes des Literaturunterrichts nicht allein da, neben Waldmann, auf den noch näher eingegangen werden wird, sehen auch Ortwin Beisbart und Dieter Marenbach darin die „didaktische Antwort

- auf die wissenschaftlich geförderte Freisetzung des individuellen und aktiven Lesers (Rezeptionsästhetik, Strukturalismus),
- als die nach einer Theoriephase der Didaktik (mit ihren „von oben“ abgeleiteten Lernzielen) erreichte neue Hinwendung zu Fragen der Methode (...),
- als die allenthalben in der Gesellschaft zu beobachtende Hinwendung zu ganzheitlichen Modellen und Verfahren, weg von zerlegenden, isolierenden Verfahren oder gar von Entfremdungstendenzen unserer Gesellschaft (z.B. im Kulturbetrieb),
- auf die in der Hermeneutik wiederbelebte letzte Phase der „Applikation“, der Anwendung, als einer nicht verzichtbaren Phase : und dies gerade im Bereich der Lernumgebung Deutschunterricht.“⁸⁶

Dass sie daneben auch vor den möglichen Gefahren einer Verabsolutierung dieser Methode warnen⁸⁷, verhindert nicht ihre grundsätzliche Zustimmung dazu, vielmehr

⁸⁵ Spinner, ebenda, S.36

⁸⁶ Beisbart, Ortwin / Marenbach, Dieter, Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 1994, 6. erneut bearb. Aufl., Donauwörth, Verlag Ludwig Auer, S.186

⁸⁷ Die Kritikpunkte fassen sie im einzelnen so zusammen (S.187/188):

- „Jede Methode, die sich verabsolutiert, muß ihr Ziel (Literaturvermittlung, Leserentfaltung) verfehlen.

veranlasst es sie zur Formulierung von vier fundamentalen Forderungen an die Überlegungen zum Literaturunterricht, gleich, von wem diese angestellt werden :

- Vor jeder Methodenbestimmung muss Klarheit über die Ziele des Literaturunterrichts herrschen.
- Im Regelfall ist der Lehrer, in Übereinstimmung mit ministeriellen Vorgaben und Absprachen der Schulkonferenzen, für die Festlegung dieser Ziele verantwortlich.
- „Da aber Literaturunterricht nicht der Bestätigung des Lehrers dienen soll, sondern der Befähigung der Schüler, ihren Weg zu den Texten zu finden, muss der Lehrer in der Lage sein, seine Methoden bewusst und Schülern verständlich einzusetzen und möglichst oft sich selbst als keineswegs kompetenteren „Leser“ unter seinen Schülern zu verstehen.
- Aus diesem Grunde soll der Lehrer alle heute entwickelten methodischen Verfahren expliziter (analytischer) und impliziter (produktionsorientierter) Analyse auf ihre Fruchtbarkeit prüfen.“⁸⁸

Also in erster Linie an den Praktiker gerichtet die Anweisung, vom *business as usual* Abstand zu nehmen. Immerhin geht es vorrangig nicht um sein Literaturverständnis, sondern um den ihm anvertrauten Schüler und dessen Verhältnis zur Literatur; und seine Aufgabe als Lehrer ist es, die modernen Literaturdidaktikansätze kritisch und bewusst auf ihre praktische Verwendbarkeit zu prüfen und danach angemessen in den Unterricht einzubeziehen. Mit den hier notwendigen Rückkopplungsprozessen zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht/-unterrichtenden wird sich das Kapitel 3.3 noch einmal genauer aus der Perspektive der in der Praxis der Schule Betroffenen beschäftigen, denn: „Gerade die Fachdidaktik hat die Aufgabe, die Praxis so an die Theorie anzubinden – oder besser: sie zu integrieren –, daß die für unterrichtliche Aktivitäten notwendigen Überlegungen eine bruchlose Fortführung der didaktischen Theorie darstellen.“⁸⁹

Besonderes Interesse bringt Spinner der Gattung Lyrik entgegen. Zu Beginn der 80er Jahre verfasste er zum ersten Mal einen speziellen Band zur Lyrikdidaktik in der Sekundarstufe I, der mehrfach aktualisiert im Jahr 2000 zum vierten Mal neu aufgelegt wurde. Es ist schon darauf hingewiesen worden, dass die beschriebenen produktionsorientierten Verfahren des Literaturunterrichts umfassend, teilweise sogar

-
- Produktionsorientierte Verfahren können eine „Identifikationsfalle“ aufbauen, aus der die Schüler ebensowenig enttrinnen können wie Schüler, denen Literatur mit dem Ziel der Moralvermittlung nahegebracht wird (...).
 - Aktionistischer-methodischer Gebrauch von Texten übergeht die Qualität des Textes als Kunstwerk, als immer schon vorausgehende Gestalt, Struktur, Botschaft usw. Produktiver Umgang kann folglich immer nur im Nachgang zu einer genauen Arbeit am Text erfolgen.
 - Ein auf gestalterische (schriftliche, im darstellenden Spiel erfolgende, bildhafte usw.) Aktivitäten ausgerichteter Unterricht übersieht, daß die eigentliche Produktivität des Lesers „mentale Operationen“ sind, geistige Handlungen also.“

⁸⁸ Beisbarth/Marenbach, ebenda, S. 188

⁸⁹ Beisbarth/Marenbach, ebenda, S. 202

vorrangig,⁹⁰ den poststrukturalistischen Lyrikunterricht betreffen : „Das Lesen und Verstehen von Gedichten wird als ein Mitschaffen begriffen, das im Unterricht am besten durch operative und kreative Verfahren gefördert werden kann : statt nur zu analysieren und zu interpretieren, sollen die Schüler selber Bausteine von Gedichten ergänzen, in Analogie zu Vorlagen eigene Gedichte schreiben, Umformungen, Erweiterungen und Verkürzungen vornehmen. In der eigenen Produktion von Texten kommen emotionale Betroffenheit und analytische Reflexion, die bei der Gedichtinterpretation oft genug auseinandertreten, wieder zusammen.“⁹⁰

Spinner betont die Bedeutung von Lyrik für den Schüler im Deutschunterricht sowohl in erzieherischer als auch fachspezifischer Hinsicht. So kann die „Prägnanz lyrischer Sprache“ dem Schüler ein „Aha-Erlebnis“ ermöglichen – „Der Leser findet plötzlich treffend in Sprache gefaßt, was er erlebnismäßig diffus erfahren hat.“⁹¹ –, das zum Akzeptieren des „Identifikationsangebots“ der Lyrik führt, welches wiederum in dem „Lebenslang-Begleitet-Werden“ von einem Gedicht oder einzelnen Versen daraus seine Höhepunkt findet. Spinner spricht auch von der „suggestiven Wirkung“ von Lyrik, wenn der Leser dort die Verdichtung einer zentralen existenziellen Erfahrung findet. Neben dem „Identifikationsangebot für gefühlsmäßiges Erleben“ führt der lyrische Text aber ebenso vor, was „gedankliche Verdichtung“ bedeutet und liefert damit „Anstoß zur Reflexion“ für seinen Leser.⁹² Gerade lyrische Texte destillieren die „Quintessence von Erlebnis- und Problemzusammenhängen“ aus einem größeren Umfeld heraus, das im Unterricht wieder ausgebreitet werden und somit der zum Verstehen notwendige Kontext hergestellt werden kann. Daraus ergibt sich logisch ein Gesprächsanreiz zwischen Schülern und Lehrer zur „Vergegenwärtigung von Umständen, Bedingungen, Gründen und Folgen, die mit der jeweiligen Aussage zusammenhängen.“⁹² Diese Addition des Kontextes darf den primären Text aber nicht verdrängen, sondern dient nur seiner Entschlüsselung, wenn diese nötig erscheint; es ist aber auch möglich, einem lyrischen Text ohne Kenntnis eines bestimmten Kontextes eine eigene, für den jeweiligen Leser bedeutsame Aussage in einem individuellen Kontext zu geben.⁹³

Die Erfahrung der sprachlichen und korrespondierend der gedanklichen Prägnanz lyrischer Texte ebenso wie deren „gesteigerte Zeichenhaftigkeit“, die Spinner daran verdeutlicht, dass einzelne Wörter Mehrdeutigkeit im Sinne der Bereitstellung von mehreren „Sinndimensionen“⁹⁴ im Gedichtzusammenhang erhalten können, soll den Schüler zu der Erkenntnis führen, dass es ein wesentlich Lyrik konstituierendes

⁹⁰ Spinner, Kaspar H., Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I, 2000, 4.Aufl., Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren; Aussage dazu von Spinner : „...so daß man heute die Gedichte als Hauptgegenstand der produktionsorientierten Literaturdidaktik bezeichnen kann.“ S.3

⁹¹ Spinner, ebenda, S. 6

⁹² Spinner, ebenda, S.7

⁹³ vergl. Spinner, ebenda, S.11

⁹⁴ Spinner, ebenda, S.8 und Erläuterungen S.11 zu Mehrdeutigkeit z.B. zu verschiedenen Zeiten/Lebensabschnitten > Goethe : „Warte nur balde, ruhest auch du!“ als Abendruhe (= Jugend) — Tod (=Alter)

Element ist, dass „in ihr formale Aspekte des sprachlichen Ausdrucks bedeutungshaltig werden.“⁹⁴

Einen Beitrag zur Bedeutungsfindung leistet auch die Interpretation des jeweils gewählten Rhythmus⁹⁵ oder die „Semantisierung“ (Spinner) der Lautgestalt in einem Gedicht; weitere Bedeutungsträger oder -verstärker sind Syntax, Zeilengliederung und Druckbild. Sogar den in heutiger Zeit recht gering geschätzten Reim rehabilitiert Spinner in seiner Bedeutungsrelevanz: „Auch der Reim, der zuweilen bloß als Ornament eingeschätzt wird, kann eine bedeutungshaltige Beziehung zwischen den Wörtern, die er formal miteinander verbindet, hervorrufen, und in vielen Gedichten geht eine parodistische Wirkung von ihm aus.“⁹³

Als grundsätzliches Kennzeichen lyrischer Sprache macht Spinner ihre Tendenz, „die gegebenen Grenzen normierter Ausdrucksweisen und Vorstellungen zu überwinden.“⁹⁶ Dabei werden nicht nur einfache sprachliche Vereinbarungen außer Kraft gesetzt, sondern in Texten, in denen es inhaltlich auch um das gesellschaftlich existierende Normen- und Wertesystem geht, „werden zugleich eingefahrene Muster der Weltdeutung durchbrochen.“⁹⁶ Damit schaffen in diesem Bereich sprachliche Veränderungen im lyrischen Text Voraussetzungen für intellektuelle und emotionale Freiheitsgrade des Lesers, der Spielcharakter der Lyrik wird betont und damit gleichzeitig die Mehrdeutigkeit. Hinzu tritt der geradezu kompensatorische Zug von Lyrik, denn deren „Ausdrucksweise eignet sich zur Verspottung, Entlarvung, Agitation und ist als solche immer wieder verwendet worden.“⁹⁶

Die Schüler können, so führt Spinner aus, mit Hilfe der Lyrik die Entdeckung von Sinnebenen erleben, „die jenseits lexikalischer Wortbedeutungen liegen“. Vermieden werden muss dabei jedoch auf jeden Fall der Eindruck auf Seiten der Schüler, dass es um „normierte, codifizierte sprachliche Mittel“ geht und den formalen Elementen „feststehende Bedeutungen zugeschrieben werden“⁹⁷ müssten. Dann nämlich verlöre die unterrichtliche Beschäftigung mit Lyrik den Charakter eines Entdeckungsprozesses hinsichtlich der vielfältigen, bisher vielleicht noch gar nicht verwandten Möglichkeiten der Sprache zur Bedeutungsgebung im Textgeflecht eines Gedichts, das Gespenst des ‘Abhakkatalogs’ formaler Kriterien bei der Interpretation von Gedichten würde wiederbelebt auf Kosten der Lust, die Spinner bei den Schülern daran wecken möchte, selbst Sinndimensionen zu finden.

⁹⁵ Spinner beschreibt den Trochäus als einen schweren Rhythmus, der entsprechend dem Textinhalt Ruhe oder Trauer ausdrückt, der Jambus sei dagegen ein Ausdruck des Aufbruchs. (S.8)

⁹³ siehe dort

⁹⁶ Spinner, ebenda, S.14, Spinners Beispiele spannen sich vom Erfinden neuer Wörter im Abzählreim über Sprachschöpfungen der modernen hermetischen Lyrik und Lyrikparodien bis zu Sprühsprüchen an Mauern und Protestliedern.

⁹⁷ Spinner, ebenda, S.9

Die Unterrichtsorganisation soll nach Spinner von vornherein daraufhin angelegt sein, dass den Schülern bei der Deutung der lyrischen Texte Raum für ihre eigene Subjektivität gegeben wird bei grundsätzlicher Offenheit der Deutung an sich. „Die Autoren unseres Jahrhunderts haben selbst immer wieder darauf hingewiesen, daß lyrische Texte offen sind für eine produktive, vom Leser vertretene Sinnbildung, in die dieser seine eigene Subjektivität mit einbringt.“⁹⁸ Mögliches Ausufern dieser subjektiven Sinnggebung lässt sich im Rahmen des Unterrichts durch die Verpflichtung, den eigenen Deutungsansatz zu vertreten und im gemeinsamen Gespräch seine Plausibilität überprüfen zu lassen, vermeiden. Damit scheint Spinner eine Verknüpfung zwischen postmodernen Literaturdidaktikansätzen und der emanzipatorischen Sichtweise der 70er Jahre gelungen zu sein.

Clemens Kammler stellt fest, dass „spätestens seit Beginn der siebziger Jahre (...) die Literaturdidaktik mit Krisenmanagement beschäftigt“⁹⁹ ist wegen der diagnostizierten dramatisch nachlassenden Lesefähigkeit und Lesebereitschaft bei Kindern und Jugendlichen, und er behauptet, dass das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, wie es in der Folgezeit z.B. Gerhard Haas¹⁰⁰, Wolfgang Menzel¹⁰¹ und Kaspar Spinner (s.o.) entwickelt haben, zur „bevorzugten Krisentherapie avancierte“. Das sieht Spinner ähnlich, er setzt nur in seinen Veröffentlichungen an die Stelle seines eigenen Namens den von Günter Waldmann.

Wie sieht nun dieses *Krisenmanagement* à la GÜNTER WALDMANN aus? Waldmann machte in den 80er Jahren eine „literarische Schreibbewegung“ aus, deren Impulse er einfließen ließ in ein neues literaturtheoretisches Konzept, das der „produktiven literarischen Differenzenerfahrung“¹⁰². Dabei geht es ihm darum, Zugänge zu aktivem und produktivem Umgang mit Lyrik (und Prosa) zu schaffen; die Grundzüge seines literaturtheoretischen Konzeptes fasst er in drei Thesen:

1. „Sprache der Literatur, etwa lyrische Sprache, ist verschieden von Alltagssprache.
2. Diese allgemeine Verschiedenheit (Außendifferenz) ist literarisch vor allem dadurch verwirklicht, daß lyrische Sprache – wie nach Saussure Sprache überhaupt – ein offenes ‘System’: eine Kombinatorik von lyrischen Differenzen (Binnendifferenzen) bildet.
3. Beide Differenzen gibt es nur, indem sie vollzogen, nämlich aktiv erfahren werden: Lyrik existiert konkret durch die produktiven literarischen Differenzenerfahrungen

⁹⁸ Spinner, ebenda, S.12

⁹⁹ Kammler, Clemens, Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle, Deutschdidaktik aktuell Bd 8, 2000, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S.2

¹⁰⁰ Haas, Gerhard, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, 1997, Seelze, Verlag Kallmeyer

¹⁰¹ Menzel, Wolfgang, Veröffentlichung zahlreicher Artikel dazu in der Zeitschrift Praxis Deutsch, als neuestes im Sonderheft 2000 „Handlungsorientierter Literaturunterricht; praktische Umsetzung seiner Konzepte als Herausgeber von Lesebüchern im Schroedel Schulbuchverlag „Treffpunkte“ Kl. 5 - 10, 1992 darin ‘Gedicht Werkstatt’, neu bearbeitete Ausgabe bereits erschienen bis Kl. 8

¹⁰² Waldmann, Günter, Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben, 1988, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider

ihrer Leser. Lyrik verstehen bedeutet dann u.a., diese produktiven Differenzerfahrungen zu verstehen, nämlich selbst zu vollziehen.“¹⁰³

In unserer Gesellschaft beobachtet Waldmann die Vorherrschaft eines Alltagsverhaltens, das, durch unsere „Produktionsverhältnisse, Massenmedien und Kommunikationssituationen nahegelegt“, sich durch „automatisiertes, unreflektiertes und bewußtloses Handeln in Arbeit, Freizeit und Kommunikationssituationen“ auszeichnet; dies lässt sich seiner Einschätzung nach sinngemäß auf die *Alltagssprache* übertragen, was desto schlimmer wirkt, wenn man Sprache als den „eigentlichen Ort des Bewußtseins“ definiert.¹⁰⁴ Die so behandelte Alltagssprache senkt das Sprach- und damit auch das intellektuelle Niveau gleich in drei wesentlichen Bereichen ab:

- a) „Die Alltagssprache *vereinfacht* meist : Sie vermeidet, was die Verständigung erschweren könnte, z.B. ungewohnte oder schwierige Wörter, komplizierte Satzbaupläne, aufwendige sprachliche Fügungen. Sie wählt, was die Verständigung erleichtert, z.B. Wiederholungen, Füllwörter, redundante Formulierungen. Sie richtet so sicher gelingende sprachliche Verständigung ein.
- b) Die Alltagssprache *verallgemeinert* oft (...) : Wer alltagssprachlich etwa von ‘den Jugendlichen’, ‘den Lehrern’, ‘den Linken’ usw. spricht, blendet zwar sein Wissen über einzelne Jugendliche, Lehrer, Linke aus, verfügt aber über gruppen- und rollenbezogene Typisierungen, die es durch ihren Gehalt an vorstrukturierten Gesamtansichten, verallgemeinernden Vormeinungen und Vorurteilen erlauben –und da haben auch Vorurteile eine zunächst positive Funktion (...) –, größere Bereiche einer Lebenswirklichkeit so zu erfassen, daß sie überschaubar werden und daß Sicherheit des Verhaltens in ihnen vermittelt wird.
- c) Die Alltagssprache *schematisiert* i.a. (...) : Sie vollzieht sich vielfach in vorgeprägten, klisierten und stereotypisierten Wendungen, die mühelose Verständigung ohne größeren sprachlichen Aufwand erlauben. Als Slogans und Schlagwörter bringt sie komplexe Sachverhalte auf einfache Formeln und liefert leicht faßliche Wertungen und Handlungsanweisungen. In der Gruppensprache etwa sozialer, politischer, subkultureller und religiöser Gruppen dient sie mit diesen Momenten gleichsam als gruppenspezifische Duftmarke, an der Gruppenangehörige sich erkennen, und vermittelt das Gruppengefühl der Wir-Gruppe.“¹⁰⁵

Wer sich ausschließlich der Alltagssprache bedient, ist nach Definition von Waldmann „damit von wichtigen sprachlichen Möglichkeiten des individuellen wie gesellschaftlichen Bewußtseins abgeschnitten; er ist sprachlich entfremdet.“¹⁰⁶

Im Gegensatz zur Alltagssprache verfügt Lyrik über „Differenzqualität“ (Waldmann), bildet gleichzeitig Gegenpol zu und Heilmittel für alltagssprachliche Entfremdung. Die Verschiedenheit der lyrischen Sprache von der Alltagssprache beruht auf deren sprachlichen Überstrukturierungen im Bereich Laut und Klang, Wort, Satz und Text, im einzelnen sind das :

→Phonologischer Bereich : Metrum, Rhythmus, Reim

→Semantischer Bereich : Wortwiederholung, Leitmotiv, Metapher

¹⁰³ Waldmann, ebenda, S.222

¹⁰⁴ dem Sinne nach zitiert aus Waldmann, ebenda, S.222

¹⁰⁵ Waldmann, ebenda, S.222/223

¹⁰⁶ Waldmann, ebenda, S.223

- Syntaktischer Bereich : Enjambement, Inversion, Parallelismus
- Textueller Bereich : Strophen- und Gedichtformen

In der Lyrik wird das einzelne lyrische Element der Sprache erst dadurch bestimmt, dass es anders ist als ein anderes, mit dem es kombiniert werden kann oder eben nicht. „*Lyrik* ist nicht ein festes System an sich vorhandener, fertiger lyrischer Formen; Lyrik ist auch nicht ein sortiertes Arsenal gegebener lyrischer Kunstmittel und Kunstgriffe. Lyrik ist eine *strukturierte offene Kombinatorik von Differenzen* und kann im ganzen wie im einzelnen nur so angemessen verstanden werden, daß seine Differenzverhältnisse vollzogen werden.“¹⁰⁷ Erst die Leistung des Lesers, sein rezeptionelles Handeln konstituiert nach Waldmanns Aussage die Verschiedenheit der lyrischen Sprache gegenüber der Alltagssprache vor dem Hintergrund seiner lyrischen Differenzenerfahrung, die er sich aus dem Umgang mit Literatur erworben hat.

Nun macht Waldmann als „Grundproblem des Verstehens“ den Menschen selbst aus mit seiner Konzentration auf seine eigene Welt, die zunächst all seine Aufmerksamkeit absorbiert, so dass es seiner Meinung nach dem Menschen ohnehin schwer fällt, „überhaupt etwas außerhalb seiner selbst Befindliches auf[zu]fassen und [zu] erfassen“.¹⁰⁸ Die Lösung dieses Problems sieht Waldmann darin, den Menschen an dem „was er verstehen will oder soll“ selbst zu beteiligen, ihn dies selbst „schaffen“ zu lassen und in bezug auf die Lyrik schafft der Leser eine eigene Teilhabe am konkreten lyrischen Text durch die Anwendung seiner lyrischen Differenzenerfahrung. Für die Praxis ergibt sich daraus : „Es kommt dann darauf an, in der Literaturwissenschaft und in einem organisch an sie anschließenden Literaturunterricht den *Umgang mit Lyrik* auch so zu organisieren, daß dem jeweiligen Leser – neben der kognitiven Erfassung lyrischer Merkmale, Strukturen und Vorgänge – je eigene Differenzenerfahrungen der lyrischen Differenzverhältnisse ermöglicht werden. Und diese Differenzenerfahrungen sollten eben nicht nur Reflexion und Analyse (der möglichen Erfahrung von Differenzen im Rezeptionsvorgang) sein, dürfen sich also nicht gleich wieder auf bloß theoretische, abstrakte, „mittelbare“ Erfahrung reduzieren, sondern sollten praktische und konkrete und „unmittelbare Erfahrung“ (...) sein. Sie sollten *produktive literarische Differenzenerfahrungen* sein, die man im aktiven Umgehen mit Lyrik und beim eigenen Schreiben in lyrischen Formen : die man im *produktiven Umgang mit Lyrik* macht.“¹⁰⁹

Damit ist das Ziel motiviert, hergeleitet und benannt : In der Schule vollzieht sich der produktive Umgang mit Lyrik mit Hilfe des produktionsorientierten Deutschunterrichts, um dessen Ausgestaltung es im weiteren gehen muss. Waldmanns Kernaussagen dazu und zum Gesamtkomplex des Literaturunterrichts gehen in die folgenden Richtungen :

¹⁰⁷ Waldmann, ebenda, S.227

¹⁰⁸ Waldmann, ebenda, S.231

¹⁰⁹ Waldmann, ebenda, S.232

1. „Man lernt leichter und intensiver, wenn man über einen Gegenstand nicht nur Fremdwissen aufnimmt, sondern selbst aktiv mit ihm umgeht, wenn man eigene produktive Erfahrungen mit ihm macht.“¹¹⁰
2. Neben den produktiven Umgang mit Lyrik stellt Waldmann aber gleichfalls die ‘klassischen’ Verfahren wie „Erlesen, Nachsinnen und Betrachten, (...) Analyse, Reflexion und Kritik“, die zu einem „interpretativen Umgang“ mit Lyrik führen.¹¹¹
3. In Übereinstimmung mit Pielow betont Waldmann die Verpflichtung des Literaturunterrichts, einen Raum frei von Produktions- und Interpretationsvorhaben zu schaffen, damit dort „in dem Lyrikunterricht aller Klassenstufen nicht zu selten (...) Lyrik einfach nur *gehört*“ wird, „um *Lust an Lyrik* zu wecken oder zu stärken“^{111, 112},

Waldmann gibt in seinem Buch „Produktiver Umgang mit Lyrik“ ebenso wie Fritzsche und Spinner konkrete Anregungen für Unterrichtseinheiten und -sequenzen, die mit Hilfe der dort ausgeführten 88 Arbeitsanregungen mit 135 Arbeitsvorschlägen zur Lyrik allgemein oder zu bestimmten lyrischen Bereichen oder Kunstmitteln gestaltet werden können. Er legt dabei bereits eine themen-, motiv- und problemfeldbezogene Zuordnung seiner Vorschläge und aufgeführten lyrischen Texte vor.

Benutzerfreundlich ist ebenfalls das Verzeichnis der verwendeten produktiven Verfahren am Ende des Buches, dessen Wiedergabe zu der kurzen Darstellung einiger vorwiegend praxisorientierten Handreichungen überleiten mag:

1. Aktives Lesen - aktives Erlesen, Prosa- und Lyrikvergleich, Gedichtvergleich, kritische Betrachtung
2. Interpretierender produktiver Textumgang
3. Rückumformung von Gedichten
4. Umformung von Prosa in Lyrik
5. Umformung von Gedichten - Versform, Klangform, Reimform, Bildform, Satzform, Strophenform
6. Veränderung von Gedichten - Verkürzung (Textreduktion), Erweiterung
7. Ergänzung von Gedichten / Gedichtteilen

¹¹⁰ zitiert aus Waldmann - Artikel „Lyrik verstehen durch Lyrik schreiben. Ein Beispiel : Die Wortwiederholung“ S.16 in : Westermanns Pädagogische Beiträge, Hrg.: Günter Waldmann/ Marion Bergk/Joachim Fritzsche/ Gerold Becker, Kreatives Schreiben - Lernen durch Texte(n), Heft 2/86, Febr. 1986, Braunschweig

¹¹¹ vgl. Waldmann, Produktiver Umgang mit Lyrik, S.234

¹¹² siehe auch Pielow, Winfried: Das Gedicht im Unterricht. Wirkungen, Chancen, Zugänge. 1985, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider ; Pielow fordert immer wieder eine Atmosphäre der Offenheit und Aufgeschlossenheit intellektuell und emotional gegenüber dem Gedicht und bei der Gedichtbehandlung im Unterricht ein; nur dann können sie ihre Kraft entfalten : „Gedichte hinterlassen Spuren, sie bewirken etwas, wie alle Kunst etwas bewirkt.“ (S.9) Und nicht unabsichtlich hat er seinen Ausführungen ein Zitat Paul Celans vorangestellt (S.5), das er später noch einmal aufnimmt (S.31): „Das Gedicht kann, da es ja eine Erscheinungsform der Sprache und damit seinem Wesen nach dialogisch ist, eine Flaschenpost sein, aufgegeben in dem -gewiß nicht immer hoffnungsstarken - Glauben, sie könnte irgendwo und irgendwann an Land gespült werden, an Herzland vielleicht. Gedichte sind auch in dieser Weise unterwegs : sie halten auf etwas zu./ Worauf? Auf etwas Offenstehendes, Besetzbares, auf ein ansprechbares Du vielleicht, auf eine ansprechbare Wirklichkeit./ Um solche Wirklichkeiten geht es, so denke ich, dem Gedicht.“

8. Fortführung von Gedichten / Gedichtanfängen
9. Inhaltliche Veränderung / veränderte Füllung von Gedichten
10. Textmontage von Gedichten
11. Spiele mit Sprache in Gedichten
12. Spielformen des Lyrikumgangs - Würfeln und Auslosen, Zeilenpuzzle, kollektives Schreiben
13. Schreiben mit vorgegebenen Elementen und Schemata - Reim, Wortwiederholung, Metapher
14. Schreiben nach vorgegebenen literarischen Mustern - Lautgedicht, Konkrete Poesie, Reimgedicht, Wortwiederholung, Metapher, Allegorie, Symbol
15. Freies Schreiben mit erarbeiteten (zu erarbeitenden) Kunstmitteln - freier Vers, Leitmotiv, Mehrdeutigkeit, Allegorie, Symbol, glatte / harte Fügung, syntaktische Reduktion, Sonett
16. freies Schreiben ohne formale Vorgaben.

Über den Weg der Methodendiskussion und Methodenentfaltung ist vielfach praxisorientierte Kompetenz in den fachwissenschaftlichen Didaktikdiskurs zurückgeflossen und hat erfolgreich Brücken zwischen Theorie und Praxis geschlagen.

Wie in Kapitel 3.1. dargestellt, haben die grundsätzlichen Gedanken der neueren Literaturdidaktik auch in die neueren Lehrpläne Eingang gefunden, sind also für die Arbeit in der Schule damit (rechts-)verbindlich geworden. Dabei ist die praktische Ausformung zum Teil bewusst nicht näher spezifiziert, um Raum für weitere Entwicklungen, aber auch für individuelle und situationsbedingte Ausprägungen 'an der Basis' zu gewähren: „In den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer beschränkt man sich deshalb vernünftigerweise auf die Formulierung allgemeiner pädagogischer Erwartungen (erwünschte Auswirkungen des Umgangs mit Literatur auf Weltsicht, Werthaltungen, Selbstverständnis der SchülerInnen), auf Rahmenvorgaben (Themen, Epochen, Textsorten, die im Unterricht vorkommen sollen) und Lernziele (prinzipielle Einsichten in die Beziehung der Literatur zu Gesellschaft, Geschichte, Literarischem Leben).“¹¹³ Da Freiheit von Vorgaben aber auch ihren Preis hat, stellt Fingerhut fest: „Zugleich impliziert diese große Freiheit auch große didaktische Unsicherheit. (...) In dieser Situation bieten sich dem zögernden Pädagogen zahlreiche Entscheidungs-Helfer an. Sie machen über spezifische Schul-Editionen Vorschläge zur Textauswahl und über Unterrichtsmodelle mit Kontexten und Aufgabenstellungen Vorschläge zur Methode. In fachdidaktischen Zeitschriften lernen die Lehrer zudem generelle didaktische Trends und Schulbildungen kennen, denen sie sich anschließen können: literaturkundlicher, thematischer, kritischer, produktiver Literaturunterricht. „Schülerorientiert“ sind sie angeblich alle.“¹¹³

¹¹³ Fingerhut, Karlheinz, Arbeit am Kanon. Formen der Interferenz zwischen literarischem und pädagogischem Diskurs am Beispiel von Heines „Buch der Lieder“ und „Wintermärchen“, S.37 in: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.), Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Festschrift für Hubert Ivo, 1993, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg

In den letzten Jahren haben die Schulbuchverlage also nachhaltig und produktiv auf die neuen Postulate der Literaturdidaktik reagiert mit praktisch verwertbaren Unterrichtshinweisen und -modellen für die Hand des Lehrers, tat sich hier doch ein vielversprechender Markt auf. Die Auswahl selbst muss der einzelne Lehrer, im günstigeren Fall die Deutschfachkonferenz der Schule in gemeinsamer Absprache treffen; zugunsten der Schüler bleibt zu hoffen, dass dies nach ebenso kritischer wie offener didaktisch-methodischer Diskussion und nicht dem traditionellen Beharrungsvermögen folgend geschieht. Dass dies mancherorts zwischen den Diskussionspolen eines Kulturpessimismus à la Norbert Bolz, der den „Untergang der Gutenberg-Galaxis“ mit Kindern, die sich nur noch über Bildschirme, nicht mehr aber über Bücher beugen, ausgemacht hat¹¹⁴ und dem „anything goes“ fachlicher Überforderung abläuft, muss dabei wohl als Lebens- und Schulrealität in Kauf genommen werden.

Die Vorstellung einiger interessanter, neuerer Veröffentlichungen zur Praxis des poststrukturalistischen, handlungs- und produktionsorientierten Lyrikunterrichts soll dieses Kapitel abschließen.

Nachdem der Auer Verlag in den 80er Jahren bereits „Gedichte in Stundenbildern“ für die Grundschule und die Sekundarstufe I mit sehr detaillierten Unterrichtsvorschlägen — teilweise sogar mit Tafelbildern und Weiterführungsvorschlägen — herausgebracht hatte¹¹⁵, profiliert sich in letzter Zeit besonders der Ernst Klett Verlag auf diesem Gebiet mit einem sehr breit gefächerten Angebot an „Entscheidungs-Helfern“. Da gibt es nach wie vor die Stundenblätter zu „Lyrik von der Klassik bis zur Moderne“¹¹⁶ und zu „Einführung in die Lyrik für die Sekundarstufe I“¹¹⁷, die relativ konservativ - analytisch und mit Hilfe vieler Lehrerfragen den Unterricht aufbauen. Daneben hat der Verlag aber das neue Konzept der ‘Werkstatt Literatur’- Reihe gestellt, das den handlungsorientierten und produktiven Ansätzen in der Didaktik des Literaturunterrichts besser Rechnung trägt. Fritzsche selbst hat darin einen Band „Schreibwerkstatt“ herausgegeben, sieben Vorschläge am Ende des Buches beschäftigen sich mit Lyrikunterricht vom Schreiben eines eigenen ‘Elfchens’ über ‘Multiple-Choice-Lyrik’, bei der die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Wahl rhythmisch und metrisch passender Ersatzwörter für die Lücken in einem entsprechend ‘präparierten’ professionellen Gedicht gelenkt wird¹¹⁸, bis zum Verfassen eines eigenen Gedichts zu einem Gedicht.¹¹⁹ In derselben Reihe erschien die „Verseschmiede“, eine Anleitung, besonders jüngeren Schülern in spielerischer Weise

¹¹⁴ zitiert nach Kammler, Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis, S.2/3

¹¹⁵ Watzke, Oswald/ Haase, Klaus.C./ Högler, Peter/ Krönert, Günter, Gedichte in Stundenbildern, einzelne Jahrgangsstufen, zwischen 1981 und 1985 für die 1.Auflage, Donauwörth, Verlag Ludwig Auer

¹¹⁶ eigentlich für die Sekundarstufe II ausgewiesen, aber durchaus auch entsprechend der behandelten Texte bereits für Sek.I verwendbar > Petruschke, Adelheid, Stundenblätter Lyrik von der Klassik bis zur Moderne, Sekundarstufe II, 1984, 1. Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

¹¹⁷ Urlinger, Josef, Stundenblätter Einführung in Lyrik für die Sekundarstufe I, 1983, 3. Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

¹¹⁸ Fritzsche schlägt als Beispiel das Gedicht „Die Beiden“ von Hugo von Hoffmannsthal vor

¹¹⁹ Fritzsche, Joachim, Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele, 1989, 1. Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag, Lyrikhinweise auf den S.102 - 112

und immer wieder von praktischen 'Bastelaufgaben' begleitet zu einem wissenden, d.h. auch formal kundigen Umgang mit Gedichten zu verhelfen.¹²⁰

„Einmischungen“ lautet der Titel eines weiteren Werkstatt Literatur Bandes, der schon im Untertitel verheißt, „Anregungen zu einem produktiven Umgang mit Lyrik und kurzer Prosa“ zu geben. Fünf Kapitel Lyrik von „Sprache zum Anschauen“ bis „Gedichte selber schreiben“ sind darin enthalten ebenso wie eine „Literarische Werkzeugkiste“, in der alle wichtigen Fachbegriffe, zum Teil sogar sehr ausführlich (z.B. Bewertung literarischen Schreibens, Deutung), erläutert werden.¹²¹

Im Verbund mit einer entsprechenden Hörkassette, deren Sprecher allerdings leider durchweg nicht überzeugen, ist die Werkstatt-Literatur-Veröffentlichung „Balladen“ einzusetzen¹²². Hierin geht es um das Hören, Spielen und Verstehen von Balladen ganz unterschiedlicher Epochen und Stilrichtungen. Die Hörkassette bietet dazu Weiterführungsmöglichkeiten, aber auch die 'Reibungsflächen' mit der sprecherischen Interpretation von professionellen Sprechern oder einem auf den lyrischen Text zu beziehenden Musikstück.¹²³ Entsprechendes Unterrichtsmaterial veröffentlicht auch der Verlag Krapp und Gutknecht, eine „Balladen Werkstatt“, die „an ausgewählten Balladen handlungs- und produktionsorientierte Methoden vor[führt]“ und dazu didaktische Begründungen sowie Arbeitblätter, Materialien und Kopiervorlagen und ebenfalls eine CD mit von Alfred Peter Wolf gesprochenen und in Szene gesetzten, von Günther Gutknecht mit Klangkompositionen versehenen Balladen anbietet.¹²⁴

Recht anspruchsvoll angelegt sind die Unterrichtshilfen der nach Verlagsankündigung weiter fortgesetzten Reihe „nachgeforscht & vorgestellt“, die „Anregungen für einen offenen, projektorientierten Deutschunterricht“ für Gymnasien und Realschulen liefern will. Es liegen die Bände für Klasse 7/8 und 9/10 vor, jeweils mit einem umfangreichen Kapitel Lyrik. In Kenntnis der Akzeptanzschwierigkeiten von Lyrikunterricht, die sich vielfach auf Seiten der Schüler ergeben, betont der Autor Uwe-Carsten Edeler: „Ganz sicher spielen enge Führung, organisatorische Zwänge, die der Bewältigung der großen Gruppe dienen, und Leistungsmessung eine Rolle bei dieser Magenverstimmung. Magengrimmen auf dem Weg zur Lyrik, das ist deshalb besonders kontraproduktiv, weil diese Gattung die emotionale Auseinandersetzung herausfordert und damit Offenheit aller Sinne und Bereitschaft zum kreativen Umgang verlangt.“¹²⁵ Das besondere Anliegen seines Unterrichtsweges, der auf der Projektarbeit basiert, ist die Anknüpfung emotionaler Beziehungen und Verständnismöglichkeiten zwischen Schüler und Gedicht, jedoch in dem Bewusstsein, auf fundiertes Wissen über lyrische Ausdrucksmittel und Gestaltungstechniken nicht

¹²⁰ Bertsch, Alexander/ Merkt, Hartmut, Verseschmiede. Spielerischer Umgang mit Gedichten, 1998, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

¹²¹ Bullerdiel, Bolko, Einmischungen. Anregungen zu einem produktiven Umgang mit Lyrik und kurzer Prosa, 1998, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

¹²² Kriege, Angelika, Balladen - hören, spielen, verstehen, 1998, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

¹²³ Es handelt sich dabei um Camille Saint-Saëns' „Der Totentanz“ zu Henry Cazalis' „Danse macabre“ im Vergleich zu Goethes Ballade „Der Totentanz“

¹²⁴ Fischer, Rosemarie/ Gutknecht, Günther/ Krapp, Günter, Balladen Werkstatt, 2000, Rot a.d. Rot, Krapp & Gutknecht Verlag

¹²⁵ Edeler, Uwe-Carsten, nachgeforscht & vorgestellt. Anregungen für einen projektorientierten Deutschunterricht, 9. und 10. Jahrgangsstufe (für Real-, Gesamt-, Mittelschulen und Gymnasien), 1999, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, S.109

verzichten zu können : „Man kann Schülerinnen und Schülern weiterführender Schulen den mühsamen Weg der systematischen Erschließung von Lyrik durch Erlernen von Interpretationstechniken sicher nicht ersparen, man darf ihnen aber auch den emotionalen Zugang nicht verwehren. Letzteren Weg bieten die drei Projektbereiche dieser Projekteinheit an. (...) Dieser Projektvorschlag eröffnet, wie alle anderen auch, nur einen begrenzten Blick auf die Vielfalt, die die Behandlung von Gedichten anbietet, und auch diese Projekteinheit bedient sich der Arbeitstechniken, die Sie im Unterricht schon vermittelt haben. Das gilt ganz besonders für Grundlegendes zu lyrischen Ausdrucksmitteln und zur Interpretationstechnik.“⁷¹ Edeler präsentiert konkrete und umfangreiche Hinweise zur Unterrichtsplanung und -durchführung mit Materialien und Kopiervorlagen, und er listet detailliert die „Beobachtungs- und Bewertungskriterien zum Lern- und Leistungsverhalten im Projektunterricht“ auf, so dass der sich hier orientierende Lehrer eine deutliche Wegweisung zu angemessener, rational nachvollziehbarer Beurteilung auch in diesem häufig hinsichtlich von Leistungsrelevanz nur recht schwammig wahrgenommenen Bereich erhält.¹²⁶

Deutlich an den Forderungen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ausgerichtet ist die Reihe „Unterrichtsideen“, im Klett Verlagskatalog 2000 charakterisiert mit der geradezu euphorischen Kurzbeschreibung : „Andere Wege beschreiten, Unterricht in überraschend neuen Formen präsentieren: Mit Unterrichtsideen kommt viel Kreativität ins Spiel! Die unorthodoxen Ideen und originellen methodischen Konzepte sind leicht in die Praxis umsetzbar.“ Rainer Werner hat einen Materialien- und einen Lehrer -Band „Lyrik in den Klassen 8 - 10“ vorgelegt. Während der Materialband die Texte zu thematischen Sequenzen geordnet in Originalform oder entsprechend der Arbeitsaufgaben präpariert darbietet, jeweils mit dazu abgedruckten variantenreichen Arbeitsaufträgen für eine produktive Beschäftigung der Schüler mit den Textvorlagen, werden im Lehrerband allgemeine Hintergrundartikel, z.B. „Zur Gattung der Ballade“, methodische Hinweise und Weiterführungsvorschläge sowie Interpretationsskizzen präsentiert. Wichtig bleibt die Beherrschung der in der Einleitung abgedruckten ‘Benutzungsweisung’ von Werner : „Die hier gezeigten Vorgehensweisen sind — wiewohl teilweise mehrfach praktisch erprobt — keine dogmatisch zu befolgenden Richtlinien. Jeder schöpferische und offene Literaturunterricht wird Vorgegebenes und Erprobtes weiter akzentuieren oder variieren, ja mitunter Neues hervorbringen und so zur Weiterentwicklung des methodischen Rüstzeuges unseres Faches beitragen.“¹²⁷

Flankiert werden diese Unterrichtshilfen im Klett Verlag durch zwei weitere Buchreihen, die sich ganz oder zum Teil mit Lyrik beschäftigen. Zunächst ist dies „Training Aufsatz“; im Band für das 7. und 8. Schuljahr wird auch die Gedichtinterpretation ‘trainiert’ durch die Vermittlung von komprimiertem, gut

⁷¹ siehe dort

¹²⁶ Edeler, ebenda, S.111, S.119/120 z.B. *Arbeitsweise während der Projektzeit* : - Selbständigkeit, - ernsthaftes, zügiges Arbeiten und Konzentrationsfähigkeit, - Verantwortungsbewußtsein bei der Einhaltung von Rahmenbedingungen

¹²⁷ Werner, Rainer, Unterrichtsideen. Lyrik in den Klassen 8 -10. Handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge, 2000, 3.Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag, S.11

strukturiertem Fachwissen zum Beispiel zur Begriffsbestimmung und zu den Merkmalen der Ballade mit Textbeispielen. Die vermittelten Handlungsstrategien erscheinen sachlich fundiert und trotzdem schülerorientiert, so heißt es z.B. im Kapitel „Umgang mit lyrischen Texten“ unter der Überschrift „Wie arbeitet man mit Gedichten?“ : „Beurteile ein Gedicht nicht vorschnell. Lies es lieber mehrmals. Warte ab, ob es dir selbst Fragen aufgibt oder deine Gefühle und Gedanken in Gang setzt, in dir bestimmte Vorstellungen weckt. Oft sind die Bilder und Stimmungsreize in einem Gedicht so „dicht“, so verkürzt, manchmal auch verschlüsselt gestaltet, dass du Zeit brauchst, um dich ihnen zu nähern. Hauruck-Methoden sind fehl am Platze, lass dem Gedicht den Vortritt. Doch das ist leichter gesagt als getan. Was kannst du konkret tun?“¹²⁸ Zwei Kapitel befassen sich im Band für das 9. und 10.Schuljahr mit lyrischen Texten : Bei der Interpretation von zwei klassischen Balladen – „Erlkönig“ von Johann Wolfgang von Goethe und „Die Füße im Feuer“ von Conrad Ferdinand Meyer – wird die Gewinnung einer Analyse der Handlungsebenen beziehungsweise des Spannungsaufbaus geübt und in einem weiteren Kapitel werden noch einmal sorgfältig, wiederum mit zahlreichen Texteingängen und Merksatzkomprimierungen die einzelnen Elemente der lyrischen Sprache und Gestaltung erläutert und ihr Erkennen gefestigt.¹²⁹

Die zweite Buchreihe sind die „Lektürehilfen“, in deren Rahmen einzelne Lyrikepochen oder -gattungen gesondert in ihren spezifischen Aspekten dargestellt werden und die dem Lehrer sinnvolles, gut zusammengefasstes, reichlich mit Beispielen versehenes Hintergrundmaterial und -wissen an die Hand geben.¹³⁰

Es erscheint fast überflüssig zu sagen, dass die neueren Schulbücher aus dem Klettverlag wie z.B. das Sprachbuch „Mittendrin“, 5. - 10. Klasse, von 1998 handlungsorientierte Arbeitsanweisungen zum Lyrikunterricht im Schülerband schon beinhalten, so geht es z.B. im Kapitel „Lyrische Texte interpretieren“ in „Mittendrin 10“ darum, zu einem Gedicht ein Bild zu finden oder zu malen, es auf einem Plakat darzustellen, es vorzutragen oder zu vertonen. Im Lese- und Arbeitsbuch „Unterwegs“ wird kreatives Schreiben zu einem wichtigen Element der Konzeption und betrifft auch die lyrischen Texte. In der Verlagsveröffentlichung „Doppelpunkt“ heißt es mit Bezug darauf : „Handlungsorientierter Umgang mit Texten und kreatives Schreiben (...) tragen bei zu einer intensiveren, persönlicheren Aneignung der Lernstoffe durch die Schülerinnen und Schüler.“¹³¹

¹²⁸ Jentsch, Peter, Training Aufsatz. Textbeschreibung, Charakteristik, Gedichtinterpretation. 7./8.Schuljahr, 1997, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, S.115

¹²⁹ Brückner, R./ Höffer, U./ Weber, U., Training Aufsatz. Analyse und Interpretation literarischer Texte. 9./10.Schuljahr, 1997, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

¹³⁰ — Petruschke, Adelheid, Lyrik nach 1945, 1999, 5.Aufl.

– Müller, Hartmut, Eduard Mörike Lyrik, 1998, 3.Aufl.
– Binneberg, Kurt, Lyrik der Romantik, 2000, 2.Aufl.
– Stockert, Franz Karl von, Lyrik des Expressionismus, 1999
– Binneberg, Kurt, Liebeslyrik, 1999, 4.Aufl.
– Stephan, Günter, Naturlyrik, 1994, 3.Aufl.,
alle erschienen in Stuttgart, Ernst Klett Verlag

¹³¹ Zeitschrift „Doppelpunkt“, Nr. 24, Frühjahr '98, Stuttgart, Ernst Klett Verlag, S.16

Der stark auf die Bereitstellung von schülerorientierten Arbeitsmaterialien ausgerichtete Verlag an der Ruhr bietet für den Bereich des Lyrikunterrichts relativ wenig an; da sind die neu überarbeiteten „Arbeitsblätter Deutsch für Sek.I. Literatur, Lyrik, eigene Texte“ von Rolf Esser, die produktionsorientierte Arbeitsblätter z.B. zu lyrischen Texten von Brecht und Kästner oder Konkreter Poesie anbieten¹³² und die ab Klasse 5 einzusetzende Ideensammlung zum Initiieren von kreativen Schreibprozessen „Kreativer Schreiben“, in der es auch um japanische Gedichtformen zum Selbsterfassen wie Haiku und Laternengedichte oder um onomatopoetische Gedichte geht.¹³³ Eine Einschränkung auf den emotionalen Anteil von Lyrik zeichnet das Unterrichtsmaterial von Terri Akin aus; er möchte den Schülern nachvollziehbar machen „Wie sich Poesie anfühlt“, so eine Kapitelüberschrift, sie sollen Gefühle malen und beim Vorlesen von Gedichten sich die Eindrücke bewusst machen, die sie erfahren, so z.B. den im Text beschriebenen Regen spüren. Nach jedem gehörten oder gelesenen Gedicht werden den Jugendlichen Fragen zu ihrer sinnlichen Wahrnehmung gestellt :

- Was habt ihr in dem Gedicht gehört?
- Welche Bilder habt ihr gesehen?
- Was habt ihr gefühlt?
- Welche Gerüche habt ihr euch vorgestellt?
- Was konntet ihr körperlich spüren?

Die Antworten werden in fünf den Sinnen entsprechende Spalten eingetragen (Hören, Sehen, Schmecken, Riechen, Tasten) und dienen als Grundlage für eine folgende eigene Gedichtproduktion z.B. zum Thema ‘Regen’. Grundaussage Akins ist, dass Emotionen allgemein menschlich sind, Gefühle jedoch speziell einem Individuum zugeordnet bleiben, so dass das Allgemeine erst im Individuellen seinen besonderen Wert erhält, das gilt für ihn eben auch für die Lyrik.¹³⁴

Themengleiche Gedichte, die vergleichend interpretiert und von didaktisch-methodischen Hinweisen begleitet werden, bei denen „besonderes Gewicht auf die Integration analytischer und produktionsorientierter Verfahren gelegt“ wurde, sind zusammengefasst in Lindemanns „Von Atlantis zur vergessenen Zukunft“. In einem dazu erläuternden Kapitel am Ende des Buches beschreibt er diese Integration folgendermaßen : „Dabei geht es in Kürze darum, das im Deutschunterricht im Sinne der Wissenschaftspropädeutik bisher bevorzugt geförderte *konvergierende Denken* im Sinne formal und sachlogisch ablaufender Lernprozesse mit allgemeinverbindlichen Ergebnissen zu *ergänzen* durch Formen *divergierenden Denkens* und dementsprechende Verfahren. Dabei handelt es sich in erster Linie um spontane, individuell unterschiedliche, nach mehreren Lösungen suchende, verschiedene Lösungsverfahren erprobende und schließlich auch spielerisch-kreative Herangehensweise an Texte.“¹³⁵ Lindemann kommt es darauf an, „variable Anlässe und Möglichkeiten für interpretierende, vor allem aber auch heuristische Schreibformen und Schreibversuche“ zu schaffen und dabei die „Leerstellentheorie“ der Rezeptionsästhetik mit der „Dekonstruktionstheorie“ des Poststrukturalismus über den handlungsorientierten Ansatz zu verbinden.

¹³² Esser, Rolf, Deutsch für Sek.I. Literatur, Lyrik, eigene Texte .Mühlheim a.d. Ruhr, Verlag an der Ruhr

¹³³ Syme, Christine, Kreativer Schreiben, 1990, Mühlheim a.d. Ruhr, Verlag an der Ruhr

¹³⁴ Akin, Terri u.a. (Hrsg.), Gefühle spielen immer mit. Mit Emotionen klarkommen. Ein Übungsbuch, 2000, Mühlheim a.d.Ruhr, Verlag an der Ruhr

¹³⁵ Lindemann, Klaus, Von Atlantis zur vergessenen Zukunft, 1997, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag, alle Zitate S. 134

Die von ihm ausgemachte „Barriere“, mit der es jeder Literaturunterricht auf Seiten der Schüler zu tun hat, wenn es um kreatives Schreiben im Rahmen der Schule geht, wegzuräumen, hat sich Walter Leimeier auf die Fahnen und in sein Lyrikarbeitsbuch „Ein herrenloses Damenfahrrad“ geschrieben : „Die institutionelle Ignoranz der Schule und die schnelle Verregelung und institutionelle Domestizierung kultureller Aktivitäten Jugendlicher, sollten sie einmal in den Raum der Schule Eingang finden, mögen eine Erklärung dafür sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre außerschulischen Interessen an kreativen Schreibprozessen im Unterricht lieber nicht erwähnen.“¹³⁶ Auch bei ihm geht es um den Brückenschlag zwischen analytisch-interpretierenden und produktionsorientierten Verfahren . „...auf den zweiten Blick bemerkt der aufmerksame Betrachter jedoch, dass gerade die Verbindung von Analyse/Interpretation und von Synthese/Produktionsorientierung den Literaturunterricht spannend, unterhaltsam und lehrreich macht, weil der Gesamtaspekt von Produktion/Rezeption deutlicher wird und Einblicke in literarische Arbeit mit all ihren Varianten und Schwierigkeiten erkennbar werden.“¹³⁶ Nach einem sehr differenzierten Exkurs „Zur Bewertung von Schülertexten“ legt Leimeier ein ungemein anregendes, variationsreiches Vorschlagswerk für den produktiven Umgang mit lyrischen Texten vor.

Dem steht aber Martin Keller mit seiner „GedichtWerkstatt“ nicht nach; nach eigenen trüben Unterrichtserfahrungen mit Gedichten während seiner Schulzeit hatte er Mitgefühl für die heutigen Jugendlichen : „Also müsste ich ihnen ein vielfältigeres Angebot machen, wie mit Gedichten umgegangen werden konnte : lesen, schreiben, verändern, spielen, darstellen, selber machen ... Ebenso sollte die Wahl des Gedichts frei sein; alle suchen selber aus und erweitern ihren Horizont dort, wo sie möchten.“¹³⁷ Und die Gedichtwerkstatt reißt ihn zu kulinarischen Vergleichen hin : „ein reichhaltiges, appetitliches Buffet ... mit Vorspeisen, Hauptgängen und Desserts.“¹³⁸ Der Werkstattcharakter soll neben den stofflichen Zielen grundlegende Fertigkeiten im Bereich der Arbeitstechniken, der sozialen Kompetenzen und in Hinsicht auf ganzheitliches Lernen garantieren. Keller breitet vor den Schülern viele unterschiedliche Zugänge zu Gedichten aus in der dezidierten Absicht, damit auch den unterschiedlichen Schülertypen ihnen entsprechende Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen und sie so zum Arbeiten mit Gedichten zu bringen. Er betont stark die Selbständigkeit der Schüler : „Durch die freie Entscheidung, wie die Jugendlichen mit Gedichten umgehen wollen, verändern sich Einstellungen.“ — zum intendierten Positivem, zum Aufgeschlossenensein gegenüber Gedichten.¹³⁹

¹³⁶ Leimeier, Walter, Ein herrenloses Damenfahrrad, 1997, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag, S.5

¹³⁷ Keller, Martin, GedichtWerkstatt. Ein Einstieg in die Welt der Poesie, Zytglogge Werkbuch, 1998, 2.Aufl., Bern, Verlag Zytglogge, S.10

¹³⁸ Keller, ebenda, S.11

¹³⁹ Keller, ebenda, S.14

In dieses Umfeld passt die Überlegung, die Arbeit an Gedichten als Arbeit mit Lernstationen zu organisieren, wie sie Monika Böttges für die Klassen 3 bis 6 zu Goethes „Zauberlehrling“ vorschlägt. Sie hat die gesamte Ballade mit Hintergrund – Kurzbiographie Goethes oder kindgemäße Betrachtung von Goethes Stilmitteln – und Weiterführungsmöglichkeiten – Schreiben eines eigenen Zauber-Elfchens – in einzelne Lernstationen mit ganz unterschiedlichen Produktionsaufgaben für die Schüler unterteilt, die diese in Partner- oder Gruppenarbeit lösen.¹⁴⁰

Einen ebenfalls recht ungewöhnlichen Ansatz für handlungsorientierten Literaturunterricht versucht Evelyn Jolles zu vermitteln in ihrem Buch „Literatur auf dem Laufsteg“.¹⁴¹ Sie sucht nach einer „Vermittlungsform, die darauf ausgerichtet ist, jungen Leuten Zugang zu Glanz und Weltdeutungsvielfalt von Literatur zu verschaffen über Erschließungsprozesse *con moto*, Prozesse also, die sie vielfältig in Bewegung setzen, und ihnen individuellen Bildungsnutzen und transferierbare Kompetenzen ermöglichen.“ und findet zu einer „Choreographie von Verstehensprozessen“.

Wie der Regisseur den Regieplan, der die „Aufgaben und Einzelhandlungen“ der z.B. an einer Opernproduktion Beteiligten festlegt, mit diesen „in einem intensiven und komplexen Arbeitsprozeß“ umsetzt und „in einer Aufführung, als seinem Darstellungsprodukt und Ziel, realisiert“, so soll der Lehrer das didaktische Konzept der Literaturvermittlung des vorliegenden Buches verstehen : „Auch darin steuern „Regieplan“ und „Regie“ der Unterrichtenden den komplexen und anstrengenden Prozeß der Werkdeutung und seines Verstehens. Auch hier werden Darstellungsleistungen als schriftliche Texte und (multimediale) Präsentationen von den Gruppenmitgliedern erbracht.“¹⁴² Die Darstellung arbeitet mit dem „dynamischen Kontraste - Konstrukt der Duo- bzw. Tandem-Kapitel“¹⁴³, in denen z.B. „die Polarität in zwei unterschiedlichen literarischen Epochen und im unterschiedlichen Geschlecht“ der Autoren liegt; im Bereich der Lyrik sind dies Friedrich Hölderlin mit seinem Gedicht „Hälfte des Lebens“ (1805) und Sarah Kirsch mit „Die Luft riecht schon nach Schnee“ (1977). Dabei soll durch Kontrastierung und „Spiegelung des einen Werkes in dem anderen ein individuelles Text- und Kontextverstehen durch ein hohes Maß an Anschaulichkeit unterstützt“¹⁴⁴ werden. Unterschiedliche Zugangsinstitutionen zu den Werken, z.B.biographische oder rezeptionsbezogene, sollen dem Formenreichtum im Bild des Laufstegs entsprechen. Mit dem Begriff der Choreographie von Textverstehensmethoden will Jolles die geplante und zielgerichtete Verschränkung und gegenseitige Ablösung und Ergänzung von unterschiedlichen Methoden, sich dem

¹⁴⁰ Böttges, Monika, Lernzirkel - Der Zauberlehrling für die Klassen 3 bis 6, 2000, 2.Aufl., Kempen, Buchverlag Kempen (BVK)

¹⁴¹ Jolles, Evelyn, Literatur auf dem Laufsteg. Vom Text zu seiner Aneignung. Literaturvermittlung als Choreographie von Textverstehensprozessen im Unterricht, Bd 2 : Lyrik und Drama, 1999, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren

¹⁴² alle Zitate Jolles, ebenda, S.VI - Vorwort

¹⁴³ Jolles, ebenda, S.VIII

¹⁴⁴ Jolles, ebenda, S.XII

Text und seinem Verständnis zu nähern, beschreiben. Eine Möglichkeit ist da z.B. die der „Transformation von Textsinn in ein anderes Medium“¹⁴⁵. Welche Methode im einzelnen angewandt wird, richtet sich nach der besonderen Struktur des Textes, immerhin stehen ihr und den nach ihren Vorstellungen unterrichteten Schülern acht Textverstehensmethoden nach Jürgen Grzesik¹⁴⁶ und die Bildimpuls-Methode nach Christine Klimmer zur Verfügung, die sie, wenn es zweckmäßig erscheint, auch untereinander zu mehreren kombiniert.

Bei der in zwei Stufen angewandten Bildimpuls-Methode wird zunächst Textsinn ‚professionell‘ umgeformt in einen Bildimpuls, in der 2.Stufe wird dieser Textsinn vom Schüler aus dem Bildimpuls wieder heraus-dekodiert und vor der Folie seines individuellen Textverstehens schafft dieser jetzt eine neue Visualisierung des Textsinns, ohne vorher über eine schriftliche Form der Äußerung seines Textverstehens gegangen zu sein. Die Bildimpulse der ersten Stufe sind in Kopiervorlagen im Anhang des Buches enthalten. Ihren Einsatzbereich haben die Bildimpulse sowohl bei der Hinführung zum Text als auch nach der ersten Lektüre oder sogar als letztes nach der Behandlung des Werkes. Zum grundsätzlichen Wert ihrer Vorgehensweise stellt Jolles fest : „Diese methodengestützte Aneignung des Textes schöpft das inhaltliche und formale Potential des Textes gründlich aus. Mehr Verstehen und mehr Literatur-Genuß werden ermöglicht. Und das bei wachsender Methodenkompetenz zunehmend selbständiger.“¹⁴⁷

Ein umfangreicher Materialanhang zu den bearbeiteten Werken ist beigelegt, vorwiegend bestehend aus Feuilleton-Texten der 90er Jahre zur Dokumentation der zeitnahen Rezeption der besprochenen Autoren und ihrer Dichtung, so z.B. für Hölderlin ein ZEIT - Artikel¹⁴⁸, in dem es um Hölderlins Jenaer Zeit und ihre Aufarbeitung und neue Präsentation vor Ort geht, und für Sarah Kirsch der Abdruck der Rede zur Verleihung des Georg-Büchner-Preises an sie ebenfalls aus der ZEIT.¹⁴⁹ Den Jugendlichen soll eine Ahnung vermittelt werden von einem „literarischen Leben außerhalb der Schule (...) das viel farbiger, geistreicher und kurzweiliger zu sein scheint.“¹⁵⁰ So stellt Jolles sich in den Dienst einer Schülerorientierung durch Literatur und die Art, diese für sich individuell aufzuschließen, die über die Schule hinausgreift und im Leben der Schüler außerhalb dieser Institution sowohl fußt als auch auf dieses hinwirkt.

¹⁴⁵ Jolles, ebenda, S. XIII

¹⁴⁶ Jolles stützt sich auf die Veröffentlichung von Jürgen Grzesik, 1990, Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser, Stuttgart, Ernst Klett Verlag — die acht Grzesikschen Methoden sind in den acht Kapiteln der beiden Bände „Literatur auf dem Laufsteg“ einzeln untergebracht und erklärt; bei der Gedichtbehandlung zu Hölderlin ist es z.B. die Integrationsmethode : Verknüpfung von textimmanenten Strukturen mit textexternen Informationen und Kenntnissen; zu Klimmer macht Jolles keine Quellenangabe

¹⁴⁷ Jolles, ebenda, S.XIII

¹⁴⁸ ZEIT Nr.17, 23.04.1993 - „Der vertriebene Wanderer kehrt zurück - Schöne Folge der deutschen Einheit : Ein von der DDR vernachlässigter Dichter wird wiederentdeckt“, Quellenangabe Jolles

¹⁴⁹ 1996 „Einzelgängerin übt sich im Paarlauf“ gehalten von Rolf Michaelis, Quellenangabe Jolles

¹⁵⁰ Jolles, ebenda, S. XIV

Dieses Kapitel abschließen soll die Darstellung einer besonderen Anthologie, eines Lesebuches „von Schülerinnen und Schülern der Hauptschule für den Rest der Welt“, wie es stolz im Untertitel des Buches „Hungrig nach starken Gefühlen“ heißt.¹⁵¹ Die Texte des Buches - Gedichte und Prosastücke - sind entstanden während eines Schreibwerkstatt - Projektes der Schüler, das von der Schriftstellerin Ingeborg Oelmann literarisch unterstützt wurde. Im Vorwort wird dazu die Einordnung in einen allgemein erzieherischen Kontext betont : „Die jugendlichen Autoren haben die Schreibwerkstatt - Projekte erfahren und beschrieben als eine Möglichkeit,

- sich selbst stärker zu sehen und zu akzeptieren, wie man ist,
- offener, toleranter und freundlicher auf andere zuzugehen,
- eine positive Einstellung gegenüber anderen zu entwickeln und auf diesem Weg viel Neues zu erleben und zu erfahren,
- einander Gefühle mitzuteilen und Vertrauen zu gewinnen,
- Selbstvertrauen aufzubauen und zu seinen Ängsten, Wünschen, Gefühlen ... zu stehen.

In diesem Sinne ist dieses Lesebuch eine Anregung zum Nachmachen und zum Mithaben, neue und ungewohnte Wege des gemeinsamen Arbeitens zu erproben.“¹⁵²

Ganz nebenbei, so hat es jetzt fast den Anschein, sind beeindruckende lyrische Texte von den Jugendlichen verfasst worden, Texte, „die einen Einblick geben in die Gefühls- und Gedankenwelt der jungen Verfasser und die durch die Vielfalt der Themen und ihre sprachliche Ausdruckskraft einen außergewöhnlichen Blick gewähren auf ihre Sorgen und Nöte, ihre Wünsche, Träume, Ängste und Hoffnungen.“¹⁵² Diese Textsammlung bietet Kreativität – kein bisschen verschult, aber offensichtlich positiv für Lern- und Verstehensprozesse genutzt; und obendrein eine wichtige Fundstelle für Deutschlehrer, die es ernst meinen mit der Schülerorientiertheit ihrer Unterrichtsvorhaben und den Erfahrungs- und Gefühlshorizont ihrer Schüler vorher kennenlernen wollen, Fundstelle auch für Texte von Gleichaltrigen für eine Erstbegegnung mit Lyrik ‘in Augenhöhe’, das Thema, dem sich die in dieser Arbeit vorgestellte Fallstudie zuwenden wird.

¹⁵¹ Hungrig nach starken Gefühlen. Ein Lesebuch von Schülerinnen und Schülern der Hauptschule für den Rest der Welt, Hrsg. Gerhart-Hauptmann-Schule Springe/ Geschwister-Scholl-Schule Hildesheim/ Haupt- und Realschule mit Orientierungsstufe Wennigsen, 1994, Braunschweig, Westermann Verlag

¹⁵² Hungrig..., ebenda, S.9

3.3. Versuch einer Momentaufnahme zur subjektiven Sicht der Betroffenen

Wie steht es nun also mit der praktischen Verwertbarkeit der didaktischen Denkmodelle, der diadaktisch-methodischen Anregungen und vorgelegten Handreichungen ? Wie sieht es im Lyrikunterricht für die Lehrer und für die Schüler tatsächlich aus, und wie empfinden und beurteilen sie ihn heute?

Beunruhigende Äußerungen dazu lassen sich wiederum in einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen finden. So schreibt z.B. Gerhard Köpf recht krass: „Ich vermisse die Verbindung von Didaktik und Utopie. Hat Literaturdidaktik denn nichts mehr mit einem von Hoffnung geschüttelten Stapeln der Wünsche in der nächsten Generation zu tun ? Es wird nicht mehr lange dauern, und unsere Kinder werden von Großlegasthenikern unterrichtet werden – von Lehrern, deren verkümmerte Kraft zur Imagination der Literatur kaum noch Chancen läßt.“¹⁵³ Das ist um so schlimmer, als er in der Kenntnis von Lyrik und in dem Mit-ih-umgehen ein wichtiges Regulativ gesellschaftlicher ‘Malaisen’ sieht : „Ich stelle mir vor, wie kinderleicht es sein wird, mit Lyrik Übersicht zu erzielen, Unterwerfungsgesten und Imponiergehabe mit der Geschwindigkeit des bunten Einwegfernsehens zu vergessen, welches die eigene Brut zu Taubstummten und Blinden erzieht. (...) Mit Lyrik wird Kompliziertes federleicht einfach und durchsichtig, und Alltägliches wird spannend. Mit Lyrik gelingt die Überwindung der Schwerkraft.“¹⁵⁴

Schiefele/Stocker haben in den 80er Jahren ein Forschungsprojekt „Literaturinteresse bei Schülern“ durchgeführt und dabei auch besondere Schwierigkeiten im Umgang mit Lyrik festgestellt : „Lyrik kommt nur gelegentlich – laut Projekt-Aussagen, mit wenig Wissenspräsenz im Bezug auf Einzeltitel – im Unterricht vor, wird dort allenfalls noch als Übungsfeld im „Zerreden“ mißbraucht, wobei die interpretative Text-Destruktion (als legitimer Teil einer fundierten Analyse) alles andere als einen „ganzheitlichen“ Eindruck hinterläßt. Da Auswendiglernen von Gedichten zwar noch nie populär war (Gedichte-Lernen als „Strafe“ war eine nie umzubringende „Tradition“ und noch gefürchteter als der „Übungsaufsatz“ oder ihr Vorläufer, die „Strafaufgabe“), seit den 70er Jahren aber als „verpönt“ gilt, sind Lyrikerinnerungen Fehlanzeige. Statistische Befunde liegen nicht vor.“ Und wenn Lyrik denn im Unterricht vorkommt, so gilt nach Diagnose von Schiefele/Stocker : „Auch der „Stand“ von Lyrik ist selten der neueste; vielmehr zeichnet sich eine Art Erstarrung oder „Fossilierung“ ab bei der Wahl immer derselben Gedichte (...)“.¹⁵⁵

Aufgrund von Schüleraussagen aus ihrem Forschungsprojekt erheben die Autoren in ihrem Buch „Literaturinteresse, Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik“ folgende Bilanz zur Unterrichtswirklichkeit und Unterrichtswirkung: „Erlebnispädagogik, emotionales Durchnehmen und Lernen sollten zur rechten Zeit den Vorrang haben vor

¹⁵³ Köpf, Gerhard, a.a.O., S.213

¹⁵⁴ Köpf, ebenda, S.214

¹⁵⁵ Schiefele, Hans/ Stocker, Karl, a.a.O., S.146 ; an späterer Stelle wird übrigens noch angemerkt, daß nicht nur Gedichttitel Fehlanzeige sind, „sondern auch schon Namen von bedeutenderen Lyrikern, selbst solchen der Gegenwart.“ S. 149

einfrörmiger, schematischer Durchnahme; Gedichte sind wichtiger als das lernzielwütige Unterbringen von zu behandelnden Fachausdrücken; ähnliche Pleiten ergeben Auseinandersetzungen mit Prosatexten, wo penetrant und dann einfrörmig (meist vorab) nach Erzählperspektiven, Erzählhaltungen usw. gefragt wird. (...) Es mag schon sein, daß „Wissen“ über Lyrik kaum meßbar, daß die Behandlung von Gedichten sporadisch und immer in anderen Zusammenhängen (wie Motivverwandtschaft, -entsprechung) üblich ist, gar in „Bedarfspositionen“ gebracht wird. Schüleräußerungen, spärlich ohnehin, wenn es um lyrische Texte geht, hinterlassen den Eindruck, daß Lyrik als Unterrichtsgegenstand zumindest nicht nachhaltig stattgefunden hat. Wieder wäre zu erinnern an motivliche Verknüpfungen, an die Verdichtung eines Zeitgefühls und -empfindens in der Lyrik (heute: Lyrik als politische und ökologische Aussage, als Waffe der Liedermacher, als Begleiter von Veranstaltungen, in der Verbindung von Jazz - oder „Sound“ - und Lyrik, als Ausdrucksform von gesellschaftskonträrer oder auch -indifferenter Einstellung, als Gebrauchsform für das Megaphon oder als operative Literaturform für „Anschläge“ und Poster), an einordnende Strömungen und Trends, die noch differenzierter sind als in jeder der beiden anderen literarischen Gattungen Epik und Dramatik.“¹⁵⁶

Folgerichtig veröffentlicht Stocker in seinem Buch „Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik“¹⁵⁷ eine ganze Liste von „*kreativitätshemmenden Faktoren* und „negative[n]“ Wahrscheinlichkeiten“ für den Lyrikunterricht, die er im Rahmen seiner Untersuchungen wahrgenommen hat:

- „„Feierlichkeitsrituale“ bei unterrichtlichem Anbieten von lyrischen Texten“
- zu wenig genaue Unterscheidung zwischen kreativ-analytischer, selbständig-produktiver und produzierender Leistung
- „Das Unwohlsein bei der Vorstellung, daß das anzugehende Gedicht (mit einiger Sicherheit: Kanon-Pflichtgedicht) am Ende ja doch „auswendig“ zu lernen sei: das „Ob“ als einziges „erregendes Moment“ der Unterrichtseinheit?“
- augenscheinliches oder verdecktes Inanspruchnehmen von Gedichten für politisierende oder ideologisierende Bedarfspositionen und Maßnahmen
- „Inkompatibilität von eventuell konsonanter Lehrer- und eventuell dissonanter Schülereinstellung gegenüber lyrischen Texten“
- Überforderung der Schüler durch zu schwierigen oder zu anspruchsvoll kodierten Text führt zu Abschreckung
- Berührungssängste seitens des Lehrers vor noch nicht offiziell interpretierten oder aufbereiteten Gedichten
- Isoliertheit und damit Zufallscharakter der lyrischen Texte ohne Vorbereitung und Nacharbeit
- „Verzicht auf Begründung oder Information des kontextualen Zusammenhangs bzw. der historischen, biographischen, politischen oder gesellschaftlichen Dimension.“
- „Unterlassen von Möglichkeiten einer sprachlichen Sensibilisierung anhand von Gedichten mit dem Lernziel einer Annäherung an Wertungskompetenz.“
- „Wahl- und regelloser Einsatz von Gedichten zu unpassenden statt sekundierenden oder kongruenten situativen wie temporären Anlässen.“¹⁵⁸

¹⁵⁶ Schiefele/Stocker, ebenda, S. 148

¹⁵⁷ Stocker, Karl, Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik, Sekundarbereich, 1993, Hohengehren, Schneider Verlag

¹⁵⁸ Stocker, Karl, ebenda, siehe S. 11 ff

Stocker fordert, „Gedichte wesentlich „natürlicher“ einzubauen, suchen und finden zu lassen, zu besprechen, zum gleichen, zu einem verwandten oder zu einem „konträren“ Motiv“, hier sieht er „Handlungsbedarf“ im vielberufenen "Handlungsfeld Deutschunterricht" “. ¹⁵⁹ Dass die Lehrer zu gründlichen didaktischen Überlegungen und Entscheidungen, die zugleich auch die zukünftige Entwicklung des Verhältnisses ihrer Schüler zur Literatur mitberücksichtigen, angehalten sind, leitet er her auch aus der Tatsache, dass der Lyrikunterricht am Ende der Sekundarstufe I (bzw. II) „für das Gros der Schüler (...) die sozusagen letzte offizielle Begegnung mit lyrischen Texten sein [dürfte] (...). (...) Begriffe wie „Verantwortlichkeit“; längerfristige Motivation und Interessen-Lenkung sind als Merkmal-Nennungen einer echten Herausforderung angebracht.“¹⁶⁰ Nach seinen, von vielen Didaktikern und Praktikern geteilten Erfahrungen ist eine so angestrebte positive 'lyrische Propädeutik' zu häufig versäumt worden: „Irgend etwas von einem schulischen „Trauma“ muß geblieben sein, wenn selbst Studierende höherer Semester eines Fachstudiums erkennbar zögerlicher an Spontanbegegnung mit lyrischen Texten (ohne „Hilfen“ und Anmerkungsapparat) herangehen. (Von Schülern wird in Lehrproben da einiges mehr verlangt...)“.¹⁶¹

In dem Bemühen in zwar sehr bescheidenem, statistisch nicht relevantem Umfang, aber dennoch etwas 'zeitnähere' schlichte Häufigkeitsangaben für Aussagen zur Erinnerung an Lyrik im Literaturunterricht der Schule zu gewinnen, habe ich im Rahmen meines Lehrauftrages an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät die Studenten gebeten, Kommilitonen außerhalb unseres Seminars oder sogar anderer Fakultäten zu befragen.¹⁶² In der Mensa, in anderen Lehrveranstaltungen und beim Sport gaben 43 Studierende quer durch eine Vielzahl von Fachrichtungen¹⁶³ Auskunft. Sie befanden sich durchschnittlich im 5.Semester, das Durchschnittsalter betrug 23 Jahre, die Schulzeit lag also noch nicht allzu lange zurück, 22 der Studenten waren männlich, 21 weiblich. Von den 43 Befragten gaben 88% an, dass sie Lyrikunterricht erhalten hatten, nur 12% verneinten dies. In ihrer Freizeit lesen etwa 48% heute Gedichte, diese 48% teilen sich auf in ca.20% männliche und 28% weibliche Studenten; 52% lesen keine Lyrik, folgerichtig ist hier der Prozentsatz der männlichen Nichtleser mit etwa 30% höher als der der weiblichen mit 22%. Eigene Kreativität steht in diesem Bereich noch schlechter im Kurs: fast 70% schreiben nicht selbst Gedichte, der schreibende Rest ist ziemlich gleichmäßig auf Frauen und Männer verteilt.

¹⁵⁹ Stocker, Karl, ebenda, S.15

¹⁶⁰ Stocker, Karl, ebenda, S.39

¹⁶¹ Stocker, Karl, ebenda, S.57

¹⁶² Befragung fand statt Sommersemester 1998 im Rahmen des MS : „Lyrik im Unterricht der Sekundarstufe I“, schriftl. Ausarbeitung dazu angefertigt von den Studenten Nicole Pluskwa und Martin Kaul

¹⁶³ Studiengänge: BWL:7, VWL:3, Psychologie:2, Pharmazie:2, Physik: 1, Jura:4, Geschichte: 1, Germanistik:1, Lehramt RS:4, Lehramt GS u.HS:3, Lehramt Sonder.:8, Lehramt Gym:2, Magister EWF:3, Diplompäd:2

Die Umfrage stellte sich als hochmotivierend für 'meine' Studenten heraus: Das Problem des Lyrikunterrichts erschien ihnen nun als so interessant, dass sie auch noch etwa 100 Schüler aus sechsten und neunten Klassen der Goetheschule Kiel (Realschule) dazu befragten, was sie unter Gedichten verstehen, wie sie sie finden, ob sie welche zu Hause lesen, ob sie im Unterricht Gedichte besprochen haben und ob ihnen das Spaß machte. In den Mittelpunkt des Studenteninteresses rückte schnell der Gesichtspunkt, bei Schülern und Kommilitonen 'herauszufragen', welche Art von Lyrikunterricht sie sich denn wünschten, was man ihrer Ansicht nach verbessern, interessanter gestalten könnte, die berufsbezogene Perspektive dabei erschien legitim.

Die gegenseitige Ergänzung und Entsprechung in den Antworten der Schüler und denen der Studenten war frappierend: So wünschten sich alle mehr moderne Gedichte, etwas „Peppiges“, auch Alltagslyrik, dass Gedichte szenisch dargestellt und eine Verknüpfung zum Schauspiel geschaffen würde, Gedichte sollten gepuzzelt, auseinandergenommen, geordnet werden, Schüler der 6. Klassen möchten zu Gedichten malen, die der 9. Gedichte mit Musik verbinden (Rap, Hip-Hop). Die Schüler sind auch, ebenso wie die Studenten, dafür, selbst Gedichte zu schreiben, möchten sie aber gegenseitig korrigieren (die Studenten betonen an dieser Stelle „keine Wertung der Gedichte“). Beide Gruppen wünschten sich weniger Eingehen auf die formalen Aspekte der Lyrik und mehr Auseinandersetzung mit dem Inhalt, der sich auf die Lebenssituation der Schüler beziehen sollte. Die Schüler möchten den 'Sinn und Zweck von Gedichten' besprechen, die Studenten wollten die Klärung der Frage, warum Menschen Gedichte schreiben, und sie schlugen vor, gemeinsam im Unterricht ein Gedicht zu konstruieren; die Schüler der 9. Klassen (!) wünschten sich mehr lustige oder humorvolle Gedichte und sogar den Besuch von Dichterlesungen, die Studenten mahnten für den Gedichtunterricht mehr Objektivität und politische Bezüge an und sie betonten zum Schluss, dass Informationen rund um das Gedicht zwar in einigen Fällen sehr wichtig sein könnten, dass manches Gedicht von ihnen aber 'pur' besser zu genießen sei.

Bleibt nur anzufügen, dass danach die Arbeit im Seminar an verschiedenen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren für den Lyrikunterricht so engagiert, wie man es nur hoffen kann, verlief.

Was die Schüler mit Recht fordern ist also, abstrakter ausgedrückt, ein in den zeitgenössischen, gesellschaftlichen Zusammenhang auf der einen Seite, andererseits aber auch in die besondere psychologische Situation des Heranwachsenden besser eingepasster Lyrikunterricht: „daß dabei auch manche liebgewordene Tradition in Frage gestellt werden muß, gehört zu den unumgänglichen Notwendigkeiten“, die auch Hans Giehl sieht, „sind doch Lehrplan, Lehrgefüge und Bildungskanon fortwährend neu zu überdenken, soll eine verlässliche Basis für einen zeitnahen und sachgerechten Unterricht gewonnen werden, der allein die gewünschten Erfolge bringen kann.“¹⁶⁴

¹⁶⁴ Giehl, Hans E./ Müller, Erhard Peter unter Mitarbeit von Beisbart, Ortwin/Eisenbeiß, Ulrich/ Marenbach, Dieter, Poesie im Unterricht. Gedichte, Balladen, Songs. Interpretationen und Analysen für den Deutschunterricht der 5. Bis 10. Jahrgangsstufe, 1994, München, Ehrenwirth Verlag, S. 5

Klaus Wellner formuliert die besondere Schwierigkeit einer didaktischen Antwort so: „Gesucht wird also ein didaktisches Konzept, das den Anlehnungs- und Identifikationsbedürfnissen der Jugendlichen ebenso Rechnung trägt wie ihrer Sensibilität für als ungerecht und nicht authentisch empfundene Lebensformen und Rollenangebote der Gesellschaft und ihrer daraus resultierenden Kritik.“¹⁶⁵

Knobloch, der eine neue Studie über Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen in Bayern vorgelegt hat, beleuchtet in dieser Situation die komplizierte Rolle des Lehrers zwischen allen Forderungen und Positionen, dem es überlassen bleibt, seinen unterrichtlichen Weg zu finden, dabei vor Augen „...die immer wieder erlebte Diskrepanz zwischen den aus eigenem Anspruch, Lehrplan, offiziellen und offiziösen Veröffentlichungen sowie Ausbildungs- oder Fortbildungsveranstaltungen ableitbaren Soll-Vorstellungen von Unterricht einerseits und der durch eigenen Unterricht und ungezählte Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen gewonnenen Einsicht in die Unterrichtsrealität andererseits“¹⁶⁶.

Wiederum von Studenten eines Seminars der Verfasserin wurden im Wintersemester 1983/84¹⁶⁷ und in anderer Form von dieser selbst in Zusammenhang mit der vorliegenden Fallstudie Meinungen von Lehrern zum Lyrikunterricht zusammengetragen. Bei der von Studenten vorgenommenen Befragung beantworteten von 50 zufällig ausgewählten Lehrern 21 die ihnen von den Studenten übergebenen Fragebögen, die Verteilung auf die Schularten ergab eine Beteiligung von 11 Hauptschullehrern, 8 Realschullehrern und 2 Lehrern aus der gymnasialen Sekundarstufe I. Es handelt sich also nur um eine kleine, statistisch nicht zu bearbeitende Stichprobe, aus der keine repräsentativen Ergebnisse zu gewinnen sind, die aber möglicherweise Tendenzen anzudeuten vermag. So wurde z.B. nach den Quellen für die im Unterricht eingesetzte Lyrik gefragt — das Ergebnis bestätigte die vorher von den Studenten geäußerten Vermutungen: Hauptquelle war das Klassenlesebuch, an zweiter Stelle andere, nicht regelmäßig in der Klasse benutzte Lesebücher; eine gezielte Auswahl aus schulunspezifischen Quellen und unter z.B. Hinzuziehung von weiteren Medien wie Tonträgern wurde nur im Einzelfall einmal getroffen. Besonders interessant war für uns die Frage nach bestimmten Formen und Methoden, die sich aus Sicht der Befragten in ihrer Unterrichtspraxis bewährt hatten, hier nannten die Hauptschullehrer am häufigsten das Lesenlassen von Gedichten durch die Schüler, dann folgten der Lehrervortrag, Rollenspiel und Auswendiglernen, die Gymnasiallehrer meinten übereinstimmend, dass Methodenwechsel die beste Methode sei und die Realschullehrer benannten dann auch *expressis verbis* Methoden der Lyrikbegegnung wie z.B. Tonbandaufnahmen des Autors, Gruppenarbeit, vergleichende Interpretation themengleicher Gedichte; die Lehrer an Realschulen reagierten hier also bereits stärker in Richtung auf handlungsorientierten Unterrichtsstil hin.

¹⁶⁵ Wellner, Klaus, Probleme eines kritischen Literaturunterrichts, S.54 in: Kreft, Jürgen/Wellner, Klaus/Vollertsen, Peter, a.a.O.

¹⁶⁶ Knobloch, Jörg, a.a.O., S.11

¹⁶⁷ Schriftlicher Bericht dazu von Maike Bahlmann und Gesine Lembke, Pädagogische Hochschule Kiel, WS 1983/84

Mit der Frage danach, ob ihnen negative Voreinstellungen ihrer Schüler zur Lyrik bekannt seien, sollte das Problembewusstsein ausgeleuchtet werden. Die Antworten schwankten zwischen dem schlichten „nein“¹⁶⁸ bei einer Reihe von Lehrern quer durch die Schularten über die Aussage „Positive Einstellungen zur Lyrik kann man in dieser „revolutionären“ Altersstufe nicht erwarten“(Kl.8, HS) bis zu der Antwort eines Realschullehrers (Kl.9), der schrieb, dass nach seiner Beobachtung Jungen den Zugang zur Lyrik schwerer fänden, insgesamt die Lehrkraft aber großen Einfluss auf die Schülereinstellungen nehmen könne, und wenn sie ihnen einen Lebensbezug damit vermittele, dann erreiche man recht viele Schüler. Nach Abhilfe (Sehen Sie Möglichkeiten, diese Einstellung zu ändern?) gefragt, bekräftigte ein weiterer Lehrer der Realschule den eben zitierten Kollegen. „Voraussetzung ist die Bereitschaft, sich gegen Mitschüler u. Lehrer frei zu äußern.- Vertrauensbasis muß also vorhanden sein bzw. geschaffen werden. Wenn der Lehrer als Mensch akzeptiert wird, geht alles!“ Praktisch wurde empfohlen von kürzeren zu längeren Texten überzugehen, Gedichtaussagen auf die individuelle Situation der Schüler zu übertragen oder einfach Lyrik zu vermeiden. Nur einmal wurde das Schreiben von eigenen Gedichten durch die Schüler vorgeschlagen.

Stocker, der in seinem bereits erwähnten Buch ein „Plädoyer für einen angstfreien Umgang mit Lyrik“ hält, erklärt die Behinderungen des Lyrikunterrichts besonders aus dem lernpsychologischen Bereich heraus : „Vielleicht sollte man (...) von Beklemmungen sprechen, von Berührungsängsten, von Unbehagen, negativen Voreinstellungen, von Mißbehagen aufgrund der zu erwartenden Interpretationszwänge; aber die Grundstimmung (lat. angustus = eng) eines unbehaglichen Gefühlszustandes ist vorhanden, erst recht wenn die Kodierung (z.B. mit Fachwortschatz), die Überladenheit einer erst zu entschlüsselnden Metaphorik Rätsel aufgibt oder auch das Ergründen eines lyrischen Textes, bei dem alle Wörter und stilistischen, theoretischen, formalen Bausteine bekannt sind, der Sinn aber erst zu begreifen ist.“¹⁶⁹ Für Stocker ergibt sich daraus als „Fixpunkt“ seiner Überlegungen die Lenkung der unterrichtlichen Handlungen in Richtung Kreativität, „die nicht nur möglich, sondern auch notwendig ist : sowohl beim Analysieren und Interpretieren, als auch beim Selberschreiben , beim Produzieren von Texten.“¹⁷⁰

In Bezug auf die Berechtigung seiner Analyse und der daraus resultierenden Forderungen wird ihm dabei ‘assistiert’ z.B. durch Untersuchungen wie die von Peter Struck von der Universität Hamburg , die sich damit beschäftigt, wie Kinder und Jugendliche am besten lernen, und der recht provozierend zunächst herausstellt : „Die bisherigen Erziehungs- und Beschulungsweisen passten noch ganz gut zu obrigkeitsstaatlichen Industrie- und Militärgesellschaften, sie taugen aber nicht mehr für die mobile und global vernetzte Informations-, Kommunikations-, Dienstleistungs-, Freizeit- und Produktionsgesellschaft im neuen Jahrhundert. Und sie entsprechen auch nicht mehr unserem um Vielfalt bemühten demokratischen Grundgesetz.“¹⁷¹

¹⁶⁸ ein Lehrer formulierte tatsächlich „Die Auswahl bestimmt der Lehrer.“

¹⁶⁹ Stocker, Karl, ebenda, S.57

¹⁷⁰ Stocker, Karl, ebenda, S.5 — dabei ist Kreativität „als Denken und Einstellung zu bezeichnen, für das Auffinden von neuen Problemlösungen“ (S.10)

¹⁷¹ Struck, Peter, Wie lernen Kinder und Jugendliche am besten? in : Zeitschrift Praxis Deutsch, H.161, Mai 2000, 27. Jahrgang, S.4

Und er kommt zu der eindeutigen Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche besser lernen, wenn sie selbst etwas lernen, als wenn man sie „belehrt“, und dass dieses Lernen noch effektiver von statten geht, „wenn man sie beim Lernen zugleich auch handeln läßt („learning by doing“). Daneben tritt für ihn das Prinzip des „trial and error“, bei dem Schüler „ungestraft Fehler machen dürfen“ und dadurch ebenfalls besser, weil unverkrampfter, lernen: „Wenn wir ihre Fehler mit roter Tinte, schlechten Noten, erhobenen Zeigefingern und bösen oder enttäuschten Gesichtern ahnden, wird ihre angeborene Lernmotivation durch Lernen aus Angst ersetzt. Angst ist aber ein schlechterer Motor als Freude, um ein Ziel zu erreichen.“¹⁷²

Im Rahmen der Untersuchung der Lehrerpositionen und -erfahrungen zur Lyrik versprachen sich die Studenten von der Frage nach der eigenen Einstellung zum Lyrikunterricht eine Klärung in bezug auf ihre Vorvermutung, dass eine positive Einstellung beim Lehrer förderlich für den Umgang mit Lyrik in der Schule, eine negative hinderlich sei. Es ließen sich tatsächlich zwei Gruppen feststellen: Lehrer, die sich selbst gerne mit Lyrik beschäftigen und auch gerne Lyrik unterrichten und vom Wert eines solchen Unterrichts für die Schüler überzeugt sind, und Lehrer, die, zum Teil auch aus Zeitgründen, – Lyrik erfordere besonders viel Vorbereitung und sei in der Behandlung aufwendig–, Lyrikunterricht vermeiden, ihm allenfalls „Abwechslungscharakter“ zugestehen mögen oder in einem Falle schlicht formulieren: „Es gibt wichtigere Themen“ (Kl.8, HS). Die Mehrheit fand sich glücklicherweise allerdings bei der ersten Gruppe; ein besonders engagierter Realschullehrer fasste dort wohl im Sinne der meisten zusammen: „Wenn es klappt, wenn irgendein Funke überspringt, wenn auch nur 20% der Klasse so etwas wie beginnendes Verständnis erkennen läßt, macht es Spaß. — Sonst sehr frustrierend!“

Die letzte Frage der Studenten bezog sich auf die Erinnerung an ein besonders positives oder negatives Beispiel einer Lyrikstunde. Die Kollegen, die antworteten, berichteten alle von positiven Unterrichtserlebnissen, und ganz deutlich wurde für den distanzierten Betrachter dabei, dass immer dann, wenn handlungs- und produktionsorientierte Verfahren angewandt wurden, Stunden entstanden waren, an die die Lehrer sich gern zurückerinnerten.¹⁷³

¹⁷² Struck, Peter, ebenda, S.5 ff— Hier sieht er übrigens den besonderen Vorteil des Lernens am Computer : „Das Computerlernen bietet den ungeheuren Vorteil, dass man am Bildschirm etwas ausprobieren darf, ohne dass dabei Fehler bestraft werden. Der Computer reagiert, ohne zu bewerten, ganz sachlich mit dem Hinweis auf dem falschen Weg und das unstimmmige Resultat, sodass die Neugier des Schülers geweckt oder erhalten bleibt, es noch einmal auf eine andere Weise auszuprobieren, bis die richtige Lösung ihn aus ihr selbst heraus belohnt.“ Aus dem Reclam Verlag gibt es im Bereich der Lyrik dazu ein computertaugliches Angebot, ein „Reimlexikon“, das eine „Gedicht-Software“ mit 50 000 Reimwörtern „per Mausclick“ zum „Schreiben - Reimen - Drucken“ anbietet und sich laut der Benutzerinformation versteht „als interaktive Hilfe beim Verfassen von Gedichten“; dabei werden bestimmte formale Strukturen wie Reimschemata oder Strophenformen für die Anwender miterklärt, es gibt einen Link zu einem Lexikon mit Fachbegriffen der Lyrik; eigene Benutzereinträge sind möglich; außerdem verfügt das Programm über verschiedene Grafikfunktionen z.B. für Rahmen und Zierleisten zur optischen Textgestaltung ⇒

Reclams elektronisches Reimlexikon. Die Gedicht-Software!, 1999, Stuttgart, Philipp Reclam jun. GmbH&Co und Directmedia Publishing GmbH, Berlin

¹⁷³ Da wurde z.B. genannt: „Der Zauberlehrling“ als Rollenspiel, „Die Bürgschaft“ in heutige Sprache übertragen

Für die vorliegende Fallstudie mussten mitarbeitende Kollegen gesucht werden, die in ihren Deutschstunden eine vorbereitete Lyrikunterrichtseinheit durchführten und die diese flankierenden Fragebögen ausfüllen ließen. In mehreren Vorgesprächen, oder wenn die Unterlagen und gesammelten Fragebögen wieder abgeholt wurden, ergab sich die Möglichkeit zu einem Gedankenaustausch über die momentane Beurteilung des Lyrikunterrichts in der Schule. Diese Kontakte führten in vielen Fällen zu dem 'Eingeständnis' der Gesprächspartner, dass um Lyrikunterricht bisher ein Bogen gemacht worden war, der aber auch als ein solcher empfunden wurde, weshalb man gern bereit war, nun eine angebotene Lyriksequenz zu unterrichten. Auf der anderen Seite gab es auch wieder den Lehrer, der sich selbst innerlich zu Lyrik hingezogen fühlt und sie aus seinem Wertverständnis heraus den Schülern ebenfalls anbietet und zu vermitteln versucht. Sein besonderes Engagement ermöglicht dabei ganz offensichtlich in der Mehrzahl der Fälle auch eine positive Begegnung der Schüler mit der Lyrik, die auf das Einbringen seiner Persönlichkeit in Zusammenhang mit dem Lerngegenstand auf diesen offener und interessierter reagieren. Vor diesem Hintergrund erscheint dann auch Fritzsches „ehernes Gesetz“ als nicht mehr so extrem, wenn er in seiner „Schreibwerkstatt“ verlangt, „daß der Lehrer mitschreibt (und mitstöhnt und mitlacht). Dabei sollte er nicht versuchen, sich dem vermuteten Niveau der Schüler anzupassen, sondern so schreiben, wie es ihm selbst gefällt, auch auf die Gefahr hin, daß die Schüler den Text nicht verstehen oder nicht besonders gut finden.“¹⁷⁴ Das heißt also selbstverwirklichende Subjektivität und Kreativität, damit aber auch Authentizität für jeden!

Ein befriedigenderes Echo auf die Untersuchung zum schülerorientierten Lyrikunterricht als das von einem Realschullehrer, der im Februar 2000 an der Untersuchung mit einer 7.Klasse teilnahm und sich in einer kurzen schriftlichen Stellungnahme am Ende seiner Mitarbeit dazu äußerte, kann man sich da wohl nicht wünschen: „Die Einheit war für die Schüler überwiegend motivierend und die Resonanz positiv. Die mündliche Beteiligung überdurchschnittlich gut. Die Thematik kam an. Die Texte waren leicht verständlich. Der Schwierigkeitsgrad eher etwas zu niedrig. Besonders die Mädchen wollten mehr eigene Gedichte schreiben. Aber auch dem Lehrer hat es viel Spaß gemacht. Vom Thema her. Wegen des Schülerechos. Nicht zuletzt wegen der vorgelegten Unterrichtsvorbereitungen, die nur noch auf ihn zugeschnitten wurden. Danke. Und viel Spaß bei der Auswertung der Fragebögen...“

Bleibt nur der 'Ehrlichkeit' halber anzumerken, dass die Kollegen, die freiwillig bereit waren, bei der Untersuchung mitzuarbeiten, wohl ohnehin zu den aufgeschlosseneren, selbstkritischeren und fachinteressierteren an ihren Schulen gehörten und daher das Bild etwas ins Positive verzerrten.

¹⁷⁴ Fritzsche, Joachim, a.a.O., S.5

3.4. Erörterung der Bestandsaufnahme

Erinnert man sich an den im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Motivationsschub für die Arbeit von Studenten in einem Seminar über Lyrikunterricht in der Sekundarstufe I durch die Weckung ihres Interesses für die Problematik dieses Unterrichts, die sie in der eigenen Befragung von Schülern und anderen Studenten erfuhren, so erscheint der von Schiefele/Stocker propagierte Weg für den Literaturunterricht, nämlich vom Literaturinteresse der Schüler auszugehen, sinnvoll und vielversprechend. In ihren Überlegungen zur Herstellung und Förderung dieses Interesses bei den Schülern werden so viele den Literatur- und damit eben auch den Lyrikunterricht positiv wie negativ beeinflussende Faktoren angesprochen, dass diese hier noch einmal ausführlicher dargestellt werden sollen. Im Sinne beider Autoren soll dieses Interesse ermöglicht werden durch:

1. Abbau der Behinderung bestehender Interessen
 - dazu gehört es, subjektiv unterschiedliche Zeitmaße für die Beschäftigung mit Literatur zu ermöglichen
 - Verständnisschwierigkeiten im Vorfeld zu klären
 - externe Leistungskontrollen zu vermeiden (besser: nicht zensierte Rückmeldung der Lernfortschritte)
2. Anregungsbedingungen
 - dabei ist die Sache selbst die „elementarste Anregungsbedingung“, muss also verfügbar sein¹⁷⁵
 - das Nutzen wechselseitiger Anregungen im Unterricht : „Zu einem großen Prozentsatz verdanken die Jugendlichen den Altersgenossen ihre Lektüeranregungen. Der Deutschunterricht hat daran einen noch geringeren Anteil als das Elternhaus. Diese Abkehr von den Autoritäten ist in dem altersspezifischen Bedürfnis nach Selbständigkeit und persönlicher Entscheidung begründet.“¹⁷⁶
 - ein selbst besonders interessierter Lehrer wirkt Interesse anregend
 - Nutzen der Anregungspotentiale verschiedener Medien im Unterricht
3. Anwendung interessefördernder Arbeitsformen
 - Unterrichtsformen, die eine produktive Mitarbeit der Schüler verlangen, begünstigen die Interessenentwicklung
 - Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler
 - fächerübergreifende Unterrichtsprojekte gegen Beschränkung des Denkens
 - Gestaltung von zum Selbstlernen anregenden Situationen durch den Lehrer (Entdeckungslernen, Projekte, diskursive Modelle)
 - Erweiterung des gängigen Zeitrahmens hin zum Blockunterricht wirkt vorteilhaft

Ob dieses Erregen von Schülerinteresse dabei auch so spektakulär einher kommen sollte, wie Evelyn Jolles in ihrem Buch „Literatur auf dem Laufsteg“ ausführt, bleibt wohl Geschmackssache und von der persönlichen Einstellung des Lehrer abhängig,

¹⁷⁵ Auch Dahrendorf betont „... daß sich ein Interesse für einen bestimmten Gegenstand nur durch das Vorhandensein dieses Gegenstandes bilden kann.“ S.20 in: Dahrendorf, Malte, Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht, 1996, Berlin, Volk und Wissen Verlag

¹⁷⁶ Schiefele, Hans/Stocker, Karl, a.a.O., S.214

auch wenn ein guter Schuss von ‘den Zweck heiligenden Mitteln’ dem gängigen Literaturunterricht manchmal ganz gut täte : „Es ist Zeit, daß Literatur sich zeitgemäß in (die) Szene setzt, dabei in Zentren medialer Aufmerksamkeit vordringt: auf den Laufsteg kommt und verstärkt die jungen Leute erreicht und anzieht. So faszinierend, so einladend, so viel Wünsche erweckend wie die Inszenierung einer Laufsteg-Schau sollten auch Präsentationen von Literatur und ihrer Models sein.“¹⁷⁷

Die Forderung nach Nähe zur Denk- und Erlebniswelt des Schülers und damit die Möglichkeit, dessen Kreativität zu wecken und in den Unterrichtsprozess miteinzubeziehen, bleibt auch bei weniger aufsehenerregenden Vermittlungsformen ein zentraler Punkt, so bei Stocker in seinem „Plädoyer für eine durchaus nicht respektlose, aber unbefangene Begegnung mit lyrischen Texten“; er warnt davor, durch die Wahl von zu schwierigen Gedichten in der Eingangsphase, die Schüler zu verprellen. Stattdessen erläutert er anhand der Adaption des angel-sächsischen Begriffs des „approach“ im Sinne von „begin to tackle (a task, problem etc.): Before trying to solve the puzzle, let us consider the best way to approach it.“¹⁷⁸ seine zunächst vorrangig verfolgte Absicht „kreativitätshemmende Momente und „Fremdheiten““ bei dem unterrichtlichen Kontakt mit Lyrik zu beseitigen, damit die positiven Aspekte von Kreativität voll zum Einsatz kommen können: „Es geht beim kreativen Procedere um neue Annäherungen, Denkergebnisse, um gedankliche Synthesen, um vor-wissenschaftliche, wissenschaftliche und nach Möglichkeit durchaus auch künstlerische Formfindung und -gebung und bei allem ist Innovationsbereitschaft angemahnt. Im einzelnen bedingt kreatives Denken Problemorientiertheit, Wahrnehmungsoffenheit, kreatives Fortschreiben von neuen Problemstellungen, Suchen und Finden von neuen Lösungswegen, Erfassungsstrategien und Methodenanwendungen.“¹⁷⁹

Gerade mit Bezug auf die Innovationsbereitschaft der Lehrer führt er an anderer Stelle aus, dass das Kleben an Lehrplänen, die häufig bereits zum Zeitpunkt ihres Erscheinens veraltet seien, den Aktualitätsbezug des Lyrikunterrichts und ein „entdeckendes Unterrichten“ mit mutig „aus der laufenden Produktion“ gewählten Gedichttexten verhindere; „...der Wille zum Umgang mit noch „Ungesichertem“ kennzeichne den „fähigen“ und eben nicht den auszubildenden „fertigen“ Lehrer.“¹⁸⁰

Die positive Erstbegegnung mit Gedichten bleibt erklärtes Ziel, wenn es gilt „...die Hürde zu überwinden, die die Gattung Lyrik selbst der Leselust und dem Verstehen zahlreicher Leserinnen und Leser entgegenstellt, ist sie doch die dichteste und artistischste Form sprachkünstlerischer Gestaltung“¹⁸¹, das bestätigt auch Jolles. Kombiniert man diese Erkenntnis mit den Ergebnissen der Lernforschung, die

¹⁷⁷ Jolles, Evelyn, a.a.O., S.VIII - auf S. V des Vorwortes wird Jolles noch präziser. „Der Titel löst vielleicht Bilder aus. Das soll er auch/ Eine Marquise von O ... mit dünn wehender Robe, die ihren schlanken Leib sinnlich ausstellt, eilt über den Laufsteg, eilt. ♠ Ein männliches Model, „schön wie ein junger Gott“, Graf, in knapp und gut sitzender Uniform kniet, dann schreitet er, vor aller Augen, zur Tat, fast. ♠ Wasser von Armen und Haar streifend, barfuß, frech, kapriziös, so auch ihr grünschillernd fließendes Kleidchen, Undinentyp, Topmodel. (...)“

¹⁷⁸ Stocker, Karl, a.a.O., alle Zitate S.8

¹⁷⁹ Stocker, Karl, ebenda, S.10

¹⁸⁰ Stocker, Karl, ebenda, S.41

¹⁸¹ Jolles, Evelyn, ebenda, S.15

herausgefunden hat, dass Kinder von anderen Kindern besser lernen als von noch so gut lehrenden Erwachsenen und dass sie noch einmal besser lernen, wenn sie ihr Wissen an andere weitergeben müssen, also über das von ihnen selbst zu Lernende mit anderen sprechen und es diesen beizubringen versuchen,¹⁸² dann bietet sich ein Zugang zu Lyrik über die Gedichte von anderen Jugendlichen geradezu sinnfällig an. Dahrendorf hat in seinem „Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht gerade bestätigt, dass die Formel gilt: „Schüler begreifen Neues, können nur dann etwas zulernen, wenn sie es mit Bekanntem und Vertrautem verknüpfen können.“¹⁸³ Das, was andere Jugendliche in ihren Texten beschreiben, und wie sie es tun, kann so einen Brückenschlag schaffen zwischen Vertrautem und Neuem, kann die ‘Hürde Lyrik’ leichter überwinden helfen.

Von besonderer Bedeutung ist und bleibt es für jeden Lehrer, sich klar zu machen, dass sich die Schüler, denen er sich im Laufe seines Berufslebens gegenüber sieht, verändern und dass er auf diese Veränderung in seinem Verhalten und mit seinem Unterricht reagieren muss. Die in der Gegenwart aufwachsenden Jugendlichen sind außerordentlichen Spannungen in ihrem Lebenskontext ausgesetzt; Erika Dingeldey nennt einige davon in Anlehnung an die von Fend beschriebenen¹⁸⁴ :

- „Erfahrungen einer intensiven individuellen Zuwendung innerhalb sehr kleiner Familien. Immer mehr Kinder sind lebensgeschichtlich von den Eltern lange geplant und als Teil der eigenen Lebenserfüllung gewollt. Gleichzeitig erfahren viele Kinder die Instabilität dieses Intimverbandes, immer häufiger werden Scheidungserfahrungen; alleinerziehende Mütter, von zu Hause abwesende Mutter gehören für viele Kinder zur Lebensnormalität.
- Erfahrung einer zunehmenden Bedeutung von persönlich erbrachten Schulleistungen und Schulabschlüssen für die Existenzsicherung bei gleichzeitiger Verunsicherung in der „Verwertbarkeit“ der erworbenen Qualifikationen und der Nicht-Einholbarkeit von erbbedingten Vermögensvorsprüngen.
- Erfahrung der Verführung zu kurzfristigem und unmittelbarem Lebensgenuß bei gleichzeitig gestiegener Bedeutung der langfristigen Askese für den Erwerb anspruchsvoller Qualifikationen.
- Erfahrung der zunehmenden Bedeutung gemeinschaftlichen Handelns, konsensorientierter Verständigung und normorientierter Koordination von Erwartungen und Verpflichtungen bei gleichzeitig schwindenden Übungsmöglichkeiten sozialen Handelns in Geschwisterkonstellationen und aufgabenbezogenen Altersgruppen.
- Erfahrung der Bedeutung einer persönlichen Sinngebung des Lebens bei gleichzeitiger Beliebigkeit der Sinnangebote aus den Medien und dem sozialen Nahraum.
- Erfahrung der durch Technik und Wissenschaft geschaffenen Lebensmöglichkeiten bei gleichzeitiger Erfahrung der Zerstörungspotentiale der Ergebnisse wissenschaftlicher Rationalität.
- Tägliche Erfahrung der Diskrepanz zwischen den weltweit vorhandenen Nöten und der Ohnmacht eigener Handlungsanstrengungen.“

¹⁸² vergleiche Struck, Peter, a.a.O., S.5/6

¹⁸³ Dahrendorf, Malte, a.a.O., S.26

¹⁸⁴ Bremerich-Vos (Hrsg.), Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Festschrift für Hubert Ivo, 1993, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, — darin: Dingeldey, Erika, Schule - Kein Ort. Nirgends? Versuch einer anderen Wahrnehmung von Schulwirklichkeit S.14

Sie bezieht sich auf ein von H. Fend für das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung HIBS eingereichtes Manuskript (Heft 6 des Arbeitskreises „Qualität von Schule“) mit dem Titel „Sozialgeschichte der Bedingungen des Aufwachsens und pädagogische Handlungsmöglichkeiten“

Es ist selbstverständlich, dass vor diesem Erfahrungshintergrund die Realitätswahrnehmung, aber auch die subjektiven Bedürfnisse des einzelnen Jugendlichen andere sind als früher. Dingeldey zitiert in diesem Zusammenhang eine Äußerung des langjährigen Leiters der Odenwaldschule, Gerold Becker, zur Wirkung der „medialen Bilderflut“ auf die Jugendlichen : „Man kennt alles und hat doch nichts erlebt.“, und sie warnt vor einer „Gefahr der Verödung von Schule“, wenn das Lernen in der Schule keinen Bezug mehr zu dem „subjektiven Lebensprozeß“ der Schüler hat: „Dies muß von uns Pädagogen gesehen werden, wir müssen versuchen, diese andere Realität, damit auch Realitätswahrnehmungen der Jugendlichen zu begreifen, sonst erreichen wird sie nicht mehr.“¹⁸⁵ Dass die Lehrer dabei Unterstützung von wissenschaftlicher Seite reklamieren dürfen, gesteht Spinner zu: „Angesichts der Klagen vieler Lehrerinnen und Lehrer, daß sie mit den hergebrachten Stoffen und Methoden die Schülerinnen und Schüler immer weniger erreichen können, ist es zweifellos eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, die sich wandelnden Verstehensvoraussetzungen bei den Heranwachsenden zu untersuchen und Konsequenzen für den Unterricht aufzuzeigen.“¹⁸⁶

Wie passt dies alles nun noch mit Lyrik und Lyrikunterricht zusammen? Zumal auch ein engagierter Befürworter von Lyrikunterricht wie Hans Giehrl zugeben muss: „Die Gefährdung der menschlichen Identität droht aber die Grundlagen der Begegnung mit lyrischer Dichtung zu zerstören, die wie nichts anderes auf ursprüngliche seelische und geistige Resonanz angewiesen ist; sie findet kein Echo mehr in Menschen, die zwar ihre soziale Rolle als Produzenten und Konsumenten erfüllen, ihre geistige Weltoffenheit aber weitgehend eingebüßt haben.“¹⁸⁷

Der stärksten Trumpf, den die Lyrik ausspielen kann, wird auch in dieser Lage nicht zu negieren sein: Es ist ein konstituierendes Merkmal von Lyrik, dass sie wie keine andere Textart ihren Leser zum Dialog mit ihr auffordert, erst sein Verständnis ihrer verdichteten Sprachzeichen lässt sie existent für ihn werden, und erst dieses aus seiner Textrezeption gewonnene Verständnis eröffnet dem Leser die Möglichkeit zu einer Selbstbegegnung, zu einem Selbst-Verständnis, ohne das er sich nicht entwickeln und reifen kann. Giehrl formuliert dazu: „Indem Lyrik so die Möglichkeit der Selbstfindung unterstützt, den Menschen aus bloßer Funktionalität befreit und zur Personalität verhilft, schafft sie gleichzeitig die Voraussetzung für jede echte Begegnung mit dem Mitmenschen und erschließt einen Raum der Freiheit (...). Lyrik führt den Menschen nicht in abseitige Refugien, sondern zeigt ihm tiefer die ihm gegebene und aufgegebene Wirklichkeit, sie macht ihn wacher und hellhöriger für alle Eindrücke seiner Welt.“¹⁸⁸

¹⁸⁵ Dingeldey, Erika, ebenda, S. 16

¹⁸⁶ Spinner, Kaspar H., Lebensweltliche Erfahrungen und Textverstehen im Unterricht, S. 138 in : Rupp, Gerhard (Hrsg.), Jahrbuch der Deutschdidaktik 1991/92, 1993, Tübingen, Gunter Narr Verlag

¹⁸⁷ Giehrl, Hans E./ Müller, Erhard Peter, a.a.O., S.10

¹⁸⁸ Giehrl, Hans E./ Müller, Erhard Peter, ebenda, S. 13 ff

Noch vorsichtiger die Bedeutung von Lyrik für ihren Rezipienten abschätzend, fast schüchtern auftretend, formuliert ein Lyriker selbst: „In Gedichten kommt es oft gar nicht so sehr auf eine bestimmte Botschaft an, sondern einfach darauf, Dinge spürbar erscheinen zu lassen, daß man sie fühlt, wenn man die Gedichte liest.“¹⁸⁹

Für die Schüler bedeutet das, dass sie unter Anleitung des Lehrers Zugang zu einer Dichtung finden sollen, die ihnen aber weder als „platter Bildungsbesitz“ noch als „ein Mittel zur Erzeugung eines sterilen formalistischen »Kunstsinns«“ begegnen soll, sondern sie müssen dahin geführt werden zu erkennen, „daß das lyrische Gedicht eine anders nicht gegebene Möglichkeit erschließt, einen Teil unserer Lebenswirklichkeit genauer, tiefer und vielleicht auch schöner zu erfahren.“¹⁹⁰ Nur so kann es der Schule gelingen, ihren Schülern auch das zu vermitteln, was Dingeldey als „vorgestellte Wirklichkeiten, fiktionale und ferne Welten, symbolische Modi menschlicher Erfahrung“¹⁹¹ bezeichnet, Dinge also, die sich außerhalb der „Alltagswelt“ der Schüler ‘ereignen’ und sich ihrem realen Zugriff entziehen, was andererseits jedoch keinesfalls ausschließt, dass sie als ein Element der geistig-seelischen Bereicherung für den Schüler wirken.

So wie ausschließlich der Schüler „Maßstab für angemessene Unterrichtsverfahren“, bei Beachtung des von den Lerngegenständen selbst zugelassenen Methodenspektrums, ist, so ist er „keineswegs das Maß aller Dinge“, wenn es um die Inhalte geht: „Zwar sind Entwicklungsphasen und Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, ob aber ein Gegenstand, in unserem Fall ein bestimmtes Werk, gelesen, bearbeitet, in geistige Auseinandersetzung genommen werden soll, ist nicht ins Belieben der Schüler gestellt, sondern von Vorstellungen über literarische Bildung und vom Eigenwert des Textes bestimmt. So kann z.B. Literaturunterricht nicht auf Lyrik verzichten, auch wenn kein Schüler Gedichte mag. Man kann das eine oder andere Gedicht behandeln und sich einprägen, aber nicht keines.“¹⁹² Wie formulierte noch Kreft in seinem Buch „Der Schüler als Leser“: Schüler und Text stimmen nur partiell überein,¹⁹³ den Rest hat die geschickte Vermittlungsleistung des Lehrers zu besorgen. Und auch Fritzsche kommt zum selben Schluss: „Die Lektüreauswahl wird also zwischen zwei Polen getroffen: auf der einen Seite das Bewußtsein des Lehrers (bzw. Lehrplanmachers) von dem, was für die Schüler gut wäre, auf der anderen Seite die manifesten Wünsche der Schüler. Nur im Idealfall stimmt beides von vornherein (oder nach kurzer Überzeugungsarbeit) überein.“¹⁹⁴

¹⁸⁹Rosenlöcher, Thomas, Ich sitze in Sachsen und schau in den Schnee - zitiert nach dem Programmheft des Literaturhauses Schleswig-Holstein, Januar-März 1999 zur Lesung von Rosenlöcher am 3.2.99

¹⁹⁰Giehrl, Hans E./Müller, Erhard Peter, ebenda, S.19

¹⁹¹Dingeldey, Evelyn, a.a.O., S.17

¹⁹²Schiefele/Stocker, Literaturinteresse, Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik, a.a.O., S.219

¹⁹³Kreft, Jürgen/ Wellner, Klaus/ Vollertsen, Peter, Der Schüler als Leser, a.a.O., dem Sinne nach zitiert S.8

¹⁹⁴Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, a.a.O., S.119

Für den Bereich der Lyrik scheint eine „Überzeugungsarbeit“ mit einem schülerorientierten Text in der Motivationsphase eine Möglichkeit des unterrichtlichen Zugangs zu sein, dem die vorliegende Untersuchung nachspüren möchte.

4. Versuch einer Hypothesenbildung

4.1. Zielpunkte der Hypothese

Vor dem Hintergrund der vermuteten und in Ansätzen geprüften Zustandssituation des heutigen Lyrikunterrichts und dem vielfach bekundeten 'Leidensdruck' der unmittelbar Betroffenen, der Lehrer und ihrer Schüler, ergab sich die Überlegung zu untersuchen, wie ein Lyrikunterricht beschaffen sein müsste, um bei den Schülern auf weniger Ablehnung zu stoßen und infolge dessen bei den Lehrern zu weniger unterrichtlichen Frustrationserlebnissen zu führen. Ein Hauptaugenmerk sollte dabei auf die Motivationsphase für den Lyrikunterricht gerichtet werden, von der die Besetzung einer Schlüsselrolle - eben im wörtlichen Sinne des für eine Sache Aufschließens - vermutet wurde. Neben-'schau'-plätze konnten sich möglicherweise hinsichtlich der grundsätzlichen Einstellung zur Lyrik, deren Bedeutung im privaten (Lese-)Bereich und bei Fragen zur Eigenproduktion von lyrischen Texten ergeben.

Um die im weiteren noch zu erläuternde Versuchsanordnung mit Datenerhebung zu statistisch aussagefähigen Daten zu führen, war die Abfassung von z.T. zweiseitigen Nullhypothesen notwendig. Diese werden im einzelnen bei den untersuchten Fragenkomplexen vorgestellt, wo ihnen auch das statistische Material zugeordnet wird und die sich daraus ergebende Interpretation zur Prüfung der Hypothesen geleistet werden kann. Die allgemeine Haupthypothese kann dahingehend formuliert werden, dass es unerheblich ist für die Schülerakzeptanz des Lyrikunterrichts, wie dieser insgesamt und mit welcher Einstiegsmethode er durchgeführt wird. Diese Hypothese gilt es - wie alle ihr untergeordneten - auf dem statistisch relevanten Irrtumsniveau $\alpha < 5\%$ zu prüfen.

4.1.1. Die Motivation der Schüler für den Lyrikunterricht oder "Lyrik - nein danke!"

Zur Installation der 'Versuchsanordnung' zum schülerorientierten Lyrikunterricht waren eine ganze Reihe von Kontaktgesprächen mit Deutschlehrern nötig, die immer wieder von ihren Problemen, Schüler „an Lyrik ranzukriegen“ berichteten.¹⁹⁵ Folgerichtig beinhaltete die den Lehrern zur Verfügung gestellte Arbeitsmappe¹⁹⁶ mit dem Blatt B (siehe Anhang) den Vorschlag für eine mündlich vor der Klasse durch den Fachlehrer vorgetragene Vorinformation der Schüler, also quasi einen Rollentext für den unterrichtenden Lehrer, der an der entsprechenden Stelle einen Freiraum für Notizen des Lehrers zu einer eventuellen Spontanreaktion der Schüler auf die Ankündigung des Lyrikunterrichts enthielt.

¹⁹⁵ Siehe auch die Ausführungen unter Kap. 3.3. Versuch einer Momentaufnahme zur subjektiven Sicht der Betroffenen

¹⁹⁶ Im Detail wird darauf bei der Vorstellung des Untersuchungsmaterials unter Kap.4.2. noch erläuternd eingegangen.

Leider wurden nicht für alle zweiundzwanzig Klassen die Unterlagen so vollständig wie verabredet zurückgegeben, sondern nur in dreizehn Fällen; trotzdem ergibt sich aus dem vorliegenden Material ein eindeutiges Übergewicht für negative Sofortäußerungen (sieben), bei gleichzeitig sechs eher abwartenden, taktierenden Schülerreaktionen; ein spontan positives Echo gab es dabei nicht.

Erschreckend ist die deutliche Kombination der negativen Vormeinung mit dem geäußerten Verdacht der Schüler, dass bestimmt etwas auswendig gelernt werden müsse, die im folgenden wiedergegebene Eintragung einer Hauptschullehrerin aus einer 5. Klasse mag das illustrieren : „ " Oh nein, nicht schon wieder"..., keinerlei Zustimmung. Nachdem ich erklärte, daß die SS die Gedichte nur kennenlernen sollen, nicht auswendig lernen sollen, kam doch plötzlich eine positive Stimmung auf.“ Diese Beobachtung deckt sich übrigens mit einer von Martin Keller in der Einleitung für sein Lyrik-Arbeitsbuch " GedichtWerkstatt" gemachten Bemerkung: "Offenbar hängen für viele Schülerinnen und Schüler die zwei Begriffe Gedichte und Auswendiglernen zusammen – unglücklich und untrennbar."¹⁹⁷ In einer 7. Realschulklasse aus Neumünster wurde - geradezu der Gipfel der Zustimmung - geäußert : “ Lyrik – Was'n das ? Häh? Schreiben wir auch eigene Gedichte? „

Stimmt man der von Huber/Mandl in ihrer Abhandlung über die wissenschaftliche Nutzung verbaler Daten aufgestellten These zu, die lautet : „Will man (...) die subjektive Weltsicht, die Erklärungsmuster und Handlungsprogramme anderer Menschen rekonstruieren, sozusagen ihre Hypothesen entdecken, dann muß man Methoden benutzen, die es den befragten Personen gestatten, ihre subjektiven Sichtweisen auszudrücken.“¹⁹⁸, so mussten sowohl die Formulierungen der Fragebögen der Sprache der Probanden angepasst, möglichst einfach und eindeutig, ohne komplizierte Satzkonstruktionen und Fachtermini gestaltet werden als auch den Befragten Gelegenheit zu Antworten außerhalb von vorgefertigten Schablonen gegeben werden.

Im weiteren Untersuchungsverlauf hatten die Schüler auf den Fragebögen mehrfach die Möglichkeit, auch in eigenen freien Formulierungen ihre Meinung zu Lyrik und Lyrikunterricht zu äußern; dort wird sich dann ein etwas differenzierteres Bild als das oben kolportierte ergeben. Bestehen blieb aber die Negativbesetzung des Unterrichtsgegenstandes ‘Gedicht’ durch sofort mitgedachtes ‘Muss ich auswendig lernen und Auswendiglernen fällt mir schwer/mag ich nicht ’. Dieser Grundvorbehalt gegenüber lyrischen Texten wird bei den betroffenen Schülern unterbewusst immer mitschwingen und insofern stets auch ihre Motivationslage beeinflussen.

¹⁹⁷ Keller, Martin, GedichtWerkstatt. Ein Einstieg in die Welt der Poesie, 1998, 2. Aufl., Bern, Verlag Zytglogge, S.10

¹⁹⁸ Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hrsg.), Verbale Daten, 1994, 2. Aufl., Weinheim, Psychologische Verlags Union, S.7

4.1.2. Was Lehrer sich für die Durchführung ihres Lyrikunterrichts wünschen

In der bereits erwähnten Einleitung des als Sekundarlehrer in der Schweiz tätigen Keller, die bezeichnenderweise den Titel „Liebe auf den zweiten Blick“ trägt, erinnert sich dieser nicht eben enthusiastisch an seinen eigenen Lyrikunterricht zurück: „Die ganze Schulzeit lang sagten mir Gedichte nicht viel, sie gehörten halt dazu. Im Gymnasium mussten wir genau interpretieren und detailreiche Grammatik- und Stilstudien betreiben. Doch auch so faszinierten mich Gedichte kaum. Ich vermisste, damals noch unbewusst, den einfachsten Zugang zu Gedichten nach englischer Art: »Der Gentleman genießt – und schweigt.«“.

Den Lehren muss also qua Amt an einer Unterrichtssituation auch für den ‘Spezialteil’ des Literaturunterrichts, der sich mit Lyrik befasst, gelegen sein, die eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit und Zugewandtheit zum Unterrichtsgegenstand bei ihren Schülern erzeugt. Die vielen während meiner eigenen Tätigkeit als Deutschlehrerin und im Rahmen dieser Untersuchung gesammelten Lehreräußerungen zu diesem Komplex gehen weit darüber hinaus. Gerade der Bereich der Lyrik ist auch bei einer großen Anzahl von Kollegen affektiv positiv besetzt, sie ‘mögen’ Lyrik, sie lesen privat Gedichte, in ihren Bücherregalen stehen – gelesene oder sogar geliebte – Gedichtsammlungen, sie halten diese „Contrebande im Kopf“ für sich selbst, aber auch für die ihrem Unterricht und immer noch auch ihrer *Erziehung* anvertrauten Schüler für wertvoll. Für viele Deutschlehrer gilt nach wie vor, was der Literaturdidaktiker K.C. Haase in seinem Aufsatz „Versdichtung im Unterricht“¹⁹⁹ – sich selbst bewusst der Gefahr aussetzend, „von einem Teil der Leser als ‘übriggebliebener Erlebnispädagoge’ etikettiert zu werden“ formuliert hat, dass es nämlich für den Lehrer eine Möglichkeit gibt, mit der er „gerade mittels der unterrichtlichen Behandlung von Versdichtung einem Kinde, einem Jugendlichen in entscheidenden Phasen seiner Selbstfindung dabei helfen kann, nicht nur seine intellektuellen, sondern auch seine seelischen Kräfte zu entfalten, die zur gesunden Entwicklung eines menschlichen Organismus nicht weniger wichtig sind als die geistigen und körperlichen Kräfte.“

Die im Augenblick wieder steigende Zahl an von den Verlagen vorgelegten Gedicht-Anthologien, auch im Bereich der Schulbücher²⁰⁰, zum Teil mit so modernen, ausdrücklich am Interesse von jungen Leuten orientierten Veröffentlichungen wie der im Rowohlt Taschenbuch Verlag erschienen Sammlung von „Texten der Pop-Fraktion: Poetry! *Slam!*“²⁰¹, die in sehr unkonventionellem Rahmen eingestreute Songtexte, Gelegenheits- und Turngedichte, aber z.B. auch zwei Gedichte von Karen Duve²⁰² anbietet, oder auch dem von Ralf Schweikart herausgegebenen Taschenbuch

¹⁹⁹ siehe in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, 1980, S.618

²⁰⁰ z.B. "Das Flügelpferd", Gedichte für die Grundschule, Hrsg. Sellke, Signe, 1999, Hannover, Schroedel Verlag

²⁰¹ Neumeister, Andreas/ Hartges, Marcel (Hrsg.), Poetry! *Slam!*, 1996, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

²⁰² Im "Spiegel" 41/1999 als Mitglied der vielversprechenden 'Enkelgeneration' der bedeutenden deutschen Schriftsteller ausführlich vorgestellt.

"Explicit Lyrics"²⁰³, in dem Songtexte und Gedichte ausgewählt von in der Jugendszene bekannten und akzeptierten Bands und Interpreten abgedruckt sind, legt die Vermutung nahe, dass die Aussichten für eine Renaissance des Lyrikinteresses bei Jugendlichen nicht schlecht stehen – wenn man es denn nur 'richtig', das heißt eben *jugendgemäß* anfängt. Daran besteht bei der oben beschriebenen Gruppe von Lehrern ein vitales Interesse.

Daneben gibt es eine weitere Gruppe, die die eigene Lyrikunterrichtserteilung lieber vermeidet, weil sie unsicher ist hinsichtlich der 'Zumutbarkeit' von Lyrik, zum Teil aus Mangel an Erfahrung mit Lyrikunterricht, andererseits aber auch aus Mangel an Ausbildungserfahrung mit diesem Genre, denn Seminare, die sich mit lyrischen Texten und deren didaktischer und methodischer Beurteilung und Behandlung beschäftigen, sind nachweislich im Vorlesungsverzeichnis der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, Bereich Deutsch, im Verhältnis z.B. zu linguistischen Fragen eher unterrepräsentiert, oder weil sie befangen sind in den Spätfolgen eigener negativer Unterrichtserfahrungen als Schüler²⁰⁴. Tatsächlich haben auch aus dieser 'Kategorie' Lehrer an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen – und das muss in Anbetracht des vollzogenen „Über-den-Schatten-Springens“ meiner Meinung nach besonders gewürdigt werden –, was in Gesprächen und Kommentaren zu der Unterrichtseinheit Lyrik als Versuchsmaterial und darin deutlich wurde, dass einige darum baten, das Material für weitere eigene Unterrichtsstunden behalten zu dürfen.

Und nicht zuletzt ist der Boom an handlungsorientierte Unterrichtsmethoden aufgreifenden methodischen Werken, wie sie z.B. richtungsweisend vom Schweizer Zytglogge Verlag oder ebenso vom Ernst Klett Verlag in der Werkstatt/Literatur- Reihe seit 1998 verstärkt auf den Markt gebracht werden, ein unübersehbarer Hinweis darauf, dass die mit Lyrikunterricht Befassten auf Änderung, auf Anpassung an das Schülern Anzubietende und Abzuverlangende aus sind, dass sie dort einen – wie es im politischen Umfeld so häufig diplomatisch heißt – 'Handlungsbedarf' erkennen und willens sind, diese Herausforderung anzunehmen.

²⁰³ Schweikart, Ralf (Hrsg.), *Explicit Lyrics, Songtexte und Gedichte*, Songtexte ausgewählt von Cappuccino, Cora E., Moses Pelham, Schiffmeister (Fettes Brot) und Smudo (Fantastische Vier), 1999, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, erschienen in der Reihe "rotfuchs"; Altersangabe: ab 12 Jahre (Bd 20971)

²⁰⁴ Regelmäßige Nachfragen der Autorin während eines über neun Semester von WS1982/83 - WS 87/88 und ab SS 1998 erneut angebotenen Seminars an der PH/ später EWF der CAU Kiel zu wechselnden Themen aus dem Bereich des Lyrikunterrichts zur Motivation der Studenten, dieses Seminar zu besuchen, ergaben regelmäßig, dass über die Hälfte der Befragten eigene Negativerfahrungen mit Gedichten im Schulunterricht hatte und diese kompensieren, insbesondere lernen wollte, " wie ich es besser machen kann, als ich es erlebt habe!" - ein im übrigen die Seminare stets sehr positiv anschiebender Impuls.

5. Das zur Untersuchung der Hypothese verwandte Arbeitsmaterial²⁰⁵

In den vorhergehenden Abschnitten ist bereits verschiedentlich das Arbeitsmaterial der Untersuchung erwähnt worden, das nun im einzelnen erläutert werden soll.

Unter der Maßgabe, dass, wenn Fragen zum Lyrikunterricht untersucht werden sollen, dieser zunächst erst einmal *stattfinden muss* und für eine statistische Relevanz eine gewisse *Vergleichbarkeit* und *Repräsentanz* gegeben sein müssen, wurden zwei sich nur in der ersten, der Eingangsstunde der Einheit, der ein besonders motivierender Charakter zukommen sollte, unterscheidende Unterrichtseinheiten konzipiert.

Dabei wurde bewusst nach einem innerlich verbindenden Thema für die Einheit gesucht, um darüber das Interesse der Schüler möglichst sicher anzusprechen und in der grundsätzlichen Ausnahmesituation eines 'Schulversuches' ein Element der Kontinuität einzubringen. Motivgleiche Gedichte wurden aus dem Bereich Erziehung/Erwachsenwerden/Auseinandersetzung mit Erziehern/Eltern gewählt, weil hierbei von einer hohen Betroffenheit der Schüler und einer deutlichen Zuordnung des Themas zu ihrem individuellen Erfahrungshintergrund ausgegangen werden konnte. So vertritt der moderne Deutschdidaktiker Kaspar Spinner dezidiert die Meinung, dass thematische Textsequenzen nicht nur unter literarischen Gesichtspunkten eine Berechtigung im Unterricht haben, sondern diesem wichtige mentalitätsgeschichtliche Aspekte hinzufügen, die eine Verknüpfung mit dem aktuellen Einstellungsumfeld unserer Schüler erst möglich und sinnvoll machen.²⁰⁶

Mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen spielen immer dann eine Rolle, wenn die Auffassungen der Schüler erfragt werden, wie es im Unterrichtsverlauf an den verschiedensten Stellen geschieht, z.B. wenn die Schüler nach einem Lehrerimpuls eigene Assoziationen zum Thema bringen oder der Unterschied zwischen der im Text dargestellten Situation und ihrer eigenen herausgearbeitet und bewertet wird. Spinner sagt dazu: "Beim Thema Kindererziehung z.B. wird, so meine ich, sofort einsichtig, dass schon Grundschüler in der Lage sind, über Äußerungen von Einstellungen früher und heute zu reden (z.B. Äußerungen über die Änderung der Strafen und anschließend Überlegungen, warum es zu diesem Wandel gekommen sein könnte)."²⁰⁷

Jede Unterrichtseinheit umfasst vier verschiedene Gedichte: Die im weiteren als „**Gelb**“ bezeichnete UE die Gedichte „Später wenn ich groß bin fängt das Leben an“ von Katrine von Hutten , „Was ein Kind gesagt bekommt“ von Bertolt Brecht,

²⁰⁵ Das gesamte Arbeitsmaterial: die lyrischen Texte, die methodischen Vorschläge zu deren unterrichtlicher Behandlung sowie weitere Lehrerinformationen und -hinweise ist im Anhang beigefügt.

²⁰⁶ Spinner, Kaspar H., Literaturdidaktik der 90er Jahre in: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.), Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Festschrift für Hubert Ivo, Frankfurt a.M., 1993, Verlag Moritz Dieserweg, S.25 : "Eine thematische Textsequenz ist dann nicht nur eine Auseinandersetzung mit literarischen Epochen, sondern ebenso eine Beschäftigung mit früheren Auffassungen und ihrem Wandel. Literaturunterricht wird auf diese Weise mit Alltagswissen verknüpft, und es kann sich die Einsicht herausbilden, daß die Art und Weise, wie wir denken und empfinden, in einem historischen Prozeß entstanden ist."

²⁰⁷ A.a.O., S.26

„my own song“ von Ernst Jandl und „Elternlied“ von Franz Werfel; die im weiteren als „Blau“ bezeichnete UE unterscheidet sich von „Gelb“ nur beim ersten besprochenen Gedicht, dort ist das Gedicht eines 13jährigen Jugendlichen, Markus Baumgart, das er für den Lyrikwettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters geschrieben hat²⁰⁸ statt des Textes von Katrine von Hutten aufgenommen.

Diese jeweils vier Gedichttexte wurden zusammen mit weiteren Materialien in einer **Gelben Mappe** beziehungsweise einer **Blauen Mappe** eingeordnet und den teilnehmenden Klassen als Deutschlehrer unterrichtenden Kollegen ausgehändigt. Diese führten den Unterricht auf der Grundlage der erhaltenen Papiere, zu denen auch noch im weiteren zu erläuternde ‘Methodische Vorschläge zur Behandlung’ gehörten, selbständig und jeweils individuell an ihre Klassensituation angepasst durch. Darin liegen meiner Meinung nach zugleich ein Schwachpunkt und eine Stärke dieser Studie: Es kommen durch den persönlichen Unterrichtsstil jedes Lehrers, seine eigene Anpassung der Handreichungen an das Alter seiner Schüler und deren Lern- und Arbeitssituation, eben im allgemeinen an die Klassenstufe und Schulart, aber auch an spezifische Eigenschaften jeder einzelnen Klasse, Variable in die Untersuchung hinein, die sich einer exakten Messung entziehen. Zugleich wurde durch dieses Verfahren ein Höchstmaß an *Normalität* im Unterrichtsverlauf gewahrt, denn jeder von außen an die Schüler herantretende Lehrer hätte diese gestört und damit die Untersuchungsergebnisse verzerrt, weil sich bei den Schülern der Eindruck des *Außergewöhnlichen* verstärkt hätte. Zugleich lässt sich zumindest nicht ausschließen, dass der *normale Deutschlehrer* zunächst einmal *am besten* weiß, wie er seine Schüler unterrichtlich ansprechen muss. Und weiterhin lag ein besonderer experimenteller Reiz darin, thematisch - textlich identische Lyrikeinheiten *quer durch alle Schularten* der Sekundarstufe I und nahezu auch durch alle *Klassenstufen* unterrichten zu lassen und möglicherweise vergleichen zu können.

5. 1. Inhalt der Gelben bzw. Blauen Mappe

Die **Gelbe** beziehungsweise **Blaue Mappe** enthielt der Reihe nach folgende Unterlagen:

5.1.1. Blatt A

Dabei handelt es sich um die noch einmal schriftlich fixierten Vorinformationen für mitarbeitende Kollegen, die in den meisten Fällen bereits in einem Kontaktgespräch zum Unterrichtsversuch besprochen worden waren. In den *Grundsatzbemerkungen* wird die Wichtigkeit der Vergleichbarkeit der Ergebnisse betont, die zu dem Versuch führen musste, wenigstens einige Variable zu minimieren oder gar zu eliminieren: "Das heißt im Klartext, Ihre Entscheidungsfreiheit für die benutzten Lyriktexte zu beschneiden und für die gesamte Sekundarstufe I ein **einheitliches Textpaket** anzubieten."²⁰⁹ Auf die Aufgabe jedes einzelnen Lehrers, dies nun in angemessener Weise altersspezifisch differenziert in seiner Klasse zu unterrichten, wird deutlich hingewiesen. Es folgt eine detaillierte Inhaltsangabe der einzelnen, zur Unterrichtseinheit gehörigen Blätter und Texte.

²⁰⁸ Erschienen im vom Theater herausgegebenen Lyrikheft zum Wettbewerb "Lyrik zwischen 12 und 20" der Spielzeit 97/98: "Endlich raus damit", S.9,

²⁰⁹ siehe Blatt A im Anhang

Auf einer zweiten Seite des Blattes A, und dadurch ein wenig abgesetzt vom 'zum Durchlauf der Einheit Notwendigen', wird auf mögliche *Problembereiche der Untersuchung* eingegangen. Dadurch sollte den beteiligten Lehrkräften ein bei der Initiatorin der Untersuchung durchaus vorhandenes Problembewusstsein gepaart mit der deutlichen Bereitschaft, die Leistung der teilnehmenden Lehrkräfte und ihrer Klassen zu würdigen, demonstriert und der Dialog mit ihnen über dieses Experiment, der z.T. in den Vorgesprächen begonnen hatte, weiter angestoßen werden. Deshalb heißt es dort: folgende Faktoren spielen für die Untersuchung eine Rolle und können gegebenenfalls ein Problem darstellen:

1. optimale Vergleichbarkeit, wenn **1 Lehrer mit 2 vergleichbaren Deutschklassen im selben Jahrgang einmal mit/ einmal ohne Jugendlyrik unterrichtet**
2. Gesamtzeitansatz für Lyrikeinheit so sinnvoll und von jedem zu halten ?
 - 1.Std. ⇔ Blatt B u. Blatt C1,C2 (= Fragebogen 1)
 - 2.Std. ⇔ Text 1A oder alternativ Klassensatz Jugendlyrik-Wettbewerb Schleswig-Holstein. Landestheater & Text 1B
 - 3.Std. ⇔ Text 2
 - 4.Std. ⇔ Text 3
 - 5.Std. ⇔ Text 4
 - 6.Std. ⇔ Blatt D1,D2, D3 (= Fragebogen 2)
3. Zeit für Fragebogenausfüllen variiert stark
4. Lehrerpersönlichkeit → Wirkung auf Gedichtpräsentation
5. Vorerfahrung mit Lyrik auf seiten der Schüler, aber auch der Lehrer (Vorkenntnisse, Vorbeeinflussung)
6. Zusammensetzung der Klasse und Klassenklima → Einfluss auf Ablauf der Gedichtbesprechungen, aber auch auf Akzeptanz der Fragebögen
7. Schwierigkeiten beim Ausfüllen der Fragebögen: Jede Frage soll einzeln gelesen und beantwortet werden - auch wenn sich zum Teil Überschneidungen bzw. einfach "Andersherumformulierungen" dabei ergeben, diese sind für die "Wahrheitsfindung" beabsichtigt
8. Der Platz für eigene Antworten auf den Fragebögen wird z.T. zu wenig genutzt, dabei ist gerade das hier Gesagte häufig sehr aufschlussreich, wenn auch natürlich schwer zu normieren und quantifizieren
9. Ein paar persönliche Abschlussbemerkungen jedes mitarbeitenden Kollegen zum Ablauf der Einheit, der Gedichtauswahl, der Reaktion der jeweiligen Klasse, den Fragebögen u.ä. wären sehr hilfreich, stellen aber eine eindeutige Mehrbelastung dar, die so gering wie irgend möglich gehalten werden sollte.
10. ???

Von insgesamt 11 Lehrern, die 12 der 22 Klassen unterrichtet hatten, gab es zum Abschluss der Einheit Kommentare in schriftlicher oder mündlicher Form, hier scheint also wenigstens bei der Hälfte ein Bedürfnis nach Austausch und Kommunikation zu bestehen. Inhaltlich wird darauf später noch ausführlicher einzugehen sein.

5.1.2. Blatt B

Dieses Blatt bietet den schon unter 4.1.1., S.62 erwähnten Informationstext für die Schüler zu der in kommenden Stunden zu bearbeitenden Unterrichtseinheit an. Dabei ist ein Grundtext vorformuliert worden, den der Lehrer jeweils wörtlich übernehmen oder für seine Klasse passend modifizieren kann. Der Ablauf der Lyrikeinheit und deren Kombination mit Fragebögen sowie das Ausfüllverfahren für diese Fragebögen wird darin erklärt. Besondere Betonung liegt dabei auf der Anonymität der Beantwortung der Fragen. Jeder Schüler soll mit dem Fragebogen 1 seine, in seiner Klasse nur von ihm benutzte Nummer erhalten, die er auch bei späteren Fragebogen und bei allen eventuellen freiwilligen schriftlichen Äußerungen wieder einträgt. Es wird deutlich gesagt, dass eine so ehrliche und genaue Beantwortung der Fragen wie möglich wichtig ist, wenn die Schüler eine Chance nutzen wollen, auf die Gestalt ihres zukünftigen Lyrikunterrichts Einfluss zu nehmen, in der Hoffnung, dass sich daraus von selbst eine Motivation der Schüler für ein sachliches und sachgerechtes Beantworten der Fragebogen ergibt, weil sie erkennen, dass es um ihre Interessen geht. Leider ist das offensichtlich nicht allen Schülern vermittelbar gewesen, was die Auswertung später sehr erschwert oder in Einzelfällen sogar unmöglich gemacht hat.

5.1.3. Blatt C 1 – 2

Blatt C-1

Hier wird nun der Fragebogen 1 vorgelegt, für dessen einzelne Fragen folgende Überlegungen maßgeblich waren: Zunächst wird nach der Klasse und dem Alter gefragt, um ganz allgemeine Beurteilungskriterien zu gewinnen, z.B. auch dahingehend, ob ein Schüler mit seinem Alter im durchschnittlich anzunehmenden Mittel der betreffenden Klasse liegt. Die Angabe des Geschlechts ist – wie später noch deutlich werden wird – wichtiger Anhaltspunkt bei der Beurteilung der zur Lyrikakzeptanz getroffenen Aussagen.

Der Kasten 'Fragebogennummer' dient zum Eintragen der individuellen Nummer für die anonymisierte Bearbeitung der Fragebogen.

Die Frage 1 'Hast Du schon früher einmal mit Gedichten zu tun gehabt?' soll den Istzustand des Befragten abbilden: wie schätzt er selbst die Häufigkeit seines Kontaktes mit Gedichten in der Schule und im privaten Bereich zum augenblicklichen Zeitpunkt ein? Er hat die Auswahl zwischen 6 Kategorien – sehr viele/viele/einige/eher wenige/fast keine – um zu bezeichnen, wie viele Gedichte er im einen wie im anderen Bereich gelesen hat. Dabei fließt seine Einstellung zur Lyrik sicherlich versteckt mit ein, denn wenn der Schüler Gedichte nicht mag, so wird ihm die selbe Menge an behandelten Gedichten, die einem positiv eingestellten anderen Schüler z.B. als 'einige' vorkommt, möglicherweise als 'viele' erscheinen, weil er diese Unterrichtsstunden als unangenehm empfand.

Durchgängig durch alle Fragebögen sind übrigens immer 6 Zuordnungskategorien angeboten, um den Schülern eine genügend differenzierte Meinungsabbildung zu ermöglichen und um gleichzeitig die bei einem Dreier- oder Fünferangebot gern zur Vermeidung einer direkten Stellungnahme gewählte 'Mitte' nicht vorzugeben, sondern auf der Stellungnahme zu bestehen.

Frage 2 'Was hältst Du von Gedichten?' versucht die individuelle Einstellung des Schülers zu Gedichten nun genauer abzuklären mit Hilfe von 7 verschiedenen vorformulierten Stellungnahmeangeboten. Ob diese jeweils auf ihn zutreffen und in welchem Grade, kann der Schüler wiederum mit Hilfe der oben bereits genannten 6 Kategorien bestimmen. Die Formulierungen sind mit Absicht – und das gilt für alle Fragebogenfragen – möglichst nah am Schülersprachgebrauch gewählt, um das Verständnis zu erleichtern, aber auch um die 'Schwelle' zwischen Frager und Befragtem möglichst niedrig zu halten, damit auf seiten der Schüler überhaupt die *Lust* besteht zu antworten; dass davon heute in einigen Klassen nicht mehr grundsätzlich ausgegangen werden kann, wird trotzdem an der Art der Fragebogenbearbeitung in einigen Fällen deutlich und wird bei der Besprechung der Ergebnisse noch zu erwähnen sein. Dass sich die angebotenen Stellungnahmen relativ unspezifiziert, ja geradezu unrational dem Gedicht nähern, scheinbar relativ unverbindlich, ist von der Autorin direkt beabsichtigt, weil diese *Harmlosigkeit* in Zusammenhang mit dem Stellen von ähnlichen Fragen mit nur geringfügig anderem Inhalt helfen soll, der wahrheitsgemäßen Beantwortung, der ehrlichen, unbefangenen Meinungsangabe unauffällig ein Stück näher zu kommen. So kam es zu den folgenden Antwortvorschlägen:

- a. Gedichte finde ich albern.
- b. In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich.
- c. Gedichte finde ich gut, weil die Sprache darin so gut klingt.
- d. Gedichte sind fast immer kürzer als Geschichten, deshalb mag ich sie lieber.
- e. In Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht.
- f. Gedichte finde ich langweilig, weil darin nichts passiert; das stimmt.
- g. Gedichte sind manchmal eine Art Sprachspiel, das mag ich.

Dabei wurde auch bewusst darauf geachtet, dass immer wieder neu entschieden werden musste, wohin das Kreuz gesetzt werden muss, so dass z.B. ein durchgängiges Ankreuzen von 'nein' keinen Sinn macht oder um es an einem Beispiel zu erklären: Wer bei 2a. "ja" ankreuzt und bei 2g auch, dessen Angaben sind nicht logisch, andersherum müsste gelten, wer bei 2c "ziemlich häufig" angibt, sich also im positiven Bereich bewegt, der kreuzt bei 2g auch eines der drei ersten Kästchen an.

Es dürfte sich also aus den Antworten zu der Frage 2 ein Einstellungsprofil erkennen lassen, das in der Mehrheit der Fälle eindeutig und durchgängig bereits eine deutliche Einstellung zur Lyrik zeigt – im positiven wie im negativen – oder es ergibt sich alternativ, dass die Antworten der Jugendlichen uneinheitlich, sprunghaft, von momentanen Launen abhängig sind und ihre wirkliche Meinung über Lyrik eher vernebeln oder aber das Ergebnis legt sogar die Vermutung nahe, dass die Schüler einfach keine begründete Einstellung haben.

Unter 'h' waren mehrere leere Zeilen als 'Platz für eigene Antworten' ausgewiesen, von denen sehr viele Schüler auch Gebrauch gemacht haben. Was sie dort in freier Form zu ihrer Einstellung zu Gedichten gesagt haben, wird in der Auswertung sowohl bei der Feststellung einfacher Häufigkeiten bei wiederholt auftretenden Äußerungen als auch als Interpretationshintergrund eine Rolle spielen.

Blatt C-2

Blatt C-2 ist die Rückseite des Fragebogens 1; rechts oben ist wiederum der Kasten für die Fragebogennummer eingerückt.

Frage 3 versucht den Gründen für die Einstellung zu Gedichten weiter auf die Spur zu kommen, wenn gefragt wird 'Wenn Du Gedichte gelesen hast, hast Du sie auch verstanden?'. Hierbei konnten mehrere von den vorgeschlagenen Antworten direkt, also ohne den Weg über die 6 Kategorien, angekreuzt werden, nämlich

- a. kommt darauf an, wie sie geschrieben sind
- b. eigentlich immer
- c. selten
- d. hatte gar keine Lust dazu
- e. nur weil sie mir jemand erklärt hat
- f. es machte Spaß, sie mit dem Lehrer oder jemand anderem zu besprechen

Ob es *Spaß* macht, sich mit einem Unterrichtsgegenstand, wie es eben auch Gedichte sind, zu beschäftigen, und ob es dann auch gelingt, diesen dauerhaft im Wissens- und Verstehensbereich des Schülers zu verankern, hängt maßgeblich davon ab, ob neben dem emotionalen auch ein rationaler Zugang gefunden wurde. Denn auf dieser Ebene werden die sachlich-fachlichen und auch die einzig wirklich nachprüfbareren Erkenntnisse zu Literatur erscheinen. Und erst, wenn ich selbst von mir glaube, dass ich etwas verstehe, werde ich mich diesem (Lern-)Gegenstand gegenüber emotional und rational öffnen, ihn an mich heranlassen, weiter mit ihm arbeiten, mehr erfahren wollen, ihn vielleicht sogar in den Kanon der mein Leben bestimmenden Dinge aufnehmen mögen.

Die Frage 4 'Hast Du schon einmal versucht, selber etwas zu schreiben?' dringt jetzt noch weiter in die Sphäre des Schülers ein. Sicher werden Geschichten, Comics, Artikel und Gedichte, nach deren Eigenproduktion gefragt wird, auch in der Schule im oder für den Unterricht verfasst, die Frage ist aber mit Absicht so offen gestellt, dass auch das private Schreiben zu Hause mit in den Blick gerät, besonders wenn weiter gefragt wird unter c. 'hast Du Lust ein Gedicht zu schreiben? c1. für Dich alleine c2. für Dich und andere'. Bei diesen Fragen ist wieder die Zuordnung zu den 6 Kategorien gegeben ebenso wie bei dem Beantwortungsvorschlag d. 'Gedichte finde ich sowieso ätzend, die schreibe ich doch nicht noch selber'. Mit dieser letzten Antwort soll versucht werden, die zum Teil aggressiven Gedichtgegner unter den Schüler aufzufangen, ihnen zu zeigen, dass man auch an sie denkt und sich ihre Position überhaupt vorstellen kann.

Dabei bleibt die Hoffnung, sie nebenbei über die Ansprache, die ihnen hilft, ihr 'Gesicht zu wahren', wenigstens ein bisschen für das Thema zu interessieren, wenigstens ein bisschen den 'Fuß in die Tür' zu bekommen und ihre Antihaltung möglicherweise durch die Chance, sie zu formulieren, abzuschwächen.

Bei der Frage 5 'Warum liest–oder hörst–oder schreibst–Du Gedichte? (Bitte streiche "liest", "hörst" oder "schreibst" durch, wenn es für Dich nicht stimmt)' wird wieder Platz für eine freie Formulierung gegeben, deren Aussagen in der bei Frage 2h. schon beschriebenen Weise erfasst und gewertet werden sollen.

5.1.4. Text 1 A

Der nächste Mappen- Bestandteil unterscheidet sich als einziger je nach Zugehörigkeit zur **Gelben** oder **Blauen Mappe**:

In der **Gelben Mappe** folgt an dieser Stelle die Vorbereitung zur 1.Lyrikunterrichtsstunde zum Text von Katrine von Hutten "Später wenn ich groß bin fängt das Leben an"²¹⁰. Die diesem , wie allen weiteren Gedichttexten in der Unterrichtseinheit, beigefügten 'Methodischen Vorschläge zur Behandlung' des Textes sollen zwar im Detail dem jeweiligen Alter der Schüler und ihrer individuellen Klassenlernsituation von dem sie unterrichtenden Lehrer genauer angepasst werden, bieten aber grundsätzlich die für alle Klassen gesetzte Unterrichtsmethode dar. Darauf musste deshalb Wert gelegt werden, weil es der Autorin darum ging, eine bei gleichem Thema der Gedichte möglichst abwechslungsreiche, methodisch farbige und vom Ansatz her positive Unterrichtseindrücke vermittelnde Lyrikeinheit zu präsentieren, bei der nicht schon durch das Unterrichten selbst traditionelle Negativurteile über Lyrikunterricht 'aufgewärmt' werden sollten, die das Experiment unnötig behindert hätten.

In den 'Methodischen Vorschlägen ' zum Gedicht „Später wenn ich groß bin fängt das Leben an“ wird ausgehend von einem aus dem Gedichttitel gewonnenen Impuls zunächst das Unterrichtsgespräch mit den Schülern zu ihren Assoziationen zum Titel und ihren eigenen Vorstellungen vom 'Großsein' gesucht. In der ersten Erarbeitungsphase wird dazu auf einer Tafelseite eine Liste erstellt
z.B. in folgender Art :

Später wenn ich groß bin, (event. ersetzen durch "erwachsen, selbständig ")

will ich viele Freunde haben
ein starkes Auto fahren
eine wichtige Position einnehmen
etwas für andere Menschen tun... usw.

²¹⁰ Der Texte ist entnommen aus: "Tagtäglich", Weckbuch 3, Hrsg. Joachim Fuhrmann, 1981, 5. Aufl. Reinbek b. Hamburg, Rowohlt Verlag,rororo rotfuchs , S.15 siehe auch Anhang

Dabei wird es voraussichtlich zu Äußerungen von zwei unterschiedlichen Qualitäten – sehr materialistischen Vorstellungen und eher ideellen Wünschen – kommen, die beide benannt und an der Tafel aufgetragen werden, deren Unterschied optisch aber gekennzeichnet werden sollte. Die Lehrerankündigung „Ich habe euch einen Text mitgebracht, in dem erzählt eine Frau zunächst, wie sie sich das Erwachsenwerden vorgestellt hat, als sie Jugendliche war“ leitet über zur Erarbeitungsphase II und der ersten Bekanntschaft mit dem Text, der durch Overheadprojektion bis Strophe 4, Zeile 2 der ganzen Klasse gezeigt wird. Dem angemessen gestalteten Lehrervortrag folgt eine inhaltlich-gehaltliche Klärung der Strophen, dabei muss der Begriff der Metapher benutzt, wenn noch nicht bekannt, eingeführt und als wichtiges sprachliches Gestaltungselement herausgestellt werden. Auf der zweiten Tafelhälfte wird dazu zu jeder Strophe ein zusammenfassender Satz notiert z.B. in der Art:

1. Strophe : Ich (Katrine) hatte überhaupt keine Ahnung von der Wirklichkeit
oder
Mit vierzehn war ich total naiv/hatte keine Vorstellung von der Welt/vom Leben
2. Strophe : Ich glaubte, dass ich als Erwachsene meine Träume verwirklichen könnte
3. Strophe : Die Erwachsenen sagten mir nicht die Wahrheit über das Leben
4. Strophe : Ich glaubte, meine Träume würden wahr

Mit dem nächsten Lehrerimpuls „Der Ton und die Formulierung des Textes hören sich für mich bisher aber doch so an, als ob nicht alles so kommt, wie Katrine es erwartet hat; was vermutet ihr?“ beginnt die dritte Erarbeitungsphase mit von den Schülern im freien Unterrichtsgespräch zur Frage geäußerten Vermutungen. Die innere Auseinandersetzung mit dem Gedicht läuft nun stärker identifikatorisch ab, die Schüler müssen sich selbst deutlicher auf den Text einlassen, weil sie ihn vor ihrem Erfahrungs- und Erwartungshintergrund vorvermuten müssen. Wenn der restliche Text dann auf dem Overheadprojektor aufgedeckt wird, haben die Schüler beim stillen Lesen und während des folgenden Vorlesens durch den Lehrer kurz für sich selbst die Deckung ihrer persönlichen Vermutungen mit dem tatsächlichen Gedichttext zu vergleichen und einzuschätzen, bevor sie sich entweder spontan oder gelenkt durch eine entsprechende Lehrerfrage dazu äußern. In der Festigungsphase benennen die Schüler die Verse und darin die Formulierungen, aus denen die von ihnen für den Rest des Textes festgestellte Stimmung deutlich wird und interpretieren sie, z.B. sind "Dauerwurst/Salami, Hartgummi, Beton/Stein" ganz alltägliche, normale Begriffe, allerdings mit einem hohen Anschaulichkeitsgrad und geradezu sinnlicher Griffbarkeit, die mit der Stimmung des Beständigen, der 'Bodenhaftung', ohne Phantasien und unrealistisch-hochfliegende Träume korrespondieren, die Existenz der Katrine bekommt 'festen Boden'; es entsteht der Eindruck friedfertiger – wenn auch im Konfliktfall der existenziellen Lebens- oder Freiheitsbedrohung verteidigungsbereiter –, fröhlich-bescheidener Genügsamkeit und Zufriedenheit. Die Stunde schließt nach kurzem vorbereitendem stillen Lesen mit einem abschließenden vortragenden Lesen des vollständigen Gedichttextes durch freiwillige Schüler. Auf die Möglichkeit für eine weiterführende (Haus-)Aufgabe zum Thema: Was erwartest du für dein Erwachsenenleben? in freier Textsortenwahl wird in den methodischen Vorschlägen hingewiesen.

Die grundlegende Leistung dieser Stunde liegt darin, dass sie das die Unterrichtseinheit gesamt bestimmende Thema des Erwachsenwerdens und der damit bedingten Auseinandersetzung mit den Erwachsenen bzw. Erziehern, deren Weltsicht und der damit möglicherweise kontrastierenden eigenen in das Gesichtsfeld der Schüler hebt, und in der Wiederaufnahme typischer Arbeitstechniken und Vorgehensweisen bei der Gedichtbetrachtung.

5.1.5. Text 1 B

In der **Blauen Mappe** ist an dieser Stelle statt dessen der Text 1 B samt der methodischen Vorschläge dazu eingelegt. Bei diesem Text handelt es sich um das Gedicht des dreizehnjährigen Schülers Markus Baumgart „Die Großen dürfen alles“, das er für den Lyrik-Wettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters in der Spielzeit 1997/98 geschrieben hat und das in dem vom Theater herausgegebenen Wettbewerbsergebnisheft unter dem Titel „Endlich raus damit – Lyrik zwischen 12 und 20“²¹¹ abgedruckt worden ist.

Als Einstieg in die folgende Unterrichtsstunde macht der Lehrer die Schüler mit dem Lyrik - Wettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters bekannt; dabei ist ihm in den Ausarbeitungen gewissermaßen ein Rollentext, der die nötigen Informationen enthält und den er nur an seine Klassenbedingungen anzupassen braucht, vorgeschlagen.²¹² Im Anschluss teilt er in der Klasse entweder für jeden Schüler oder in Partner- oder Gruppenarbeit zu benutzen einen von der Verfasserin zusammengestellten Klassensatz mit Heften aus verschiedenen Spielzeiten des Theaters aus, in dem die in die engere Wahl gekommenen Lyrikeinsendungen der Jugendlichen veröffentlicht wurden. Die Schüler sollen nun Gelegenheit haben, relativ frei darin zu blättern, sich einen kurzen Überblick darüber zu verschaffen, worum es bei diesen Gedichten eigentlich geht, die junge Leute ihres Alters geschrieben haben.

In der Erarbeitungsphase I findet ein Unterrichtsgespräch zu den spontanen Eindrücken der Schüler zu den Lyriksammlungen statt, das unauffällig gedanklich zu dem Generalthema ‘Lyrik’ hinführen soll, deshalb werden die Schüleräußerungen auch stichwortartig auf einer Tafelseite notiert und bieten später noch benötigtes Vergleichsmaterial, das könnte folgende Gesichtspunkte betreffen :

was für Gedichte tauchen darin auf (Themen/angesprochene Probleme), wie sind sie äußerlich gestaltet, wie alt sind die Autoren, wie viele Mädchen/ Jungen sind dabei, warum haben die Jugendlichen wohl zu dem Thema gerade ein Gedicht geschrieben - und nicht eine Geschichte, ein Flugblatt oder ähnliches

²¹¹ in dem genannten Heft S. 9

²¹² dazu nähere Ausführungen unter 5.2. Der unterschiedliche Ansatz in der Lyrikeinheit

Mit der Ankündigung, er habe eines der Wettbewerbsgedichte, das von Markus Baumgart, auf eine Overheadfolie kopiert, beginnt der Lehrer die Erarbeitungsphase II und fokussiert das Schülerinteresse jetzt auf einen gemeinsam zu betrachtenden Text, der mit noch abgedeckter Überschrift projiziert und von den Schülern zunächst still, dann vom Lehrer laut vorgelesen wird. Möglichst über einen zurückhaltenden Lehrerimpuls könnte sich daraufhin ein spontanes Unterrichtsgespräch ergeben, bei dem Fragen geklärt werden sollten etwa mit der Zielrichtung, was die Schüler von Markus' Gedicht halten, worum es ihrer Meinung dabei geht, wie sie die in dem Gedicht ausgedrückte Stimmung beurteilen, ob das Gedicht in die Lyriksammlungen hineinpasst, die sie sich gerade angesehen haben.

Dieses Gespräch wird beendet durch das Austeilen des Gedichttextes ohne Überschrift an jeden Schüler, im Anschluss daran wird der in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu lösende Arbeitsauftrag erteilt, in den ersten vier Strophen den jeweils wichtigsten Satz herauszufinden, zu unterstreichen und auf der zweiten Tafelseite zu notieren. Dabei könnte sich eine Liste der folgenden Art ergeben:

1. Die Großen dürfen immer alles
2. Ich muss um alles fragen
3. Was würde ich mir kaufen
4. Doch leider kann ich das nur träumen / alternativ (begründen lassen) Ach, wäre ich bloß nicht so klein.

Zu Beginn der Festigungsphase könnte man zusammenfassen lassen: **Bis hierher handelt es sich um eine Klage oder Beschwerde des Kindes**

Über den Lehrerimpuls „Die 5.Strophe ist anders.“ wird Markus' Perspektivwechsel in den Blickpunkt der Schüler gerückt, dieser spricht jetzt als Erwachsener oder Vater. Die Schüler sollen nun Vermutungen zu seinem Verhalten in dieser Rolle äußern; dabei sind ganz unterschiedliche, auch konträre Positionen möglich und für die Aussprache interessant.

Eine detaillierte Besprechung des gesamten Gedichttextes ist nicht das Ziel, sollten von Schülerseite weitere Hinweise kommen, z.B. auch formaler Art, so mögen sie aufgenommen und auch am Text aufgesucht, aber nicht ausdrücklich vertieft werden.

Eine Ergebnissicherung des Erarbeiteten sollte über das Formulieren einer eigenen passenden Überschrift für das Gedicht erreicht werden, die den jeweils individuellen Stand der Auseinandersetzung mit dem Text widerzuspiegeln vermag. Eine Würdigung der Schülervorschläge kann durch Anschrift an der Tafel oder auf der Folie erfolgen, als eine weitere Möglichkeit, eben die, die der Autor gewählt hat, wird der Originaltitel auf der Folie aufgedeckt. Eine zweite Sicherung des Unterrichtsergebnisses ergibt sich aus der nun folgenden Besprechung von Gesichtspunkten für ein dem Text entsprechendes Vorlesen:

Schüler nennen z. B. : Pause vor der 5. Strophe zum Zeichen des Perspektivwechsels letzte Zeile (Vers) des Gedichtes wird wieder aus der Perspektive eines Kindes gesprochen, Betonung in 5. Str. 2. Vers ich, sie

Zum Abschluss der Stunde lesen Schüler den Text entsprechend der besprochenen Regeln vor.

5.1.6. Text 2

Für den gesamten Rest der Unterrichtseinheit ist der Inhalt der **Gelben** mit dem der **Blauen Mappe** identisch.

Es folgt nun also in beiden Mappen der Text 2, das Gedicht „Was ein Kind gesagt bekommt“ von Bertolt Brecht, vorbereitet auf einer Overheadfolie und als versweise zerschnittener Text eingetütet für die Partnerarbeit der Schüler sowie die ‘Methodischen Vorschläge zur Behandlung von Text 2’.

Zum Beginn der Stunde schafft eine Lehrerankündigung etwa des folgenden, vorgeschlagenen Inhalts:

„Während wir uns in der vergangenen Stunde mit einem Text beschäftigt haben, der darlegte, welche Erwartungen und Träume ein Heranwachsender hat und wie er sich das Erwachsenwerden vorstellt, handelt es sich bei dem heutigen Text um eine ganz andere Blickrichtung; das werdet ihr ganz schnell merken.“

die Verbindung zur vorhergehenden Stunde, bevor die Arbeitsanweisung an die Schüler ergeht:

„Ich habe euch den Text in einzelne Verse zerschnitten, die ihr jeweils in einem Umschlag findet. Mit eurem Partner (Partnerarbeit) sollt ihr jetzt gemeinsam eine sinnvolle Reihenfolge der einzelnen Zeilen festlegen und so das Gedicht zusammenbauen, das ihr beide am besten findet. (Versstreifen am günstigsten auf ein weißes Blatt Papier auf dem Tisch legen lassen). Wenn ihr den Text fertig zusammengestellt habt, findet gemeinsam eine passende Überschrift und schreibt sie dazu (auf das Blatt).“

Mit der Lösung der gestellten Aufgabe durch die Schüler schließt sich die Erarbeitungsphase I an, während der der Lehrer für individuelle Hilfeersuchen und Fragen oder Hinweise der Schüler ansprechbar zwischen den Arbeitsgruppen wechselt und sich nebenbei einen ersten Überblick über die Arbeitsergebnisse verschafft.

In der Erarbeitungsphase II tragen mehrere Gruppen ihre – möglichst unterschiedlichen, der Lehrer könnte aufgrund seines Überblicks hier lenken – Textmontagen vor und begründen ihre Zeilenkombinationen. Damit wird neben der inhaltlichen Seite der Blick der Schüler auf die grundsätzliche Struktur des Textes vorbereitet. Bei der hier angewandten Methode handelt es sich um eine Spielart des antizipierenden Gestaltens, von Hans Gatti als *Textkombination* bezeichnet und in seinem Praxisbericht „Schüler machen Gedichte“ in seiner didaktischen Legitimierung durch ein Zitat von G. Ritz-Fröhlich bestärkt: „Sowohl bei der Wiederherstellung als auch im Entwurf eines Textes wird in jedem Falle ein Gespür für das Beziehungsgefüge von Texten auf inhaltlicher, klanglich - rhythmischer Ebene sowie auf der Ebene des Reims geweckt. Zugleich besitzen beide Umgangsmöglichkeiten durch ihren Rätselcharakter einen hohen Motivationswert, der besonders solchen Schülern entgegenkommt, die sich am Unterrichtsgespräch kaum oder nur zurückhaltend beteiligen.“

213

²¹³ Gatti, Hans, Schüler machen Gedichte, 1979, Freiburg i. Breisgau, Verlag Herder, S.24

Und wenn Kaspar Spinner für die Beschäftigung mit Literatur fordert, das mit dem angelsächsischen Schlagwort schon längst bekannte Verfahren des *entdeckenden Lernens* – learning by doing – anzuwenden, z.B. um lyrische Strukturen zu entdecken²¹⁴, mag damit der didaktische Wert dieses methodischen Vorgehens noch einmal deutlich betont sein. Er schlägt es selbst in seinem 1997 in gründlich überarbeiteter dritter Auflage erschienen praxisorientierten Buch „Umgang mit Lyrik“ vor: „Das Verfahren gleicht zwar ein bißchen einer spielerischen Puzzlearbeit, dennoch ist es ein gutes Mittel, den Blick für Einzelheiten im Text zu schärfen (denn es ist ein sehr genaues Lesen erforderlich) und zugleich die Aufmerksamkeit auf den folgerichtigen Aufbau eines Gedichts zu lenken. Dabei ist es durchaus reizvoll, wenn die Schüler auch Abfolgen herausfinden, die nicht der vom Autor verwirklichten entsprechen und die dennoch überzeugen. Es können dann die verschiedenen Varianten gegeneinander abgewogen werden.“²¹⁵

Selbstverständlich ist sowohl bei der zeitlichen Ausdehnung dieser Phase als auch in Bezug auf die Formulierung des Arbeitsauftrages dem unterschiedlichen Alter der Schüler in verschiedenen Klassenstufen Rechnung zu tragen, damit besonders bei älteren Schülern nicht der Eindruck einer Unterforderung entsteht. Eine Hinlenkung des Schülerinteresses zu den bereits unter Kapitel 5., S.66 erwähnten mentalitätsgeschichtlichen Aspekten des Themas erscheint in diesem Falle besonders angezeigt: „Die Jugendlichen haben oft noch wenig Bewußtsein davon, wie ihre Lebensverhältnisse, Denk- und Empfindungsweisen von der Art und Weise abhängen, wie frühere Generationen mit Problemen umgegangen sind. Auseinandersetzung mit Literatur sollte deshalb auch dazu führen, das heutige Welt- und Selbstverstehen in seiner historischen Herkunft zu begreifen.“²¹⁶

Das sich an die Vorstellung der Schülertextmontagen anschließende Unterrichtsgespräch sollte, wenn nötig mit Hilfe von Lehrerfragen oder -hinweisen weiter entwickelt, etwa folgende Kernpunkte ergeben:

1. Immer 2 Zeilen (Verse) sind durch denselben Reim zusammengeschlossen (Reimschema aa, bb, usw.). In älteren Klassen könnte die normalerweise mit der Paarreimstrophe assoziierte Wirkung: glatt, geschlossen, bestimmt, harmonisch – in die Diskussion miteingebracht werden, einerseits konterkariert diese den Textinhalt aus unserer Sicht gesehen, andererseits erscheint sie folgerichtig gewählt, da Erziehung in der dort betrachteten Zeit hauptsächlich mit Reglementierung von Kindern und Jugendlichen gleichgesetzt und vielfach nicht hinterfragt wurde. An dem Gedicht von Brecht kann so exemplarisch verdeutlicht werden, wie mit der Reimwahl, also mit Hilfe eines strukturellen Mittels, inhaltliche Aussagen oder sogar ein vom Dichter bezogener kritischer Standpunkt (Brecht war mit einem solchen Erziehungsstil mit Sicherheit nicht einverstanden) verdeutlicht wird, indem klar wird, dass die Übereinstimmung zwischen den aufgestellten Verhaltensregeln und dem Reimschema nicht der Perspektive des Verfassers Brecht entspricht. Der Diskussionsrahmen wird dann um die Herausarbeitung der Sicht der Schüler zur Erziehung und die Gepflogenheiten dazu in unserer Zeit zu erweitern sein.

²¹⁴ Spinner, Kaspar H., Literaturdidaktik der 90er Jahre in: Bemerich-Vos, Albert (Hrsg.), Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, 1993, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, S.27

²¹⁵ Spinner, Kaspar H., Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I, 1997, 3. Aufl., Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren

²¹⁶ Spinner, Kaspar H., ebenda S.5

2. Die Wortwahl wirkt an einigen Stellen ungewöhnlich / altmodisch : "Gebrechen", "ehrerbötig ", "schmökern" oder liegt außerhalb des Erfahrungsbereichs der Schüler: "Kohletragen"- und muss erklärt werden.
3. Die erste (7 Silben in 5 Wörtern) und die letzte Zeile (5 Silben in 5 nur einsilbigen Wörtern) bilden durch ihre sprachlich besonders knappe Form und die Grundsätzlichkeit ihrer Aussage einen formal/gehaltlichen Rahmen für das Gedicht.
4. Dabei enthält die letzte Zeile "Ein Kind hält den Mund." in ihrer keine Widersprüche zulassenden, rigiden Aussageform (auf die Befehlsform " Kind, halt den Mund !" kann verzichtet werden, sie ist gar nicht mehr nötig, so selbstverständlich ist dieses Verhalten und kann daher schlicht als gegeben vorausgesetzt und in einen Aussagesatz gekleidet werden) den eigentlichen Höhepunkt (und das Credo) des Gedichts.
5. Das Gedicht reiht ohne Überleitungen oder Verbindungen (außer den eher zufällig zusammenkoppelnd wirkenden Paarreimen) zwischen den einzelnen Versen allgemeine Vorschriften für Kinder, Ver-und Gebote, angebliche "Lebens-Weisheiten" und Äußerungen hintereinander , wie sie Erwachsene, die sich den Kindern überlegen und übergeordnet fühlen, gern an diese weitergeben.

Im Normalfall (andere Möglichkeiten siehe unter Pkt.1 oben) wird sich hieran die Erarbeitungsphase III anschließen, in der zu klären ist, wie der Text, der vorher näher charakterisiert worden ist, auf die Schüler wirkt. Es sind Schüleräußerungen etwa in dem Sinne zu erwarten:

- das Gedicht wirkt kalt
- das Kind wird in lauter Vorschriften eingesperrt
- zwischen Kind und Erwachsenen ist keine Verständigung möglich
- der Leser empfindet das Bedrohliche des Textes durch die auf ihn einhackenden Aussagesätze, fühlt sich "angemacht"
- die Erwachsenen scheinen auch gar keine Kommunikation mit dem Kind zu wünschen
- die Erwachsenen erscheinen überlegen, abweisend, arrogant
- Gott sieht alles, also auch dieses Verhalten der Erwachsenen den Kindern gegenüber und scheint es noch zu billigen

Die Festigungsphase I sollte sich einem Schülervorschlag für eine Textüberschrift zuwenden, bei der die Schüler das im Unterrichtsgespräch zum Text Erarbeitete ganz selbstverständlich einbringen werden und ihre Vorschläge daher auch werden begründen können. Der Lehrer deckt dann die von Brecht gewählte, eher zurückhaltende, neutrale Originalüberschrift auf und initiiert damit in der Klasse die Aussprache über die vermutliche Motivation des Autors für diese Wahl. Mögliche Schülermeinungen könnten sein:

- wollte nicht gleich von vornherein selbst Stellung beziehen
- der Leser soll selber urteilen
- wollte nichts vorweg nehmen
- die Aufzählung der Ge- und Verbote spricht für sich
- gibt sich dadurch den Anschein eines neutralen Beobachters, der nur cool die Fakten aufzählt
- das verschärft noch die Wirkung
- das Berichtete wird dadurch noch glaubwürdiger

In der Festigungsphase II soll der Transfer vom vorliegenden Text zu der dahinterstehenden Position des Dichters vorgenommen werden; es schließt sich ein Unterrichtsgespräch an, in dessen Verlauf klar werden sollte,

- dass Brechts Text schon über ein halbes Jahrhundert alt ist
- dass sich in Erziehungsfragen seither eine Menge in Richtung auf die Wahrung der Rechte von Kindern und Jugendlichen und deren Anerkennung als eigenständige Persönlichkeiten getan hat (siehe z.B. Schule)
- dass es in einigen Bereichen noch immer Handlungsbedarf gibt (z.B. Gewalt gegen Kinder, Kinder in sozialer Not, Kinder in Entwicklungsländern)
- dass der Dichter Brecht sich aufgrund seines sozialen Engagements mit dem Gedicht auf die Seite der Kinder gestellt hat und den Erwachsenen pointiert einen Spiegel ihrer repressiven Erziehungsmaximen vorhält.

Zum Abschluss der Stunde sollte der Gedichttext noch einmal im ganzen vorgelesen werden; eine besondere sprecherische Ausgestaltung bietet sich bei diesem stark inhaltsorientierten Text nicht an.

5.1.7. Text 3

Nächster Bestandteil in beiden Mappen ist das Gedicht von Ernst Jandl „my own song“, begleitet wiederum von den ‚Methodische(n) Vorschläge(n) zur Behandlung von Text 3‘. Diese dritte Lyrikstunde könnte vom Lehrer gleichsam moderierend folgendermaßen begonnen werden: „Von Brecht haben wir in der letzten Stunde gehört, ‚was ein Kind gesagt bekommt‘. Unser Schriftsteller heute, Ernst Jandl, hat seinem Text gleich eine doppelte Überschrift - auf englisch und deutsch - mitgegeben, in der er gleich sagt, worum es sich handelt (Tafelanschrieb) :

" my own song (mein eigenes lied) "

Was erwartet ihr daraufhin jetzt für einen Text ?“

In diesem Fall geschieht die Annäherung an des Gedicht über ein antizipierendes Assoziieren zu der vom Autor vorgegebenen Überschrift des Textes. Über die Formulierung ihrer eigenen Erwartungen an den Text gestalten die Schüler ihn im Unterrichtsgespräch inhaltlich diesen entsprechend vor.

Schülerantworten auf die Frage "Was erwartet ihr daraufhin jetzt für einen Text?" könnten in die folgenden Richtungen zielen:

- dass er sagt, was er will
- dass er sagt, wie er sich das Leben vorstellt
- dass er den Erwachsenen sagt, sie sollen ihn in Ruhe lassen

- dass er sich weigert, den Erwachsenen zu gehorchen
- dass er sich seine eigenen Regeln gibt

Für die Erarbeitungsphase I hat der Lehrer auf zwei Tafelhälften einen unterschiedlichen Tafelanschrieb vorbereitet:

erste Tafelhälfte	zweite Tafelhälfte
1. ich will nicht sein so wie ihr mich wollt	2. nicht wie ihr mich wollt wie ich sein will will ich sein

Dabei handelt es sich bei 1. um die ersten zwei Verse der ersten Strophe des Gedichts, bei 2. um die ersten zwei Verse der zweiten Strophe. Nach einem Vorlesen der Textabschnitte wird in der Klasse geklärt, was an den Texten auffällt:

- alles klein geschrieben
- keine Satzzeichen (Kommata) gesetzt
- immer wieder dieselben Wörter benutzt
- die Wörter werden nur anders gestellt / angeordnet
- der Sinn wird durch richtige Betonung unterstützt / erst deutlich (betonte Wörter farbig im Tafeltext unterstreichen lassen, 1.T.: ich - ihr , 2. T.: ihr - erstes ich, nochmals lesen lassen)

Damit sind die Schüler mit dem ‘Baumaterial’ bekannt gemacht worden, mit dem sie in der Erarbeitungsphase II nun selbst die Texte mit neuen Umstellungen, anderen Wortanordnungen fortsetzen sollen. Dazu wird die Klasse in zwei Gruppen entsprechend Textbeispiel 1 und 2 aufgeteilt; die Schüler einer Gruppe können sich untereinander über den Text austauschen, gemeinsam arbeiten , sofern sie nicht selbst Einzelarbeit vorziehen. Einzige einzuhaltende Regel ist für Gruppe 1 (Text1): es wird nur die Wortfolge in der ersten Zeile verändert, die zweite bleibt bestehen; für die Gruppe 2 (Text2) ergibt sich genau die umgekehrte Anweisung: die erste Zeile bleibt unverändert, die zweite Zeile wird verändert. Der Lehrer ist wiederum als Berater in der Klasse präsent, verschafft sich nebenbei einen Überblick über die Arbeitsergebnisse und lässt einige – entsprechend zugeordnet zu Text 1 oder 2 – darunter an der Tafel notieren.

Auch dieser Arbeitsschritt ist ein antizipierender, da ausgehend von den Anfangsversen zweier Gedichtstrophen, aber vor der Konfrontation mit dem Gesamttext die Schüler einen eigenen Text gestalten und dabei eigene Aussagen zum Thema formulieren. Gleichzeitig unterliegen sie durch das begrenzte Wortmaterial und die gegebenen Bauvorschriften strukturellen ‘Zwängen’, wie sie beim *analogen Gestalten* nach dem vorliegenden Muster eines Textes üblich sind. Auch bei dieser Arbeitsphase kann der Schwierigkeitsgrad für ältere oder anspruchsvollere Aufgaben gewöhnte Schüler erhöht werden durch eine weniger detaillierte Aufgabenvorbereitung, z. B. könnte als Ausgangspunkt nur der Text 1 gegeben werden und die Anweisung, mit wechselnden Zeilenwiederholungen zu experimentieren.

In der Erarbeitungsphase III werden die an der Tafel entstandenen Texte vorgelesen und gemeinsam besprochen.

Dabei sollte herausgearbeitet werden, dass:

- die jeweils stehengebliebenen Zeilen wie ein Leitschiene für den Text wirken, die ihn auf einer bestimmten Bahn hält
- im 1.Text die Zeile, die refrainartig wiederholt wird, positiv formuliert ist "so wie ihr mich wollt "
- die vergleichbare Zeile im 2.Text negativ formuliert ist "nicht wie ihr mich wollt"
- Text 1 und 2 zwei aufeinander folgende Strophen sein können
- durch die sinnbetonende Art, den Text zu lesen, dieser erst richtig verständlich wird → er braucht also unbedingt auch die akustische Form, um zu wirken
- es inhaltlich bei allen Satzvarianten um ein "ich" geht, das seine Eigenständigkeit, seine eigene Daseinsform gegen ein "ihr" verteidigt, das dieses "ich" sich selber anpassen will. Es könnte sich um einen Konflikt zwischen einem Heranwachsenden und seinen Erziehungsberechtigten (Jugendlicher ↔ Eltern) handeln.

Der Jandlsche Originaltext weicht normalerweise nur sehr wenig von den Schülerergebnissen ab, die Würdigung der Schülerarbeit als sehr autornah und damit als eine weitere akzeptable Variante liegt auf der Hand. Die von den Schülern gefundenen Wortkombinationen und neuen Verse sollten später auf die Kopie des Originaltextes, den sie in der folgenden Festigungsphase erhalten, übertragen werden. Nach kurzem, stillem Einlesen in Jandls Gedicht werden die Schüler aufgefordert, die notwendigen Betonungszeichen, so wie es schon einmal an der Tafel geübt worden war, im Text anzubringen. Dabei fällt auf, dass in der zweiten Strophe bereits zweimal das Wort *ich* und das letzte Wort des Gedichttextes *sein* im Druckbild durch Kursivdruck gekennzeichnet sind. In einem kurzen Unterrichtsgespräch dazu werden mögliche Begründungen gegeben, etwa:

- gegen Ende des Textes war es dem Autor so wichtig, richtig verstanden zu werden, dass er mit dem Kursivdruck die Betonung und damit den Sinn vorgab
- die letzte Zeile mit dem Wortlaut "ich will *sein*" beinhaltet die eigentliche Aussage des Gedichts : Ich - so wie ich bin - will leben und so akzeptiert werden, eine vollwertige Existenz, nicht irgend jemandes Abklatsch oder bloßer Schatten ohne eigenes Sein.

Als Abschluss sollte das Gedicht nochmals von einem Schüler oder dem Lehrer vorgelesen werden.

5.1.8. Text 4

Als letztes und gleichzeitig ältestes Gedicht erscheint in beiden Mappen das "Elternlied" von Franz Werfel als Text 4 mit den 'Methodische(n) Vorschläge(n) zur Behandlung'.

Mit diesem Text wird in der Unterrichtseinheit ein ganz klarer Perspektivenwechsel vollzogen hin zu der Sicht der Erziehenden, der Eltern, und deren Gefühlen beim Erwachsenwerden ihrer Kinder und wenn diese das Elternhaus verlassen. Es kommt also zum Abschluss der Sequenz von vier themengleichen Gedichten auch der Abschluss der Entwicklung, um die es dabei immer gegangen ist, in den Blick und soll so gedanklich die Einheit abrunden. Ebenfalls in sprachlicher Hinsicht bietet dieser wieder "klassischer lyrisch" gestaltete Text ein willkommenes Gegenstück zu den vorhergehenden, besonders in der **Blauen Mappe**.

Dabei bleibt Werfels Sprache in diesem Gedicht sachlich und für die Schüler gut verständlich, so dass der Zugang zu den eigentlich lyrischen Dimensionen – nach Alter und Fähigkeiten wiederum variiert – der einzelnen sprachlichen Mittel und der inhaltlichen Aussage deutlich erleichtert wird. Dieser Ansatz geht konform mit der von Spinner in seinem schon zitierten Buch „Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I“ geforderten Betrachtung von und Arbeitsweise mit Literatur, die Sach- und Problemzusammenhänge in bewusst gestalteter Perspektive darbietet und deshalb weder auf Form noch auf Inhalt reduziert werden darf. Dabei tut die Zusammenfügung zu einer absichtsvoll konstruierten Sequenz wie der vorliegenden ein Übriges, denn „Im Gegensatz zum traditionellen Gedichtvergleich gilt die Aufmerksamkeit beim hier vertretenen Prinzip der Sequenzbildung nicht nur dem formalen Stilunterschied, sondern sehr viel mehr der Frage, welche Problemaspekte durch einen Text zum Ausdruck gebracht werden.“²¹⁷

Die Blickrichtung auf die Charakteristika für lyrisches Sprechen – Kürze und Prägnanz – bleibt daneben bestehen: „Lyrik zeigt, wie mit wenigen Worten viel gesagt werden kann.“²¹⁸, und das ist in einer die Schüler umspülenden Medienumgebung voller leerer Worthülsen und bedeutungsarmer Vielrederei von geradezu therapeutischer Bedeutung.

Werfel ist kein häufig in modernen Lesebüchern auftauchender Autor, eine moderne Literaturgeschichte für die Hand der Schüler „Abenteuer: Literatur“ aus dem Schroedel Verlag von 1998²¹⁹ erwähnt seinen Namen nicht einmal mehr, wohingegen in der „Deutsche(n) Literaturgeschichte“ des Buchner Verlags von 1963 Werfel noch bezeichnet wurde als ein „auch in seiner *Lyrik* führender Expressionist, aber ohne revolutionäres Aufbegehren, sondern voll tiefer Weltfrömmigkeit“ und zum teilweisen Abdruck seines Gedichtes „Vater und Sohn“ bemerkt wird: „So überbrückt auch Liebe den naturgegebenen – von Hasenclever zur Katastrophe getriebenen – Gegensatz der Generationen (...). So werden seine Gedichte im Bewußtsein, daß der Dichter das Gewissen der Menschheit ist, von Mitleid und Liebe genährt ...“²²⁰

Ebenso spricht Martini in seiner „Deutsche(n) Literaturgeschichte“ von dem Lyriker Franz Werfel als einem Dichter, dessen Schaffen „wesentlich um die gleichen Themen mit beschwörendem Pathos kreis(t): um die Stiftung einer neuen Menschlichkeit, die Liebe, Demut, Ehrfurcht, Reinheit, Friede und Bruderschaft heißt.“²²¹ Dabei hat ihn der Konflikt zwischen Vätern und Söhnen mehrfach, auch zu Prosaarbeiten angeregt.²²² Bei dem zu behandelnden Gedicht „Elternlied“ steht das Elternpaar gemeinsam dem selbstvergessenen Egoismus der nachgewachsenen Generation gegenüber, die ihm nach Erfüllung seiner ‘Aufzuchtaufgabe’ keinen Platz mehr in ihrem Leben einräumt.

²¹⁷ Spinner, ebenda, S.4/5

²¹⁸ Spinner, ebenda, S.6

²¹⁹ Groenewald, Peter/Rours, Harry/Würzner, Hans, Abenteuer: Literatur, Eine Geschichte der deutschen Literatur, 1998, Hannover, Schroedel Schulbuchverlag

²²⁰ Krell, Leo/ Fiedler, Leonhard, Deutsche Literaturgeschichte, 1963, 10. Aufl., Bamberg, C.C.Buchners Verlag, S.366

²²¹ Martini, Fritz, Deutsche Literaturgeschichte, 1968, 15.Aufl., Stuttgart, Alfred Kröner Verlag, S.547

²²² 1920 Novelle "Nicht der Mörder, der Ermordete ist schuldig"

Zum Ablauf der Unterrichtsstunde werden die folgenden methodischen Vorschläge gemacht:

Die Stunde beginnt mit einem vom Lehrer initiierten oder selbst vorgetragenen kurz zusammenfassenden Rückblick auf die in den zurückliegenden Stunden besprochenen Gedichte und einer einführenden Information zu dem Gedicht der laufenden Stunde, etwa in dieser Art:

Lehrerankündigung „ Mit dem letzten Gedicht, das wir in dieser Unterrichtseinheit besprechen wollen, wechseln wir noch einmal die Blickrichtung.

Wir haben bisher gesehen,

– wie eine Schriftstellerin ihre Träume vom Erwachsensein und die spätere Realität beschreibt (Text 1 A)

oder

– wie ein Jugendlicher sich das 'Großsein' vorstellt und warum er es anstrebt (Text 1 B)

– wie Brecht dokumentiert , auf welche Weise die Erwachsenen mit ihren Ver- und Geboten die eigene Persönlichkeit des Kindes einsperren oder sogar unterdrücken

– wie ein Autor die Rebellion gerade gegen diese Fremdbestimmtheit in seinem "eigenen Lied" mit Nachdruck vorträgt

Für die Erarbeitungsphase I erhält jeder Schüler ein Blatt mit dem vollständigen Gedichtstext, den er zunächst einmal still selbst lesen kann, bevor der Lehrer ihn für alle vorliest. Danach ist Gelegenheit für spontane Schüleräußerungen z.B. zur Gesamtstimmung des Gedichts, den Wiederholungen u.ä. zu geben. Die Schüler werden dann in 2 mal 4 Gruppen (also je zwei Gruppen mit gleicher Aufgabe bei normaler Klassenstärke, sonst mehr Gruppen mit gleicher Aufgabe bilden) aufgeteilt, die jeweils eine der vier Strophen des Gedichts bearbeiten sollen. Der Arbeitsauftrag lautet:

Lest euch die Strophe eurer Gruppe gründlich durch, klärt dann gemeinsam folgende Fragen und fasst eure Antworten kurz schriftlich in einem Gruppenpapier zusammen:

1. Wie wirkt die Strophe auf euch?

2. Worum geht es inhaltlich in der Strophe?

3. Gibt es sprachliche Besonderheiten in eurer Strophe, z.B. ungewöhnliche Wortwahl oder Vergleiche, Bilder, ungewöhnlicher Satzbau?

4. Gibt es ein Reimschema, eine Sprechmelodie ?

5. Wie verhalten sich Satz und Vers zueinander (Zeilensprung)?

6. Nachdem ihr den Inhalt und die sprachlichen Mittel eurer Strophe geklärt habt :

Welche Aussage transportiert sie eurer Meinung nach damit?

Die Schüler erhalten für ihre Gruppe ein vorbereitetes Blatt mit den Fragen und freien Antwortzeilen.²²³ Dem Lehrer werden in den 'Methodischen Vorschlägen' die folgenden Lösungsmöglichkeiten an die Hand gegeben:

²²³ siehe Anhang

→ Strophe 1

1. Sie drückt ungläubiges Erstaunen darüber aus, dass die Kinder das Elternhaus schon verlassen haben
2. Die Kinder, die noch vor kurzer Zeit mit ihren Geschwistern streitend um den Familientisch saßen, haben das Elternhaus verlassen.
3. Im 2. Vers "kanns" = kann es - Schreibung ohne Apostroph
4. Vers "zwistiglich vereint" = im Zwist vereint, d.h. in zwischen Geschwistern üblichen Streitigkeiten, Kabbeleien (dennoch vereint um den Tisch sitzend).
1. und 5. Vers (letzter der Strophe) gleiche Silbenanzahl : 5 Silben - wirkt wie ein Rahmen.
4. Reimschema a - b-b-unrein b (Assonanz)- c (in der Strophenmitte haben wir es also mit einem 'Haufenreim' zu tun).
Der 1. Vers mit Reim a könnte für das gesamte Gedicht als Kehrreim bezeichnet werden; seine Positionierung als Eingangszeile jeder Strophe ist allerdings ungewöhnlich.
Der 1. Vers, der in allen Strophen identisch wiederholt wird (eben Kehrreim oder Refrain), erscheint in der Sprechmelodie gleichsam abgesetzt vom übrigen Text der Strophe, wie ein Statement in Form eines sachlich knappen Aussagesatzes gleich zur Einleitung - und Relativierung - des folgenden Textes.
5. Enjambement (Zeilensprung) zwischen Vers 4 und 5.
6. Die Eltern vermissen - möglicherweise zu ihrem eigenen Erstaunen - die Kinder, die noch bis vor kurzem um den Familientisch gesessen haben. Die Streitigkeiten, die die Geschwister dabei ausgefochten haben, erscheinen als nicht so schwerwiegend gegenüber dem positiven Gefühl des In-der-Familie-"vereint"-Seins.

→ Strophe 2

1. Weiter zurückliegende, eher belastende Erinnerungen mit einem ernsten oder sogar negativen Unterton kommen hoch.
2. Beschrieben wird, dass, als die Kinder noch zu Hause lebten, die Eltern sich über schlechte Zeugnisse ärgern und über ernste Kinderkrankheiten sorgen mussten.
3. "Stunden Ärgers, Stunden schwer" = stark verkürzte Formulierung für: es gab Stunden voller Ärger und Stunden voller Sorgen
Scharlach, Diphtherie = ernste (Kinder-)Infektionskrankheiten, heute z.T. durch Impfschutz zu vermeiden.
4. siehe auch bei Strophe 1 Reimschema a - d-d-d- e (Wenn 1. Str. mitberücksichtigt, sonst a -b-b-b- c)
5. Zwischen Vers 4 und 5 steht ein Doppelpunkt am Ende des Verses 4 als Zeichen für eine angekündigte Aufzählung in Vers 5
6. Die Familie hat in guten und schlechten Zeiten zusammengehalten. Dabei ist hier mehr von den Schwierigkeiten die Rede, von dem Ärger, den schlechte Schulnoten auslösten, und dem Kummer und der Sorge, die gefährliche Kinderkrankheiten bereiteten. Diese Gefühle haben die Eltern eine lange Zeit, während ihre Kinder noch mit ihnen zusammen lebten , begleitet.

→ Strophe 3

1. Ein bisschen traurig, resigniert: so ist das Leben eben.
2. Die Söhne und Töchter gründen eigene Familien mit ihren Partnern und halten mit Briefen und Besuchen nur noch sehr sporadischen Kontakt mit den Eltern.
3. "Weibern" = für Frauen, Ehefrauen; sicher eher altmodisch als herabsetzend
4. siehe bei Strophe 1
5. Enjambement zwischen Vers 4 und 5 "Briefe kommen, dann und wann ↔ nur auf einen Sprung";
da Briefe ja bleiben, ist das Verb "kommen" aus dem vorhergehenden Teilsatz mitzubeziehen auf den nächsten : die Kinder kommen dann und wann nur auf einen Sprung bei den Eltern vorbei, also nur kurz und gleichsam unverbindlich
6. Die Eltern sind aus dem unmittelbaren Lebensbereich der Kinder zugunsten deren eigenen Familien verschwunden. Für ihre Kinder sind sie an den Rand ihres Interesses gerückt. Sie haben sie noch nicht ganz aus den Augen verloren, aber sie nehmen nur selten an ihrem Leben teil oder lassen sie an dem ihren teilhaben. Die Kontakte bleiben kurz und oberflächlich.

→ Strophe 4

1. Sehr traurig, deprimiert, einsam; es klingt etwas wie Ablauf der Zeit – Todesdrohung an.
2. Die Eltern verlieren, als die Kinder das Elternhaus verlassen, die gewohnte Familie. Während es um sie herum leer wird, nehmen die Kinder das, was sie in der Familie gelernt und erfahren haben, in ihr selbständiges Leben mit.
3. "quitt" = ausgeglichen, fertig, befreit (Duden)
der andere hat keine aufrechenbaren Forderungen mehr an einen; hier: die Eltern an die Kinder.
Bild der Uhr, die Schritt für Schritt um den leeren Tisch geht: Die Uhr selbst ist ein Symbol für das unwiederbringliche Verrinnen der Zeit, auch auf die Lebenszeit und das Leben selbst mit allen seinen unterschiedlichen Facetten bezogen.
Vergleich: Die Uhr wird personalisiert gebraucht, sie geht Schritt für Schritt um den leeren Tisch wie es sonst nur ein Mensch tun könnte, der sich traurig versucht zu beruhigen oder der über das Vergangene nachgrübelt. Auch der "leere Tisch" ist ein Symbol für die nun eingetretenen Leere im elterlichen Leben ohne die vertraute Familie.
Der "Tisch" der Strophen 1 und 4 wird gleichsam als Synonym für 'Familie' gebraucht.
4. siehe Strophe 1
das letzte Wort der Strophe 4 "Tisch" korrespondiert mit dem letzten Wort der Strophe 1 "Tisch"; sie bilden in ihrem vollständigen Gleichklang eine weitere Klammer für den Text.

5. Enjambement Vers 4 und 5
6. Es hat sich der normale Lebensablauf abgespielt: Die Kinder haben ihr Elternhaus verlassen, das Elternpaar ist wieder allein. Aber durch all das, was sie ihren Kindern an Wissen, Erfahrung und Liebe und sicher auch an materieller Vorsorge mitgegeben haben, stehen sie „ärmer“ als vorher da. Sie haben ihre wesentliche Lebensaufgabe, möglicherweise sogar den eigentlichen Sinn ihres Lebens verloren, während die Kinder das Verhältnis für ‘ausgeglichen’ ansehen, die Eltern haben keinerlei offene Forderungen mehr an sie. So bleibt den Eltern nur , dem leeren Verrinnen ihrer restlichen Lebensspanne zuzusehen und sich an die glücklichere Zeit mit einer lebhaften Familie um ihren Tisch zu erinnern.

In der Erarbeitungsphase II tragen die Gruppen anhand ihrer Gruppenpapiere nacheinander die Ergebnisse vor, und zwar in der Art, dass zunächst für alle vier Strophen der 1. Punkt der Fragen, danach für alle vier der 2. Punkt usw. dargestellt und damit eine Parallelstruktur und Vergleichbarkeit der einzelnen Arbeitsergebnisse – und der einzelnen Gedichtstrophen gewährleistet wird. Dabei sorgt die ‘Doppelbesetzung’ der einzelnen Strophen für möglicherweise umfangreichere oder auch kontroverse Bearbeitung, die dem Klassengespräch zugute kommen kann.

Da der 6. Punkt (= Aussage jeder Strophe) als letzter besprochen wird, kann das Unterrichtsgespräch hier ganz logisch zur Besprechung der Gesamtaussage des Gedichtes übergeleitet werden. Wie tiefgreifend diese Gesamtaussage formuliert wird, hängt sicher mit dem alters-, aber auch psychosozial bedingten Reifegrad der jeweiligen Klasse zusammen. Als minimaler Grundkonsens sollte etwa herauskommen: Das Gedicht stellt dar, was Eltern empfinden, wenn ihre Kinder das Elternhaus verlassen, und macht deutlich, in welchem Maße sie damit den Sinn ihres Lebens einbüßen.

In der Festigungsphase sollte sich das Unterrichtsgespräch in einer freien, möglichst nur impulsartig angestoßenen Weise stärker der eigenen Beurteilung durch die Schüler zuwenden und so den Transfer zur persönlichen Betroffenheit zulassen. Dabei kann es um folgende Gesichtspunkte gehen:

- Ist diese Sichtweise - mit dem Auszug der Kinder aus ihrem Elternhaus und deren eigener Familiengründung ist das Leben der Eltern vorbei - eurer Meinung nach zutreffend?
- wenn nein : wie seht ihr diese Situation?
was bedeutet sie für euch / eure Eltern?
- wenn ja : muss das alles so traurig und hoffnungslos ablaufen?
kann man sich nicht neue Aufgaben und Ziele schaffen?
könnten die Kinder sich anders verhalten (was würdet ihr anders machen)?

Einen sinnvollen Abschluss der Stunde mag noch einmal der vollständige Vortrag des Gedichttextes durch einen Schüler geben.

5.1.9. Blatt D 1 – 3

Auf die vier Lyrikstunden folgt sowohl in der **Gelben** als auch in der **Blauen Mappe** der Fragebogen 2, der am Ende der durchgeführten Lyriksequenz eine mögliche Änderung in der Haltung der Schüler zum Lyrikunterricht sichtbar machen und damit zur Verifizierung der Arbeitshypothesen führen soll. Die bei der Vorstellung des Fragebogens 1 getroffenen allgemeinen Regelbemerkungen behalten weiter ihre Gültigkeit, der Fragebogen 2 ist ebenfalls entsprechend aufgebaut.

Nach dem Einleitungssatz ‘Du hast jetzt eine Gedicht - Unterrichtseinheit hinter Dir:’ wird wie im Fragebogen 1 die Frage gestellt – nur um das *jetzt* aktualisiert – ‘Was hältst Du jetzt von Gedichten?’. Es folgen die mit dem Fragebogen 1 identischen Antwortvorschläge und Kategorien einschließlich des Platzes für eine freie Formulierung, damit ein Vergleich zwischen beiden Fragebögen sowohl individuell als auch in anderen Kombinationen, z.B. Jungen v. Mädchen, gelb v. blau, möglich ist.

Die Frage 2 tauchte noch nicht im Fragebogen 1 auf, bezieht sie sich doch ausdrücklich auf die gerade durchgeführte Unterrichtseinheit. Soweit die Lehrer den methodischen Vorschlägen gefolgt sind und diese sinnvoll an ihre spezifische Klassensituation angepasst haben, sollten die Schüler vier methodisch abwechslungsreiche und sie inhaltlich ansprechende Lyrikstunden hinter sich haben, die sie bei dieser Frage als Gesamtheit beurteilen sollen. Zu der Fragestellung: ‘Hat die gesamte Unterrichtseinheit mit Gedichten Dir gefallen?’ werden ausnahmsweise in der Wortwahl etwas geänderte Formulierungen angeboten: ja alles / fast alles /zufriedenstellend / nicht immer / eher weniger / nein. Dass dabei unterschwellig das in sechs Schritten vorgehende normale Zensurensystem bei den Schülern mitschwingt, muss nicht negativ gesehen werden; da es alltägliche Schülererfahrung ist, in der Schule im Unterricht zensiert zu werden, erscheint es nur fair, den Unterricht auch einmal der Zensierung durch die Schüler auszusetzen und ihnen so das ernsthafte Interesse an ihrer Meinungsäußerung zu dokumentieren – dass damit nicht alle Beteiligten ohne Gehässigkeit sachbezogen umgehen konnten, diskreditiert meiner Meinung nach nicht das Verfahren an sich.

Die Fragestellung wird darauf durch die Frage ‘Woran lag das?’ ausgedehnt auf die Erforschung der Motive für die jeweils gewählte Kategorisierung der Unterrichtseinheit. Dabei werden den Schülern fünf verschiedene Antwortvorschläge unterbreitet, bei denen sie wieder in den sechs bekannten Rubriken zwischen ‘ja’ und ‘nein’ bei jedem Vorschlag ankreuzen sollen, was ihre Meinung wiedergibt:

- ich habe die Gedichte verstanden
- ich mochte die Art, wie sie im Unterricht besprochen wurden
- das gemeinsame Thema der Gedichte fand ich blöd
- die Gedichte sagen mir etwas
- ich mag eben keine Gedichte; stimmt

Der letzte Antwortvorschlag ist wiederum auf die Gedicht-Totalverweigerer gezielt, um ihnen entgegenzukommen und sie möglicherweise der Befragung gegenüber etwas kooperativer zu stimmen ebenso, wie um die von dieser Gruppe vorgenommenen Einschätzungen der Unterrichtseinheit entsprechend relativieren zu können.

Bei der Frage 3 'So fand ich die Gedichte:' wird den Schülern Gelegenheit gegeben, noch einmal direkt die einzelnen, in den Stunden bearbeiteten Gedichte zu *zensieren*, erneut in sechs an Schulzensuren erinnernden Formulierungen, die aber eher bei den von den Schülern häufig selbst zur Beschreibung ihrer Leistung gebrauchten Ausdrücken liegen²²⁴ : besonders gut / gut / annehmbar / weniger gut / ziemlich schlecht / schlecht . Die Beurteilung der einzelnen Gedichte soll das unter Frage 2a abgegebene Gesamturteil zur Einheit weiter 'unterfüttern' und bei der späteren Auswertung der Fragebögen weitere Aufschlüsse zur Akzeptanz von Lyrik und besonders hinsichtlich der *Schwellenfunktion* der unterschiedlichen Eingangsgedichte der Sequenz liefern.

Die Frage 4 'Hast Du Lust bekommen, selber ein Gedicht zu schreiben?' korrespondiert mit der Frage 4 'Hast Du schon mal versucht, selber etwas zu schreiben ?' auf dem Fragebogen 1. Sie zielt nun aber auch auf die Erfassung einer möglichen Veränderung in der Einstellung der Schüler ab oder darauf, dass durch eine mit positiven Gefühlen durchlaufene Unterrichtseinheit zur Lyrik, in der Lyrik als eine völlig ernst zu nehmende Art der Auseinandersetzung mit der Um- und Innenwelt der Menschen akzeptiert wurde (und nicht als total uncooles Geschwafel von Typen, die nicht alle Tassen im Schrank haben²²⁵ , um in 'Schülerdenkweise' zu formulieren), vielleicht auch erst die Bereitschaft entstanden ist, zuzugeben, dass man sich – auch privat ohne Schulzwang – damit beschäftigt, dass einem diese Beschäftigung etwas bedeutet oder dass man nach diesem Unterricht erst auf die Idee gekommen ist, dass sie einem etwas bedeuten könnte. Antworten auf diese 'schülerpsychologischen' Vermutungen müssten sich aus der Bearbeitung der Fragebogen herauslesen lassen.

Um die Abklärung der Gesamteinstellung zum Lyrikunterricht – und damit in die gleiche Richtung weisend wie die Fragen 1 und 2 vom Fragebogen 1 und Frage 1 vom Fragebogen 2 – geht es noch einmal in der Frage 5 des Fragebogens 2: 'Wie ist Deine Einstellung zur nächsten Gedichteinheit?'. Gleichzeitig wird damit wiederum indirekt auch die Frage nach der Akzeptanz der durchgeführten Unterrichtseinheit berührt: Nur wer eine grundsätzlich positive Einstellung zur Lyrik gewonnen oder bestätigt und die Gedichtsequenz auch positiv beurteilt hat, wird sich auf die nächste Gedichteinheit freuen. Der 'Wahrheitsfindung' dienen, wie bereits bei den Erläuterungen zu Frage 2 des Fragebogens 1 ausgeführt, die Formulierungen, die kein schematisches Ankreuzen z.B. von "nein" zulassen, sollen sie eine logische Antwort ergeben. Für die Vorschlagsantworten:

²²⁴ Wenn Schüler untereinander über ihre Arbeiten reden, hört man häufig anstelle der Notenziffern für 5 und 6 "ziemlich schlecht" und "schlecht" ; eine Unterrichtsstunde, mit der sie 'zufrieden' waren, wird cool als "annehmbar" bezeichnet, und "weniger gut" schon das eigene Selbstwertgefühl deutlich besser als 'ausreichend = 4'.

²²⁵ Originaläußerungen von Schülern auf die Frage 'Was hältst Du von Gedichten' im Fragebogen 1: "Ich finde Gedichte langweilig, sie sind schwer zu verstehen und machen keinen Spaß."(M,17J., RS, KL.9); "Ich finde Gedichte dumm, sie sind langweilig und sie sind für ältere Leute." (M,12J, RS,KL.7); "In Gedichten werden oft unwichtige Themen behandelt, daraus folgt: ich finde die meisten Gedichte langweilig." (M,13J, GYM, KL.7); "Es ist verblödet, sie auswendig zu lernen, wenn jemand Gedichte toll findet, soll er's tun, aber mich damit nicht vollnerven." (W,13J, RS, KL.7); Gedichte waren vor 100 Jahren noch an der Tagesordnung..." (M,14J,IGS,KL.8); "Gedichte sind Kulturschocks!!" (M,13J,GYM,KL.7); "Zicke, Zacke, Hühnerkacke" (M,14J, HS, Kl.8)

- ich freue mich schon drauf
- hoffentlich kommt die nächste nicht so schnell, das ist meine Meinung
- ist mir egal
- ich mag noch immer keine Gedichte

sind sechs Kategorien vorgesehen, aus denen jedes Mal die passende ausgewählt werden muss: ja, sehr / ja, in Ordnung / stimmt eher mehr / stimmt eher weniger / stimmt fast nicht / nein . Der Schüler, der die erste Antwort bei „nein“ ankreuzt, müsste also die letzte sinnvollerweise bei „ja (sehr)“ ankreuzen, es sei denn, dass er Gedichte zwar mag, sie aber nicht im Unterricht behandelt wissen will; auf diese Einstellung, die gegebenenfalls auch im Raum für eine abschließende Anmerkung zur Unterrichtseinheit (s.u.) hätte geäußert werden können, ließ jedoch keiner der von 436 Schülern bearbeiteten Fragebogensätze schließen. Eher schon ließen sich über die Kreuze bei „ja (sehr)“ zur Antwort „ich mag noch immer keine Gedichte“ die ‘Hardliner’ unter den Lyrikgegnern herausfiltern, denen so unterrichtlich noch nicht ‘beizukommen’ gewesen war.

Als Abschluss des Fragebogens 2 und der ganzen Befragung ist der Punkt 6 gedacht: ‘Möchtest Du zum Abschluss der Gedichteinheit, die mit Fragebögen begleitet wurde, noch etwas dazu sagen? (Lob, Kritik, Änderungsvorschläge oder Ähnliches) Hier ist Platz:’. Vorrangig ging es dabei darum, das Bild des jeweiligen Schülers in seiner Einstellung zum Lyrikunterricht abzurunden, sozusagen um das Gerippe seiner vorkonfektionierten und damit ‘mageren’ Fragebogenantworten herum noch etwas individuelles Fleisch anzusammeln.

5.1.10. Schlussblatt

Als allerletztes Blatt liegt in der **Gelben** sowie in der **Blauen Mappe** ein Vorschlag für eine weiterführende, freiwillige (Haus-) Aufgabe, nämlich die Schüler zur Produktion eines eigenen Gedichttextes zum Thema Eltern - Erziehung / Verhältnis Kind - Erwachsene aufzufordern. Dabei wird besonderes Gewicht auf die Betonung der Freiwilligkeit dieser Leistung gelegt. Diese dann entstehenden Gedichte sollten eingesammelt, mit der Fragebogen-Nummer oder dem Namen und dem Alter des Schreibers versehen und mit den übrigen Unterlagen zusammen an die Verfasserin weitergeleitet werden. Damit sollte eine gleichsam ‘offizielle’ Würdigung des mit der Frage 4 auf dem Fragebogen 2 erfolgten Produktionsanstößes vorgenommen, möglicherweise entstandenen Motivationen eine begehbbare Richtung gewiesen und den Schülern demonstriert werden, dass man ihre Mitarbeit durchaus ernst nimmt.

5.2. Der unterschiedliche Ansatz in der Lyrikeinheit

Wenn wir in unserer Rolle als Deutschlehrer davon ausgehen, dass wir dem Schüler über die Begegnung mit der Literatur im allgemeinen und mit der Lyrik in unserem speziellen Fall fachspezifische Kenntnisse, aber auch eine gewisse Anleitung zum "Lebensverständnis"²²⁶ in dem von Elschenbroich intendierten Sinne, eine Möglichkeit zur Weltorientierung und -beurteilung an die Hand geben wollen in der zugleich sachlichen wie keinen geringen Anspruch an den Unterricht stellenden Weise des Postulats: " Der Literaturunterricht soll den Schüler befähigen, epische, lyrische und dramatische Texte zu lesen und zu erschließen, um sie in ihrem Eigenwert als literarische Werke schätzen und als Bereicherung des Lebens verstehen zu können."²²⁷, dann müssen wir uns tatsächlich auch ernsthafte Gedanken darüber machen, wie wir diesen Unterricht an die Schüler herantragen, wie wir sie für die Aufnahme des Lehr- und Lernstoffes bereit machen und zwar in einer Art, dass dieses Lernen sowohl unter fachlichen als auch unter 'menschlichen' Aspekten einen Lernerfolg verspricht. Oder in der Terminologie von Robert Mager ausgedrückt, wir müssen versuchen, den Mechanismus bei unseren Schülern in gang zu setzen, bei dem " positive Einstellungen, Annäherungstendenzen und die Neigung, was man gelernt hat, anzuwenden, ineinander greifen "²²⁸. Nur so kommen wir unserer Intention von Unterricht nahe: "Wir stellen "Lernmöglichkeiten" mit der Absicht bereit, dass der Schüler hinterher eine irgendwie veränderte Person in seinen Kenntnissen, seinen Einstellungen, seinem Glauben, seinen Fertigkeiten sein wird."²²⁹

Im Kapitel 4.1.1. ist die Motivation der Schüler für den Lyrikunterricht bereits kurz beleuchtet worden; das Ergebnis sprach deutlich für eine hohe Abneigungsquote gegenüber diesem Bereich des Deutschunterrichts. Auf dem Fragebogen 1, dem Bogen, der vor dem Beginn der geplanten und untersuchten Lyriksequenz annähernd den Istzustand feststellen sollte, gab es unter der Frage 2 den Antwortvorschlag „Gedichte finde ich albern“, also eine Antwortmöglichkeit für noch immerhin einigermaßen moderate Ablehnung : mit „ja“ antworteten von 436 Probanden insgesamt 31, das entspricht 7,1 %, mit „ziemlich häufig“, der zweitnegativsten Kategorie 21, das entspricht 4,8 % der untersuchten Schüler. Insgesamt zeigten also 52 Schüler $\approx 11,9/ 12$ % ein deutlich kritisches Beurteilungsverhalten gegenüber Lyrik, das heißt, in einer Klasse mit 24 Schülern muss sich der Lehrer darauf einstellen, dass zumindest 3 Schüler Lyrik als grundsätzlich bzw. häufig „albern“ einstufen und diesem Unterrichtsgegenstand gegenüber das zeigen werden, was Mager „Abwendungs- oder Vermeidungstendenzen“²³⁰ nennt.

²²⁶ Begriff von Elschenbroich, zitiert nach Schiefele, Hans /Stocker, Karl: Literaturinteresse - Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik, 1990, Weinheim u. Basel, Beltz Verlag, S.186/187 "... So zeigt sich, daß der Begriff Lebenshilfe zur Bestimmung des Lebenswertes der Dichtung viel zu eng gefaßt ist. Wir werden dem Wesen der Dichtung und ihrer Wirkungsweise mit diesem Begriff nicht gerecht. Vielleicht kann das eher gelingen, wenn der Versuch unternommen wird, ihn zu erweitern zum Lebensverständnis. Dabei soll Lebensverständnis nicht an die Stelle der Lebenshilfe treten, sondern Lebenshilfe soll, aus der zweckhaft gebundenen Absichtlichkeit gelöst, mitaufgenommen sein in die umfassendere Bedeutung, die dem Lebensverständnis zukommt".

²²⁷ Mayr, Otto/ Seyler, Karl-Hans: Literaturformen im Unterricht: Lyrik, Stundenbilder für die Sekundarstufe I, 1993, Puchheim, pb- Verlag – Bayrischer Schulbuch Verlag München, S.3

²²⁸ Mager, Robert F.: Motivation und Lernerfolg, 1972, 5. Aufl., Weinheim u. Basel, Beltz Verlag, S.15.

²²⁹ ebenda, S.19

²³⁰ ebenda, S.28

Wenn das am Anfang dieses Kapitels Gesagte aber für den Deutschlehrer Gültigkeit hat, so wird er seine „Bemühungen darauf richten, das Vorkommen von "Zuwendungs"- oder "Annäherungstendenzen" zu fördern, und das Auftreten von "Abwendungs"- oder "Vermeidungstendenzen" zu verhindern.“²³⁰ Der Unterrichtsgegenstand – in unserem Fall der lyrische Text – muss dem Schüler folglich so vorgestellt werden, dass es zu einer „Annäherungsreaktion“ kommt; Mager definiert dazu: „Eine Annäherungsreaktion ist ein Verhalten, das zu einem Kontakt mit dem Zielobjekt oder zur Annäherung an das Zielobjekt führt oder Ihnen [angesprochen ist der Lehrer, Anm.d. Verf.] den Schluss nahe legt, dass eine Annäherung unter geeigneten Umständen wahrscheinlich wäre.“²³¹ Und damit richtet sich unser Blick wieder auf den ersten Kontakt mit Lyrik, zum Beispiel nach der Grundschulzeit mit ihrem naiveren Lyrikzugang nun in der Sekundarstufe I oder nach einer längeren Zeit ohne Lyrikunterricht oder in einer anderen neuen Entwicklungsphase des Schülers. Es geht darum, eine positive Berührung mit Lyrik zu inszenieren, die möglichst keine aversiven, sondern nur positive Folgen für die Einstellung und das Verhalten des Schülers dieser gegenüber nach sich zieht.

Unterricht unterliegt einer ganzen Reihe von Bedingungen, die ihn in unterschiedlicher Weise beeinflussen. In dem oben angesprochenen Zusammenhang galt unser besonderes Interesse einer unterrichtlichen Bedingung und deren Einfluss auf die Einstellung der Schüler zum Unterrichtsstoff: der Motivation für die Arbeit an und mit lyrischen Texten und im Rahmen einer Lyriksequenz. Also *wie* ließ sich eine möglichst günstige Annäherungsreaktion der Schüler in Bezug auf den Lyrikunterricht auslösen?

5.2.1. Ansatz mit Jugendlyrik – Lyrik *für* Jugendliche

Untersucht wurde diese Frage mit Hilfe von zwei sich nur in der Einleitungsstunde der Unterrichtseinheit unterscheidenden Lyriksequenzen²³², bereitgestellt für die beteiligten Lehrer und ihre Schüler in der bereits erwähnten **Gelben** bzw. **Blauen Mappe**. Dadurch ergibt sich an dieser Stelle ein unterschiedlicher Ansatz der Lyrikeinheiten. Bei der Einheit in der **Gelben Mappe** ist an diese für die Gesamtmotivation so bedeutende Stelle das Gedicht „Später wenn ich groß bin fängt das Leben an“ von Katrine von Hutten gesetzt. Dieses Gedicht ist dem im Rowohlt Verlag von Joachim Fuhrmann herausgegebenen „Weckbuch 3: Tagtäglich – Gedichte“²³³ entnommen, einer zunächst 1976 erschienenen Gedichtanthologie für die Hand von Jugendlichen in der Taschenbuchreihe „rotfuchs“. Diese Gedichtsammlung wurde sofort in die Auswahlliste zum Deutschen Jugendbuchpreis aufgenommen und erhielt 1977 die Auszeichnung des „Roten Elefanten“. In der Preisbegründung wird auf die besondere Nähe der Texte der Anthologie zur " "Gefühlslage" junger Menschen in dieser Gesellschaft"²³⁴ hingewiesen.

²³¹ ebenda, S.33

²³² vergleiche Kap. 5.1.4. Text 1 A und 5.1.5. Text 1 B

²³³ Fuhrmann, Joachim: Tagtäglich - Gedichte, 1981, 5.Aufl., Reinbek b. Hamburg, Rowohlt Verlag, S.15

²³⁴ zitiert aus den Didaktischen Papieren zu "Gedichte für Anfänger" und "Tagtäglich", herausgegeben v. Joachim Fuhrmann, rotfuchs Lehrerheft 16,1981, Reinbek b. Hamburg, Rowohlt Verlag, S. 3/4

Achtundsiebzig Autoren haben dafür ihre entweder speziell für diese Gedichtsammlung verfassten oder bisher noch nicht als Buch veröffentlichten Texte beigeuert: "Mit ihrer beachtlichen Vielfalt von Autoren, was ihre bisherigen Arbeitsgebiete und ihre Generationszugehörigkeit angeht, sowie an lyrischen Formen ist für die Texte durchgängig ein Bezug zur gegenwärtigen sozialen und politischen Wirklichkeit und den Erfahrungen in und mit ihr charakteristisch. Dabei überwiegen thematisch die Situation der Jugendlichen und ihre Hoffnungen und Zukunftsaussichten sowie die Auseinandersetzung mit Autoritäten (Lehrern, Eltern, besonders Vätern)." ²³⁴ Die Autoren machen sich die Perspektive der Jugendlichen und deren Erfahrungshorizont zu eigen ebenso wie das Recht " zu protestieren und die subjektive Erfahrung kritisch zu verallgemeinern und gegen die Verhältnisse zu wenden" ²³⁵. Wenn der Herausgeber des Gedichtbandes, Joachim Fuhrmann, in seinem Nachwort dazu erklärt, er habe das oft gehörte Vor-Urteil "Gedichte sind nur was für Spinner!" widerlegen wollen und deshalb in seinem Buch Gedichte versammelt, die "mithelfen (können), sich in der Wirklichkeit ein bißchen besser zurechtzufinden, Probleme zu sehen, über die wir vorher möglicherweise hinwegguckt haben, und vielleicht regen sie uns auch an, nach Lösungen zu suchen"²³⁶, so schließt sich der Kreis zum 'Lebensverständnis' von Elschenbroich.

Dies haben auch die Preisrichter des Jugendbuchpreises des Roten Elefanten bestätigt in ihrer abschließenden Würdigung der Fuhrmannschen Anthologie: " Die Sammlung spricht einen wachen und kritischen Jugendlichen an, sensibilisiert, vermag den Benutzern den Sinn für Lyrik neu zu erschließen, trennt nicht Dichtung und Leben, sondern deckt ihre möglichen vielfältigen Wechselbeziehungen auf. Hier wurde ein Weg aufgezeigt, Jugendliche auf eine Funktion von Gedichten aufmerksam zu machen, die für sie einsehbar und nachvollziehbar ist. Sie erfahren, daß man mit Lyrik etwas anfangen kann."²³⁷

Die positive Einschätzung nicht bloß seitens der Fachkritik, sondern augenscheinlich auch auf seiten der angesprochenen Leser der "Tagtäglich"-Gedichtsammlung hat immerhin zwischen 1976 und 1986 zum Erscheinen von insgesamt sieben Auflagen des Buches gereicht und damit zu einer überdurchschnittlichen 'Flächendeckung' für dieses Literaturgenre, noch dazu altersgruppenspezifisch orientiert, geführt. Danach ist diese Anthologie ebenso wie vor ihr der Band "Gedichte für Anfänger", ebenfalls von J. Fuhrmann herausgegeben, aus dem Verlagsprogramm herausgenommen worden, weil sie sich nicht mehr verkaufen ließen.²³⁸ Für etwa zehn Jahre sah der Rowohlt Verlag in diesem Sektor keine wirtschaftlich attraktive Perspektive, erst 1996 wurde ein neuer Ansatz mit einer Lyrik und Prosamischung für junge Leute "Poetry! Slam!" gewagt, dem 1999 das nach Aussagen des Verlages "gut verkaufte" "Explicit Lyrics" –nun wieder in der rotfuchs-Reihe ab 12 Jahre– folgte.²³⁹ Trotzdem ist das Käuferinteresse so wenig stabil, dass nach Auskunft des Verlages in den nächsten zwei, drei Jahren keine weiteren Lyrikprojekte verfolgt werden werden und es ohnehin fraglich ist, ob sie dann überhaupt einem ausdrücklichen Jugendbereich zugeordnet werden würden.

²³⁵ ebenda, S.4

²³⁶ Tagtäglich, S. 159

²³⁷ Didaktische Papiere, S.4/5

²³⁸ Auskunft der Fachredaktion "rotfuchs" des Rowohlt Verlages, Reinbek b. Hamburg, vom 27. 06. 2000; danach erschienen die "Gedichte für Anfänger" 1984 zum letzten Mal in dritter Auflage

²³⁹ vergleiche dazu Kap. 4.1.2., S.

Über Katrine von Hutten wird in dem Lyrikband angegeben, dass sie 1944 geboren ist, Germanistik studiert hat, Lyrik, Kurzprosa und Hörspiele geschrieben und 1969 den Leonce und Lena- Preis sowie 1971 den Ida-Dehmel- Förderpreis erhalten hat; sie lebte zur Zeit der Buchveröffentlichung in New York und Unterfranken. Außer dem von mir ausgewählten Gedicht ist in „Tagtäglich“ ein weiteres derselben Autorin abgedruckt: „Zwei Dutzend Fragen an einen, der Gedichte schreibt“.

Für Huttens Gedicht „Später wenn ich groß bin fängt das Leben an“ als Eingangstext der Unterrichtseinheit sprach in erster Linie die thematische Beziehung zur Lyriksequenz bei gleichzeitig deutlicher Anlehnung an die Erfahrungs- und Gefühlswelt der Jugendlichen, der die Arbeiten in der Gedichtanthologie, die auch diesen Text enthält, besonders angenähert sind. Die beiden ‘Kontrahentengruppen’ der Einheit werden bereits vorgestellt : Heranwachsende und Erwachsene/ Erzieher. Daneben zeigt der Text durch seine Strukturierung und Rhythmisierung trotz des Fehlens von Reimen, des bei den Schülern ‘beliebtesten’ Lyrikindicators, klar seine Zugehörigkeit zur ‘gebundenen Sprache’²⁴⁰; er bietet sich an für eine Art der Texterschließung, die die klassisch werkimmanent interpretierenden Methoden mit dem Aspekt der Leserrezeption und der wirkungsgeschichtlichen Dimension modifiziert und damit das notwendige ‘Handwerkszeug’ für die Arbeit an lyrischen Texten den Schülern wieder ins Gedächtnis ruft beziehungsweise für die Weiterarbeit an lyrischen Texten intellektuell und mental ‘bereitlegt’.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass für die **gelbe Einheit** als Text der Eingangsstunde bewusst ein für Jugendliche geschriebener lyrischer Text gewählt wurde, um einen guten fachmethodischen und thematischen Zugang zur Unterrichtseinheit zu ermöglichen.

5.2.2. Ansatz mit Jugendlyrik – Lyrik von Jugendlichen

Der Ansatz der Einheit in der **Blauen Mappe** unterscheidet sich von der **gelben** durch die Heranziehung eines von einem Jugendlichen selbst verfassten Gedichtes, eingebettet in eine weitergehende Information über ein Forum für Gedichte von Jugendlichen, nämlich den Lyrik-Wettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters. Wenn man sich auf die Frage am Ende des Kapitels 5.2. nach dem Weg, *wie* eine möglichst günstige Annäherungsreaktion der Schüler in Bezug auf den Lyrikunterricht auszulösen sei, bezieht, so wird hier eine Weg-Alternative durch Änderung eines – vielleicht entscheidenden – Faktors gesucht: Der Autor des den Schülern vorgelegten Textes ist kein professioneller Schriftsteller(wie Katrine von Hutten in der **gelben Einheit**), sondern ein Schüler einer schleswig-holsteinischen Schule, der zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seines Gedichtes im Rahmen des Lyrik - Wettbewerbs dreizehn Jahre alt war.

²⁴⁰ Zur näheren Erläuterung des Gedichtes verweise auf die Ausführungen unter Kap.5.1.4. Text 1 A und die im Anhang beigefügten "Methodischen Vorschläge zur Behandlung von Text 1 A"

Im Sportunterricht gibt es häufiger die Situation, dass der Sportlehrer einem besonders sportlich begabten Schüler eine Übung erklärt und dieser sie dann seinen Jahrgangskameraden 'vorturnt'. Die Begründung für dieses Vorgehen ist nur in den seltensten Fällen die körperliche Unfähigkeit des Lehrers, z.B. aufgrund seines Alters, die sportliche Übung selber auszuführen. Vielmehr wird hier der Effekt der Nähe und daher der Wahrscheinlichkeit der Nachahmbarkeit – 'was der kann, kann ich auch' – genutzt, um eine sonst möglicherweise von den Schülern aufgebaute Schwierigkeitsschwelle von vornherein gar nicht entstehen oder sofort elegant überwinden zu lassen.

Der innere Zusammenhang mit der Motivationsidee für den Lyrikunterricht, bei dem mit einem von einem Jugendlichen verfassten Gedicht begonnen wird, besteht darin, dass in beiden Fällen – Sportunterricht und Lyrikstunde – eine Leistungserwartung an die Schüler herangetragen wird, die ihnen zunächst schwierig erscheint und bei einer Reihe möglicherweise sogar Widerstandsgefühle oder Ausweichreaktionen auslöst. Dadurch dass 'einer von ihnen' demonstriert, dass diese Forderungen einzulösen nicht unmöglich ist, sondern durchaus in der Reichweite auch ihrer Fähigkeiten, wenn auch sicher mit individuellen Abstrichen im Umfang und in der Qualität der Lösung, liegt, kann die "Schwellenangst" wenn vielleicht nicht beseitigt, so doch entscheidend gemindert werden. Sie mag so sehr gemindert werden, dass der einzelne Schüler wenigstens einen Anfang wagt, an die 'Übung' herangeht, sich mit ihr auseinandersetzt, 'anbeißt' und nun auch eine Chance zum 'Weitermachen' erhält, durch den Lehrer klug gestützt.

Das Gedicht eines anderen Jugendlichen soll in gleicher Weise wirken, die häufig wegen tradiertter Vorurteile gegenüber der Lyrik bestehenden Verweigerungs- oder auch nur Unlustschwellen überwinden helfen, die Möglichkeit des taktischen Terraingewinns eröffnen, des Feldes, auf dem dann die 'Saat' der übrigen Lyrik aufgebracht werden soll und wo die gemeinsame 'Ernte' geplant ist. Dabei ist zunächst nur eine grundsätzliche Öffnung gegenüber der Literaturgattung der Lyrik, dieser besonderen Textart intendiert. Das exakte 'Nachtturnen', also das Verfassen eines eigenen Gedichtes wird später im methodischen Bereich, z.B. bei der Erarbeitung von Gedichten mit Hilfe des antizipierenden Verfahrens oder bei der Gestaltung zu einem gegebenen Thema, noch eine eigene Rolle spielen.

Schiefele und Stocker beschäftigen sich bei ihren Untersuchungen zum Literaturinteresse von Jugendlichen mit dem Bereich der „Anregungsbedingungen“ und sehen dahinter das „viel umfangreichere Problem der Entwicklung von Interessen ..., zu der die Schule beitragen kann.“²⁴¹ Die Autoren führen an, dass das

²⁴¹ Schiefele, Hans/ Stocker, Karl, Literaturinteresse - Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik, 1990, Weinheim/ Basel, Beltz Verlag, S.212

Leseinteresse von Jugendlichen „zu einem großen Prozentsatz“ von den „Lektüeranregungen“ von Altersgenossen gesteuert wird. Der Deutschunterricht fällt in seiner Einflussnahme noch hinter dem schon schwach wirkenden Elternhaus zurück: „Diese Abkehr von Autoritäten ist in dem altersspezifischen Bedürfnis nach Selbständigkeit und persönlicher Entscheidung begründet.“²⁴² Diesem Phänomen der Abkehr von Autoritäten entspricht auch die bewusst gesuchte Alternative zum Schriftsteller-Profi oder gar Dichter hin zum ‘Altersgenossen’ bei dem Arrangement der Lyrikbegegnung. Edwin Kratschmer, der sich sehr intensiv mit der Sammlung und Bewertung von Gedichten Jugendlicher beschäftigt und 1996 eine „Poetologie des Jugendgedichtes“ herausgegeben hat, stellt in seiner Untersuchung für die Motivation der Jugendlichen zum Schreiben eines Gedichtes fest: „Wer schreibt, reguliert ein Bedürfnis. Jugendgedichte geben Aufschluß über die Bedürfnisse Jugendlicher.“²⁴³ Stimmt man dieser Erkenntnis zu, so erscheint die Heranziehung von solchen Gedichten auch für den Deutschunterricht sinnvoll, besonders wenn sie in der Motivationsphase eingesetzt werden.

Ein Unterricht, der sich von Beginn an gegen das Interesse der Jugendlichen stellt, d.h. es nicht einmal *herzustellen* versucht, wird bei diesen auch keinerlei *Bedürfnis* für diesen Unterricht und seine Unterrichtsgegenstände wecken können, sondern er wird an ihrem Interesse und ihren Bedürfnissen vorbei ins Leere laufen, im besten Fall Desinteresse und Langeweile hervorrufen, im schlimmeren Ablehnung in allen von Schülern gezeigten Schattierungen. Mager spitzt dies noch zu, wenn er sagt: „Aus diesem Grund kann Unterricht, der Vermeidungstendenzen gegenüber einem Gegenstand hervorruft, dem Schüler sehr leicht mehr Schaden zufügen als ihm nützen.“²⁴⁴

Wenn wir nun festhalten an unserer Wertschätzung der Lyrik als Unterrichtsgegenstand, wie wir sie am Eingang dieses Kapitels dargestellt haben,²⁴⁵ dann darf uns ein solcher Fehlstart bei der Beschäftigung mit lyrischen Texten auf keinen Fall unterlaufen. Vor diesem Hintergrund bietet sich die Hinführung zur Lyrik im Unterricht mit Hilfe eines Textes eines Jugendlichen sinnfällig an und scheint ein besonders gut unterrichtlich zu nutzendes Potential zu offerieren, wenn Kratschmer darüber hinaus zum Verstehen von Texten formuliert, dass „... ein Text dann und nur dann als *verstanden* gelten kann, wenn er beim Rezipienten Gedankenverbindungen und Stimmungen auslöst, die der Autor ähnlich exhibiert hat.“²⁴⁶ Wo gäbe es dafür eine denkbar größere Chance als bei der Textrezeption eines von einem Jugendlichen geschriebenen Textes durch einen Jugendlichen? Unter dem bezeichnenden Titel „Erfahrungen aus erster Hand – Erfahrungen aus zweiter Hand oder: Reformpädagogik für die Kinder des elektronischen Zeitalters?“ bestärkt Gerold Becker in seinem Aufsatz in Westermanns Pädagogischen Beiträgen die hier vertretene Lyrikbegegnungs-Präferenz: „Das Lehren wird dann umso erfolgreicher sein, wenn es immer wieder auf Erfahrungen des Schülers zurückgreifen, an sie

²⁴² ebenda S.214

²⁴³ Kratschmer, Edwin, Poetologie des Jugendgedichts – Ein Beitrag zur Poetogenese, 1996, Frankfurt a.M., S.13

²⁴⁴ Mager, Robert F., a.a.O., S.41

²⁴⁵ Kap. 5.2., S.90

²⁴⁶ Kratschmer, Edwin, a.a.O., S.89

anknüpfen, sie auslegen, sie in Zweifel ziehen, ihnen widersprechen oder sie bestätigen, sie gelegentlich auch vorbereiten kann. Erst dann werden sich im Kopfe des Schülers nach und nach Denkmuster, Verknüpfungen, Gewichtungen, Zuordnungen usw. bilden; erst dann hat das, was Gegenstand des Unterrichts ist, eine Chance, wieder vom Lern-"Stoff" zu einer in sich selbst wichtigen und welt-erschließenden Sache zu werden.“²⁴⁷

Der für die originäre Begegnung der Schüler mit Lyrik von Jugendlichen ausgewählte Text des dreizehnjährigen Schülers Markus Baumgart „Die Großen dürfen alles“ ist 1998 in dem Begleitheft veröffentlicht worden, das das Schleswig-Holsteinische Landestheater zu seinem Lyrikwettbewerb herausgegeben hat.²⁴⁸ Beginnend mit der Spielzeit 1980/81 hat das Theater jedes Jahr einen Wettbewerb für „Lyrik zwischen 12 und 20“ - später geändert auf 21 - veranstaltet, bei dem junge Leute der angesprochenen Altersgruppe eigene Texte einreichen können, die dann in der Dramaturgie des Theaters gesichtet und für die Veröffentlichung ausgewählt werden. Diese Veröffentlichung geschieht auf zweierlei Weise: Das Theater führt normalerweise an seinen drei festen Spielorten Schleswig, Flensburg und Rendsburg jeweils eine Studioveranstaltung mit dem Vortrag der ausgesuchten Texte durch; dabei wurden die Texte in den ersten Jahren von Schauspielern gesprochen, in der letzten Zeit tragen in der Regel die Autoren selbst vor, nur wenn sie den Vortrag nicht übernehmen können oder wollen, springen andere Jugendliche, z.B. aus der assoziierten Theatergruppe ein. Schauspieler und eine Theaterpädagogin übernehmen allerdings eine vorbereitende Sprech- und Vortragsschulung der jungen Leute. Neben die Präsentation der lyrischen Texte treten bei den Theaterabenden gelegentlich auch kurze Prosastücke und Musik von jugendlichen Gruppen, entsprechend dem gleichaltrigen Adressatenkreis.

Das Schleswig-Holsteinische Landestheater gibt parallel dazu ein Heft heraus, das unter dem jeweiligen Untertitel beziehungsweise dem für den aktuellen Wettbewerb gewählten Motto die positiv bewerteten Beiträge zusammenfasst und in schriftlicher Form veröffentlicht, so dass auch Nicht-Besucher der Theaterveranstaltung Anteil an dem 'lyrischen Output' der Spielzeit haben können. Darüber hinaus kann damit wieder ein rückbefruchtender Kontakt mit Schulen und Jugendinstitutionen hergestellt werden. Es gibt engagierte Lehrer, die Schüler zu 'Lyrikgruppen' zusammenschließen, an der Realschule Satrup z.B. gab es 1998 einen Wahlpflichtkurs Theater mit Lyrikanteil. Die gemeinsame Beschäftigung mit dem Lyrikwettbewerb hat zwischen den beteiligten Jugendlichen intensive Kontakte gestiftet, zum Teil zu Brieffreundschaften geführt. Die Intendanz des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters pflegt den Lyrikwettbewerb als eine besondere eigene Tradition wie z.B. auch die Schultheatertage und vertritt diese nachhaltig gegenüber den Theatergesellschaftern, vielfach von der örtlichen Presse positiv unterstützt.

²⁴⁷ Becker, Gerold, Erfahrungen aus erster Hand – Erfahrungen aus Zweiter Hand oder: Reformpädagogik für die Kinder des elektronischen Zeitalters? , S.43 in: Westermanns Pädagogische Beiträge 2/86, Febr. 1986, Braunschweig, Westermann Verlag

²⁴⁸ weitere Ausführungen dazu auch unter Kap. 5.1.5. Text 1B und in den "Methodischen Vorschlägen zur Behandlung von Text 1B" im Anhang

In den Veröffentlichungen des Theaters bietet sich also eine Fundgrube an für aktuelles, typisches lyrisches Textmaterial von jungen Leuten für junge Leute, das für den Einsatz im Unterricht gut geeignet ist. Hieraus ist nun also der Text für die alternative Motivationsstunde der Lyrikeinheit genommen worden, der in die nicht von vornherein sicher abzuschätzende Konkurrenz mit dem *für* junge Leute geschriebenen Text Katrine von Huttens trat und mit dessen Hilfe mehr Klarheit darüber gewonnen werden sollte, *wie* eine möglichst günstige Annäherungsreaktion der Schüler in Bezug auf den Lyrikunterricht initiiert werden könnte, eine, die den Unterricht auch weiterträgt, möglicherweise sogar einstellungsmodifizierend wirkt.

6. Darstellung der Untersuchungsergebnisse und Überprüfung der Hypothesen

Nachdem im vorangehenden Kapitel das Material, unter dessen Verwendung sich der zu untersuchende Lyrikunterricht entfaltet, erläutert und seine Auswahl begründet worden ist, soll es nun in Fortführung des Kapitels 4. um die eigentlichen Untersuchungsergebnisse und ihre Einschätzung gehen.

Über den Weg einer Fallstudie soll versucht werden, mehr Klarheit in die Annahme von Motivationsabläufen bei Lyrikunterrichtsstunden auf Seiten der Schüler zu bringen und diese Erkenntnisse mit ihrer Bedeutung für die Schülerakzeptanz von Lyrikunterricht zu korrelieren.

Die grundsätzliche Nullhypothese musste daher lauten: Zwischen den nach der 'gelben' Methode unterrichteten Schülern und denen, die nach der 'blauen' unterrichtet wurden, gibt es keinen Unterschied. Dass zwischen 'gelb' und 'blau' kein Unterschied besteht, soll auf dem Irrtumsniveau $\alpha < 5\%$ verworfen werden können.

Dabei sind die für Fallstudien geltenden Einschränkungen gegenüber originär naturwissenschaftlich-mathematischen Untersuchungen zu berücksichtigen; ihr Ansatz ist ein stärker qualitativer, weil sich „soziale Phänomene“ – und um solche handelt es sich bei Unterricht – dem Zugriff rein quantitativer Forschung entziehen.²⁴⁹ Knobloch definiert deutlich: „Fallstudien sind durch sehr detaillierte Analysen einzelner Untersuchungseinheiten charakterisiert und streben einen möglichst genauen Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren an.“²⁴⁹ Den qualitativen Ansatz beschreibt er nach Lamnek als getragen von Offenheit gegenüber den Untersuchungspersonen, -situationen und -methoden, dem Verständnis von Sozialforschung als einer Form von Kommunikation, der bewussten Konzentration auf natürliche Kommunikationssituationen (Wahrung der "Naturalistizität") und als dem Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand verpflichtet. Auch Huber/Mandl, die sich intensiv mit der Erhebung und Auswertung verbaler Daten zur Erfassung von Denk- und Handlungsprozessen beschäftigt haben, betonen die Hinwendung zu einem Untersuchungsverfahren, bei dem dem Zusammenhang von äußerer und innerer 'Umwelt' des Probanden und dem zu beobachtenden Verhalten Rechnung getragen wird.²⁵⁰

²⁴⁹ Vgl. dazu Knobloch, Jörg, Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen, 1998, Weinheim u. München, Juventa Verlag, S.45 ff

²⁵⁰ Huber, Günter L. / Mandl, Heinz (Hrsg.), Verbale Daten, 1994, 2. Aufl., Weinheim, Psychologie Verlags Union

Huber/Mandl stellen bezüglich des sozialwissenschaftlichen Forschungsgebietes in sehr kritischer Art und Weise ihre von Kommunikation und Interaktion geprägten Untersuchungsverfahren den üblichen "objektiven" gegenüber: S.7 "Wer als Forscher oder Forscherin davon ausgeht, daß auch andere Menschen sich Gedanken über sich selbst und ihre Welt machen, ihre Erfahrungen mit sich und der Umwelt interpretieren und auf der Grundlage solcher subjektiver Konstruktionen handeln, kann sich und seine Forschungsbemühungen nicht als Ausnahme davon behandeln. (...) Subjektivität bestimmt auch den Forschungsprozeß. In die Auswahl und auch die Konstruktion scheinbar objektiver Meßverfahren gehen natürlich auch Interpretationsleistungen und Wertungen der Forscher und -innen ein, so daß schließlich bei der Beschränkung auf solche Verfahren nur das von der subjektiven Welt der "Versuchspersonen" kontrolliert erfaßt werden kann, was bei der Konstruktion der Instrumente intendiert wurde. Gerade die Diskussion von Fehlerquellen und Gütekriterien "objektiver" Meßverfahren belegt deutlich, daß damit im Grunde nichts "ent"-deckt wird, sondern bestenfalls das zuverlässig wiedergefunden werden kann, was als Hypothese über die Welt der Probanden in das Meßverfahren eingegangen ist."

Durch das Untersuchungsgebiet – in Realität ablaufender Unterricht zwischen ‘echten’ Schülern und ihrem Lehrer, gleichsam gebündelt in den Schülerantworten aus zwei Fragebögen, den Lehrerbeobachtungen in der Einleitungsstunde und möglicherweise zusammenfassend am Ende der Einheit – ergab sich in besonderer Weise das Problem der Erfassung und Aufbereitung der Daten der Untersuchung. Das Bestreben musste es sein, sich bei einer einigermaßen repräsentativen Auswahl der Probanden und des Untersuchungsmaterials durch quantitative und qualitative Analyse der von beiden Untersuchungsgruppen bearbeiteten Fragebögen Antworten auf die aufgestellten Hypothesen zu holen und damit die subjektiven Sichtweisen der Schüler wenigstens einigermaßen zu beleuchten.

Der Bereich der Sekundarstufe wurde bewusst ausgewählt wegen seiner besonderen, altersbedingt ‘kritischen’ Situation hinsichtlich der Behandlung von Lyrik. Während in den beiden ersten Klassen der Sekundarstufe, der sogenannten Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6), die von der Grundschule übergewechselten Schüler unter einer mehr oder weniger stark empfundenen ‘Heimatlosigkeit’, dem Verlust der bisher gewohnten häufig emotionaleren Atmosphäre leiden und intensiv damit beschäftigt sind, in dem neuen, noch fremden, vor allem meist größeren System ihren Platz zu erobern, werden die Schüler der oberen Klassen der Sekundarstufe I zeitweise von einer gewissen ‘Richtungslosigkeit’ geplagt, ‘was soll nach der Schulzeit aus ihnen werden’, ‘wozu lernen sie das alles’ und ähnliche Fragen treiben sie um und machen sie, im Verein mit gravierenden hormonellen Veränderungen, manchmal zu ‘schwierigen’ Schülern. In diesem Umfeld und bei Schülern, die jeweils auf ihre typische Weise spezielle Anforderungen an das ihnen im Unterricht Vermittelte stellen, sollten zwei unterschiedliche Zugänge zum Lyrikunterricht erprobt werden. Besonders die Motivationsmöglichkeit mit Hilfe des Gedichts eines 13jährigen, eines Mit-Jugendlichen, sollte einer vergleichenden Untersuchung unterzogen werden: Wirkt das „Sich-Trauen“ ‘ansteckend’, rührt es vielleicht eher an, weckt es möglicherweise sogar aus der sonst gepflegten oder erlittenen Sprachlosigkeit? Ist dies eine Methode nahe dem ‘Anbiedere’ und der ‘Spielerei’ oder ist es ein ehrlicher, ein angemessener, vielleicht sogar ein kluger Zugang?

"Will man dagegen nicht in erster Linie Forschungshypothesen prüfen, sondern die subjektive Weltsicht, die Erklärungsmuster und Handlungsprogramme anderer Menschen rekonstruieren, sozusagen ihre Hypothesen entdecken, dann muß man Methoden benutzen, die es den beforschten Personen gestatten, ihre subjektiven Sichtweisen auszudrücken."

6.1. Die Probanden

Hier sollte das erste Interesse dem Faktor ‘Versuchsteilnehmer’ gelten, spielen diese für die Relevanz und Angemessenheit der Studie doch eine entscheidende Rolle.

An der Untersuchung nahmen insgesamt 436 Schüler verteilt auf 22 Klassen teil; die einzelnen Klassenstufen waren folgendermaßen vertreten:

5. Klassen	2 HS
6. Klassen .	2 Gym
7. Klassen .	2 Gym, 2 HS, 5 RS
8. Klassen .	1 HS, 1RS, 2 IGS
9. Klassen .	1 HS, 4 RS
<hr/>	
	22 Klassen ²⁵¹

Nach Schularten getrennt ergab sich folgendes Bild der teilnehmenden Schüler:

HS	–	93 Schüler
RS	–	218 Schüler
Gym	–	80 Schüler
IGS	–	45 Schüler
<hr/>		
		436 Schüler

Auf die Teilnahme von 10. Klassen wurde bewusst verzichtet, da diese im Regelfall in der Hauptschule nicht vorhanden sind und somit nicht mit den anderen Schulen verglichen werden konnten; mit dieser Ausnahme ist also das in der Sekundarstufe I zusammengefasste Klassenspektrum durch die an der Untersuchung teilnehmenden Schüler repräsentiert.

Die Verteilung auf die einzelnen Schularten geschah eher zufällig, erscheint aber nicht ganz untypisch, wenn man berücksichtigt, dass die Realschule zur Zeit eine große Schülerströme an- – und von der Hauptschule ab- – ziehende Schulform ist, der deshalb eigentlich ein besonderes Gewicht zukommen müsste. Hauptschule und Gymnasium sind etwa gleich stark vertreten , die IGS stellt noch keine flächendeckende Schulform dar, entsprechend weniger Schüler dieser Schulart nahmen daher teil. Die Auswahl der untersuchten Klassen, und damit auch deren Schulartzugehörigkeit, verlief vorrangig über persönliche und berufliche Kontakte der Verfasserin, wobei im Schneeballprinzip mitmachende Kollegen andere zusätzlich ‘anwarben’ und so zur ‘Farbigkeit’ der Untersuchung beitrugen, eine einigermaßen realitätsnahe Partizipation aller Schularten wurde dabei angestrebt.

Bei den Probanden handelte es sich um Schüler sowohl aus städtischen Schulen in Neumünster und Kiel, sowie um Schüler von Schulen des städtischen Randbereiches und des Kieler Umlandes, so dass auch vom Umfeld der Schüler aus gesehen von einer realitätsentsprechenden Mischung der Untersuchungsteilnehmer ausgegangen werden kann:

²⁵¹ Erläuterung der benutzten Abkürzungen: HS = Hauptschule, RS = Realschule, Gym = Gymnasium, IGS = Integrierte Gesamtschule

HauptSchulen

- HS Gettorf teilgenommen mit 4 Klassen
- HS Holtenau " 2 "

RealSchulen

- Freiherr-vom-Stein-Schule, Kiel - Elmschenhagen " 2 "
- Friedrich-Junge-Schule, Kiel " 2 "
- Wilhelm-Tank-Schule, Neumünster " 2 "
- Bertolt-Brecht-Schule, Büdelsdorf " 2 "
- Isarnho-Schule, Gettorf " 2 "

Gymnasien

- Humboldt- Schule, Kiel " 2 "
- Isarnho-Schule, Gettorf " 2 "

Integrierte GesamtSchule

- IGS Friedrichsort " 2 "

Da jeweils eine Klasse bei Anwendung der untersuchten ‘Methode’ – eben Unterricht nach der *blauen Mappe* – als die Testgruppe fungierte, war immer eine parallel zu betrachtende – nach der *gelben Mappe* unterrichtete – Klasse als Kontrollgruppe nötig; die Zahl der untersuchten Klassen musste daher notwendig eine durch 2 teilbare sein.

Die 436 Schüler verteilten sich folgendermaßen auf die Untersuchungsgruppen: Lyrikunterricht nach den Vorgaben der **gelben Mappe** erhielten 223 Schüler , nach denen der **blauen Mappe** waren es 213 Schüler.

Einen schwer greifbaren, dennoch aber deutlich spürbaren Einfluss auf das Verhalten der Probanden – und damit auch auf die Art der Beantwortung der Fragebögen übten selbstverständlich die sie unterrichtenden Deutschlehrer aus. So waren durchaus aus der Tatsache, dass in vereinzelt Klassen z.B. einige Schüler ihren Fragebögen dieselben Nummern gaben und damit die Zuordnung des ersten Fragebogens vor der Unterrichtseinheit zum zweiten Bogen danach für den jeweiligen Schüler erschwerten (über Schriftvergleiche ließ sich eine sichere Zuordnung dann doch bewerkstelligen), Rückschlüsse hinsichtlich des ‘Klassenklimas’ bezüglich Seriosität und Gerechtigkeit des organisatorischen Ablaufes möglich. Ebenso schienen bei z.T. wörtlichen Übereinstimmungen von Schülerformulierungen in den freien Fragenteilen Beeinflussungen entweder durch Lehreräußerungen oder Meinungsmacher unter den Schülern innerhalb der Klassen eine Rolle zu spielen.

Besonders an einem Gymnasium gab es den Versuch einer Lehrkraft zu zeigen, dass die vorgelegte Einheit "unangemessen" für die eigenen Schüler im Sinne von "zu einfach" sei; die Antworten der Schüler im nach der Einheit ausgefüllten zweiten Fragebogen zur Beurteilung der gesamten Unterrichtseinheit – "Hat die gesamte Unterrichtseinheit mit Gedichten Dir gefallen?" /Beurteilung mit sechs Kriterien und Zusatzfrage "Woran lag das?" – widersprachen zwar diesem Vor-Urteil des Lehrers, dennoch äußerten die Schüler in ihren frei eingetragenen Angaben krass formulierte Zweifel am Sinn der Einheit.²⁵² Die von dieser Lehrkraft unterrichteten Klassen waren auch die einzigen, die die Fragebogenfragen als "unverständlich" kritisierten und das Vorurteil der Unterforderung durch die Schwierigkeiten, den Arbeitsbogen zum Werfelgedicht sinnvoll zu bearbeiten, dann endgültig selber ad absurdum führten.

Bestehen bleibt die vermutete Tatsache der Einflussnahme auf die Meinungsbildung und -äußerung der Probanden, die im Rahmen dieser Untersuchung in Kauf genommen werden musste, wollte man den normalen Klassenverband im Deutschunterricht der jeweiligen Klasse mit ihrem Deutschlehrer nicht auflösen und damit die 'Naturalistizität' stören.

In diesen Zusammenhang gehört auch die weitere Vermutung, – die jeder 'Praktiker' sicher mit Beispielen aus seiner eigenen Erfahrung verifizieren kann –, dass ohnehin die Ansprechbarkeit bezüglich der Teilnahme an diesem 'Schulversuch' eher bei engagierteren, aufgeschlosseneren Lehrern gegeben war; die, die am ungestörten Ablauf der immer wiederholten Routineeinheiten interessiert waren, haben sich sicherlich gar nicht erst zur Mitarbeit bereit erklärt.

²⁵² Von den 8 weiblichen Schülerinnen., die nach der blauen Einheit unterrichtet wurden, hat 1Sch (= 12,5%) alles gut gefallen, 3 Sch. (= 37,5%) fast alles, 1 fand die Einheit zufriedenstellend (insgesamt sind das 62,5%) und 3 kreuzten "nicht immer" an – dabei gaben auf die Aussage "ich habe die Gedichte verstanden" 2 Sch. die Antwort "ja", 2 "ziemlich häufig", 3 "öfter", 1 "seltener"; bei den Gedichten selbst ergab sich folgernde Bewertung: Gedicht von Markus 1 "besonders gut", 3 "gut", 3 "annehmbar" (zusammen also 87,5%) , Gedicht von Brecht 1 "besonders gut", 6 "annehmbar", Gedicht von Jandl 4 "gut", 2 "annehmbar" (das entspricht 77 %).

Bei den 7 Jungen ergab sich für die Beurteilung der Gesamtunterrichtseinheit 2 "fast alles", 2 "zufriedenstellend", 3 "nicht immer" (also 100% bewegten sich innerhalb der ersten drei positiven Kriterien), "ich habe die Gedichte verstanden": 2 "ja", 4 "ziemlich häufig", 1 "öfter"; Bewertung der einzelnen Gedichte: Gedicht von Markus 5 "gut"; 2 "annehmbar" (ebenfalls wieder 100%) , Gedicht von Brecht 1 "besonders gut", 3 "gut", 2 "annehmbar" (85,7 %) , Jandl 2 "gut", 3 "annehmbar" (71,4 %) und Werfel 1 "besonders gut", 1 "gut", 3 "annehmbar" ebenfalls 71,4 %).

Trotzdem kam es besonders bei den Schülerinnen zu Äußerungen wie: "Die Fragen waren ziemlich blöd gestellt und könnten geändert werden." "Gedicht 3 (Jandl) und 4 (Werfel) fand ich außerordentlich schlecht" (keine Begründung) "Fragen auf Arbeitbogen zu Gedicht 4 waren ätzend"

6.2. Aufbereitung der Fragebögen zur statistischen Auswertung

Um die Fragebögen für eine datenbezogene statistische Aufarbeitung nutzbar zu machen, mussten einige Umbenennungen vorgenommen und im folgenden kurz erläutert werden, damit die Auswertung verständlich ist.

Der der **Blauen Einheit** zugeordnete Datenteil (213 Probanden) wird künftig bezeichnet als *Form 1*, derjenige der **Gelben Einheit** (223 Probanden) als *Form 2*, beide erscheinen in der Variablen *V 58*.

Folgende Variablen wurden festgelegt:

- V 1* = *Probanden Nummer*
- V 2* = *Schulart*
- V 3* = *Schulort*
- V 4* = *Klassenstufe*
- V 5* = *Geschlecht*

Ab der Frage 1 a, Fragebogen 1 begann die fortlaufende Nummerierung mit *V 6*, die Frage 4 a, Fragebogen 1 bekommt infolgedessen die Bezeichnung *V 21*, wobei ein Kreuz bei „nein“ als 1, kein Kreuz als 0 gewertet wird; ebenso wird verfahren bei *V 22* „eine Geschichte“, *V 23* „einen Comic“, *V 24* „einen Artikel“ und *V 25* „ein Gedicht“: ein gesetztes Kreuz erscheint als 1, Fehlanzeige (missing) als 0, Frage 4 c ist entsprechend *V 26*.

Fragebogen 2 beginnt mit Frage 1 a entsprechend *V 32* und wird weitergeführt bis zur letzten Frage 5 d als *V 57*.

Unter *V 59* werden *Fac 1* und *Fac 2*, die beiden zu vergleichenden Faktoren oder in diesem Falle Vortest und Nachtest – das entspricht Fragebogen 1 und Fragebogen 2 – gefasst.

Den einzelnen Schulorten *V 3* wurden Nummern zugeteilt, danach war:

Büdelndorf	1
Friedrichsort	2
Gettorf	3
Holtenau	4
Kiel Humboldt	5
Gettorf Isarnho	6
RS Kiel	7
Neumünster	8
Kiel Elmschönhagen	9

Unter *V 2* = *Schulart* bekamen die Schularten folgende Ziffern:

HS	1
RS	2
Gym	3
Integr.Gesamtschule	4

Die gewählten statistischen Auswertungsverfahren werden jeweils bei ihrer Anwendung vermerkt, eingefügte Tabellen und graphische Darstellungen dort erläutert; sehr umfangreiche Tabellen sind der Arbeit im Anhang beigefügt, um den Lesefluss nicht zu stark zu behindern.

6.3. Statistische Auswertungsmethoden

Als technisches Hilfsmittel für die Auswertung der gesammelten Daten wurde das Computerprogramm "SPSS für Windows" von SPSS Inc. angewandt.²⁵³

Dabei wurden die Daten der Überprüfung nach folgenden statistischen Methoden unterworfen:

- Das Vorhandensein eines *signifikanten Zusammenhangs* wurde mit Hilfe von Chi-Quadrat-Tests geprüft.²⁵⁴
- *Stärke und Richtung des Zusammenhangs* wurden mit Hilfe der Korrelations- und Kontingenzanalyse geprüft.²⁵⁵ Hierbei kam es zur Berechnung folgender statistischer Maßzahlen:
 - Phi²⁵⁶
 - Spearman's rho Korrelationskoeffizienten²⁵⁷
 - Lambda-Maße von Goodman und Kruskal²⁵⁸
 - Tau-Maß von Kendall²⁵⁹
 - symmetrische Lambda-Maße.²⁶⁰Wenn notwendig, wurde außerdem die Häufigkeitsverteilung der Merkmale ermittelt und ausgewertet.

Chi-Quadrat-Tests dienen zur Berechnung des Chi-Quadrats; dieses ist eine statische Maßeinheit, mit deren Hilfe man die Differenz zwischen erwarteten und beobachteten Werten vergleichen kann. Aus der Annahme, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Vergleichsgruppe und der Verteilung der Merkmale gibt, ergeben sich die erwarteten Werte. In der Konsequenz dieser Annahme eines nicht vorhandenen Zusammenhanges bilden die Chi-Quadrat-Werte eine theoretische Zufallsverteilung ab, deren Zahlen in statistischen Tabellen nachgeschlagen werden können.²⁶¹

Das SPSS- Programm führt den Differenzvergleich zwischen den erwarteten und den beobachteten Werten und die Berechnung des Chi-Quadrats selbständig durch. Dies stellt die Voraussetzung dafür dar, dass aus einem Vergleich der berechneten Chi-Quadrat-Werte mit den den statistischen Tabellen entnommenen Werten die Wahrscheinlichkeit für das Fehlen des oben beschriebenen Zusammenhanges hinreichend signifikant berechnet werden kann; anders formuliert: Nur mit Hilfe dieser Rechengänge kann die Nullhypothese mit entsprechender Wahrscheinlichkeit

²⁵³ SPSS = Statistical Package for the Social Sciences, SPSS inc. 8.O, 1997

²⁵⁴ Backhaus, Klaus u.a: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 1996, 8.Aufl., Berlin, Springer Verlag, S.176 ff

²⁵⁵ ebenda, S.166 ff

²⁵⁶ ebenda, S.178 ff

²⁵⁷ Bauer, Felix: Datenanalyse mit SPSS, 1986, 2. rev.Aufl., Berlin, Springer Verlag, S.168 ff

²⁵⁸ Backhaus, S.180 ff

²⁵⁹ ebenda, S. 181 ff

²⁶⁰ ebenda, S. 181 ff

²⁶¹ ebenda, S. 583

abgelehnt werden. Wie bereits unter Kapitel 6., S.98 ausgeführt soll bei der Hypothesenüberprüfung das Irrtumsniveau $\alpha < 5\%$ sein, das heißt: Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests wurden für die vorliegende Untersuchung als signifikant bewertet, wenn die Fehlerwahrscheinlichkeit kleiner als 5 % war.²⁶²

Die Stärke des Zusammenhangs zwischen den erhobenen Daten wird mit dem statistischen Maß Phi angegeben. Je stärker der Zusammenhang ist, desto größer ist der Wert von Phi.

Da Phi-Werte jedoch bei statistischen Berechnungen über einige Nachteile verfügen, so lassen sich z. B. Phi-Werte aus zwei verschiedenen Untersuchungen nicht miteinander vergleichen oder Phi berücksichtigt auch keine ordinalskalierten Merkmale²⁶³, muss ein weiteres statistisches Verfahren – Spearman's rho – angewandt werden, soll der Zusammenhang zwischen ordinalskalierten (rangskalierten, ordnungsskalierten) Merkmalen erfasst werden. Deshalb wurde, wann immer die Merkmalsausprägungen als ordinalskaliert definiert werden konnten, zusätzlich zu Phi mit Hilfe von Spearman's rho die Stärke des Zusammenhangs geprüft.²⁶⁴

Wenn es darum geht, ein Merkmal auf Grund der Kenntnis über ein anderes Merkmal zu erklären, wenn also eine Prognose zu einer Variablen bestimmt wird durch die Kenntnis von der Ausprägung einer anderen Variablen, so benötigt man zur Darstellung dieser Beziehungen die Lambda- Maße von Goodman und Kruskal sowie das Tau-Maß von Kendall. Diese Werte geben dann an, wie groß die Fehlerreduktion durch Kenntnis einer Variablen für die Prognose der anderen Variablen ist. Bei den Lambda-Maßen wird dabei zur Prognose die Kategorie mit den jeweils meisten Beobachtungen gewählt. Demgegenüber berücksichtigt das Tau-Maß bei der Prognose die Häufigkeit aller Ausprägungen der Variablen.²⁶⁵

Wenn im speziellen Fall nicht eindeutig zu bestimmen ist, welche Variable abhängig und welche unabhängig ist, können statt der oben beschriebenen einseitigen Maße symmetrische Lambda-Maße zur Hilfe genommen werden.²⁶⁶

Da die hier skizzierten statistischen Rechenverfahren stets einen gewissen Stichprobenumfang erfordern, den die vorliegende Untersuchung nicht immer hergeben konnte, war es sinnvoll, Häufigkeitsverteilungen von Merkmalen mit dem Rechnerprogramm Excel²⁶⁷ zu ermitteln. In den Vergleichsgruppen konnten auf diesem Wege z. B. die Anteile der jeweiligen Merkmalsausprägungen miteinander verglichen werden.

²⁶² Backhaus, S.176 ff

²⁶³ ebenda, S.179

²⁶⁴ Bauer, S.168 ff

²⁶⁵ Backhaus, S. 180 ff

²⁶⁶ ebenda, S.181 ff

²⁶⁷ Microsoft Excel 2000

6.4. Darstellung der Vergleichbarkeit der Gruppen

Im Kapitel 6.1. „Die Probanden“ sind die Teilnehmer an der vorliegenden Untersuchung genauer beschrieben worden. Für die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten im Rahmen der Fallstudie war nun eine Vergleichbarkeit der untersuchten Schüler und Schülergruppen unabdingbar.

Bei geisteswissenschaftlichen Untersuchungen werden im allgemeinen keine Stichprobengrößen erreicht, die eine statistische Darstellung der Vergleichbarkeit zulassen. Dies darf aber nicht zu dem Schluss führen, dass in diesem Bereich keine Untersuchungen vorzulegen sind, die den Vergleich zwischen den Merkmalen, Untersuchungsgrößen, Kategorien u.ä. sinnvoll und angemessen und signifikant zulassen.

Vielmehr besteht absolut die Berechtigung, im vorliegend Fall von einer regelrechten Vergleichbarkeit der Schüler und Schulklassen untereinander auszugehen:

Es handelt sich bei allen Schülern um Schüler im Bundesland Schleswig-Holstein, die Klassen im Regelschulsystem besuchen. Sie sind in Jahrgangsklassen der drei verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I – Hauptschule, Realschule, Gymnasium – zusammengefasst, die Schüler der Integrierten Gesamtschule bilden dabei nur eine eigene Mischform dieser Dreigliederung. Ihre Erziehung im Rahmen der Schule sowie der Unterricht, den sie erhalten, ebenso wie die gesamte Schulorganisation unterliegen den Richtlinien des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes und aller darauf basierenden weiteren Lehrpläne, Erlasse und Anweisungen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, das auch die Schulaufsicht ausübt.

Auch das sich außerhalb der Schule gestaltende Lebensumfeld der Schüler gibt keinen Anlass, an deren Vergleichbarkeit zu zweifeln. Alle dürften mit der landestypischen Ausprägung von Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Landschaft aufgewachsen und vertraut sein; sie dürfte die Folie ihres Erfahrungshintergrundes abgeben.

Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass sich in den untersuchten Klassen auch ausländische Kinder befunden haben, für die das im vorigen Absatz Gesagte nur sehr bedingt Geltung hat. Diese Tatsache stört aber nicht die Vergleichbarkeit, da eben die Möglichkeit besteht, dass die Verteilung der ausländischen Schüler ebenso zufällig und gleichmäßig durch *alle* untersuchten Klassen anzutreffen war.

Die gesamte Untersuchung wurde innerhalb eines geschlossenen Zeitraumes zwischen März 1999 und Februar 2000 in den Schulen durchgeführt. Das zur Verfügung gestellte Material war identisch, der lange Zeitraum ergab sich zum Teil auch aus der Notwendigkeit, den Klassensatz mit Lyrikheften aus dem Wettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters zwischen den einzelnen Schulen weiterzureichen.

Für die weitere Untersuchung wird also mithin die Vergleichbarkeit der Testgruppen – nach der **blauen Mappe** unterrichtete Schüler– und der Kontrollgruppen –nach der **gelben Mappe** unterrichtet Schüler– als gegeben angesehen.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Fallstudie wurde diese Annahme der Vergleichbarkeit der Test- und der Kontrollgruppe zusätzlich statistisch überprüft, und zwar mit der Fragestellung, ob sich Test- und Kontrollgruppe in ihrer Zusammensetzung signifikant nach folgenden Merkmalen unterscheiden, von denen man annehmen kann, dass diese die Einstellungen der Schüler beeinflussen können:

- Geschlecht
- Klassenstufe
- Schulart

Die zugehörige Nullhypothese lautete folglich: **Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den *Blauen* und den *Gelben* vor der Unterrichtseinheit. (H 1)**

Diese Hypothese wurde durch einen Chi-Quadrat-Test für Geschlecht, Klassenstufe und Schulart sowie für die Antworten auf dem Fragebogen 1, dem für alle Schüler vor Beginn der besonderen Lyrikeinheit ausgeteilten Fragebogen, überprüft.

Tabelle 1 :

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,139	,138
Nominal	Cramer's V	,139	,138
N of Valid Cases		434	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,066	,597
Nominal	Cramer's V	,066	,597
N of Valid Cases		434	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Wegen des sehr unterschiedlichen prozentualen Anteils der **gelben** und der **blauen** Schüler in den Klassenstufen 8 und 9 (8. Kl. Gelb: 30,0% – Blau: 10,8% ; 9.Kl. Gelb: 16,1% – Blau: 28,2%) ergab die Auswertungstabelle hier einen signifikanten Unterschied, die Hypothese wurde daher abgelehnt. Für die Gesamtschau ist dies jedoch nicht einschränkend, da 8.und 9. Klassen altersmäßig sehr eng beieinander liegen, häufig sogar Schüler, die eigentlich schon das 9. Schuljahr besuchen müssten, in der 8. Klasse beschult werden. Man kann davon ausgehen, dass Schüler des 8. Und des 9. Jahrganges sich entwicklungspsychologisch in einer gleichen Situation befinden, die Jungen bewegen sich noch stärker in der zu Ende gehenden Pubertät als die gemeinhin früher reifenden Mädchen.

Wenn man hier den Zusammenhang des Alters bzw. der Klassenstufenzugehörigkeit mit der „Entwicklung des Literaturverständnisses“, wie Fritzsche es in Übereinstimmung mit Kaspar Spinner in Band 3 seiner Veröffentlichung „Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts“ dargestellt hat ²⁶⁸, betrachtet, so ergibt sich zwischen der 8. und der 9. Klasse Übereinstimmung auch in Bezug auf das festgestellte Interesse an bestimmten Bereichen der Textdarstellung – nämlich am inneren Geschehen und an der Identitätsproblematik – und bei der Möglichkeit des Text-Verstehens – übertragen und analogisch für die Klasse 8 , für die Klasse 9 übertragen (verallgemeinernd), von Fritzsche selbst noch ‘eingeklammert’, so dass auch aus dieser Richtung die oben vertretene Position gestärkt werden kann.

Die Angemessenheit dieser Einschätzung lässt sich im weiteren Verlauf der Untersuchung dann auch an den vorliegenden Datensätzen belegen, so dass die signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Klassenstufen für die Stichproben vernachlässigt werden dürfen.

Tabelle 2 :

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,188	,002
Nominal	Cramer's V	,188	,002
N of Valid Cases		432	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

²⁶⁸ Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3 : Umgang mit Literatur, 1994, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 160

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,188	,002
Nominal	Cramer's V	,188	,002
N of Valid Cases		430	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabelle 3 :

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Geschlecht	männlich	48,0%	51,2%	49,5%
	weiblich	52,0%	48,8%	50,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	-,032	,505
Nominal	Cramer's V	,032	,505
N of Valid Cases		436	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Die Überprüfungen der Hypothese im Bereich der Schulart und des Geschlechtsanteils ergaben keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, die Hypothese wurde hier also bestätigt, und zwar, wie ein Blick in die Tabellen zeigt, sehr deutlich.

Weiter wurde überprüft, ob sich die Testgruppe und die Kontrollgruppe signifikant unterscheiden nach der Menge der in der Schule bzw. privat gelesenen Gedichte. Die Angaben zur Menge von entweder zu Hause oder im Rahmen des Unterrichts gelesenen Gedichten können auf einen weiteren möglichen Einflussfaktor hinsichtlich der Einstellung zur Lyrik hinweisen. Es wäre z.B. denkbar, dass Schüler, die angeben,

zu Hause viel Gedichte zu lesen, die an sie in der Schule herangetragene Menge an lyrischen Texten als geringer empfinden als solche Schüler, die privat mit Lyrik nichts zu tun haben und möglichst jedem Gedicht aus dem Weg gehen. Die Überprüfung geschah mittels Chi-Quadrat-Test. Auch hier konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Somit konnten die Testgruppe und die Kontrollgruppe auch nach diesem Kriterium als nicht unterschiedlich vor dem Experiment betrachtet werden. (Tabellen 4 siehe Anhang)

Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Test- und Kontrollgruppen in bezug auf die Antworten im Fragebogen 1 festgestellt werden.

Eine Ausnahme bildeten die Fragen V20 und V24. Da die Frage V20 „es machte Spaß, sie mit dem Lehrer oder jemand anderem, zu besprechen“ ganz konkret auch das Verhalten des Lyrik unterrichtenden Lehrers miteinbezieht, könnte es sich hierbei um einen Hinweis auf den bereits im Kapitel 6.1. erwähnten Zusammenhang zwischen dem Deutschlehrer und der von ihm –bewusst oder unbewusst– vermittelten Einstellung zur Lyrik und der Beurteilung der Lyrik durch die Probanden handeln, zumal die ‘statistischen Ausreißer’ nur bei einer Klasse vorkamen.

Tabelle 5 :

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
V20	,00	73,5%	62,4%	68,1%
	1,00	26,5%	37,6%	31,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,119	,013
Nominal	Cramer's V	,119	,013
N of Valid Cases		436	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

0 = kein Kreuz (nein), 1 = Kreuz (ja)

Frage V24 lautet „Hast Du schon mal versucht, selber etwas zu schreiben? Ja – einen Artikel.“. Für diese Frage wurden die Verteilungen nach Schultypen und Klassenstufen ausgewertet. Auch hier zeigten vereinzelte Klassen auffällige Werte, die sich z.B. dadurch erklären lassen könnten, dass in diesen Klassen im Unterricht gemeinsam Artikel geschrieben wurden, dies einen Unterrichtsgegenstand darstellte, möglicherweise auch eine Unterstützung für eine an der Schule existierende Schülerzeitung.

6.5. Zugangsbereich zur Lyrik

An dieser Stelle wird noch einmal genauer aufgegriffen, was bereits bei den Überlegungen zur Vergleichbarkeit der Test- und Kontrollgruppen anklang: Wie wirkt es sich aus auf die Einstellung gegenüber im Deutschunterricht angebotener Lyrik, wenn ein Schüler bereits in seinem privaten Umfeld nach eigener Einschätzung viel oder eben wenig mit Gedichten zu tun hat? Dabei spiegelt allein schon die scheinbar neutrale Mengenangabe viel seiner inneren Einstellung wider ; so wie dem Gedichte vermeidenden oder gar ablehnenden Schüler jedes in der Schule behandelte Gedicht als eines zuviel erscheint und er daher auch von der kleinsten dort angebotenen Menge noch genervt wäre, so empfindet der Gedichten zuneigende, auch in seiner Freizeit freiwillig mit ihnen umgehende Schüler sie sicher als ein positives Element des Deutschunterrichts, würde lieber ‘noch eins mehr’ behandeln, also wesentlich größere Mengen als sein Gedichten abgeneigter Klassenkollege akzeptieren. Viele Gedichte im Deutschunterricht gelesen zu haben, würde bei ihm also eine ganz andere Menge bedeuten als bei dem Gedicht-Aversionisten.

Als Nullhypothese formuliert ergibt sich demnach: **Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Menge der in der Schule gelesenen Gedichte und der Menge der privat gelesenen Gedichte. (H 2)**

Tabellen 6 siehe Anhang

Für die tabellarische Auswertung wurden die bei der Fragebogenbeantwortung möglichen Extrempositionen zusammengefasst (also z.B. viele u. sehr viele), da sie für die Erforschung der Meinung weniger interessant sind als die Mittelpositionen der eher zögernden, stärker abwägenden Schüler, die sich nicht so stark exponieren mögen.

Im Ergebnis wurde die Hypothese H 2 deutlich verworfen, das heißt: Es besteht ein nicht trivialer Zusammenhang zwischen der Menge der in der Schule gelesenen Gedichte und der der privat gelesenen. Dieser Zusammenhang müsste eigentlich noch stärker sein, als er nach den Berechnungen erscheint, wenn man berücksichtigt, dass die Kinder, die zu Hause viel lesen, die in der Schule gelesene Menge eventuell ausgehend von einem anderen, subjektiv geprägten Mengenmaßstab als kleiner bewerteten als die anderen Schüler.

Die Kruskal-tau-Werte zeigen dabei, dass die Prognosen über die Leseaktivität der Kinder nur sehr wenig (weniger als 5%) durch die Kenntnis ihrer Leseaktivitäten in der Schule bzw. zu Hause verbessert werden können. Eine Prognose also etwa in dem Sinne: Ein Schüler, der in der Schule viele Gedichte liest, tut dies auch zu Hause und umgekehrt, lässt sich nicht ableiten.

Um noch detailliertere Kenntnis über diesen Zugangsbereich zur Lyrik zu gewinnen, sollte zwischen der Menge der gelesenen Gedichte und dem Geschlecht eine Korrelation hergestellt werden.

Das führte zur Nullhypothese **H 3.1 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Menge der privat gelesenen Gedichte.**

Und zu **H 3.2 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Menge der in der Schule gelesenen Gedichte.**

Auch hier konnte die Fragestellung wieder interessant sein in bezug auf die subjektiv empfundene Menge der gelesenen Gedichte.

Tabellen 7 im Anhang

Die Unterschiede zwischen den Werten bei den Mädchen und den Jungen waren nicht so stark, dass man sagen kann, sie seien verfälscht, dennoch waren sie bei den beiden Extrembewertungsmöglichkeiten des Fragebogens sehr deutlich.

Wie die Werte in der Tabelle zeigen, gibt es eindeutig mehr Mädchen, die privat Gedichte lesen, als Jungen. In Bezug auf die subjektiv empfundene Menge der in der Schule gelesenen Gedichte unterscheiden sich Mädchen und Jungen fast überhaupt nicht, man kann aber eine Tendenz dazu feststellen, dass die Mädchen die in der Schule gelesenen Texte als 'mehr' empfinden, was möglicherweise ein Indiz für ihre stärkere Involviertheit in die Textbearbeitung, für ein stärkeres 'Angesprochensein' durch die Texte sein könnte.

Im Ergebnis wird damit die Hypothese H 3.1 verworfen, die Hypothese H 3.2 konnte nur mit der Fehlerwahrscheinlichkeit 7% verworfen werden. Damit wird eine unterschiedliche Behandlung der Mädchen und der Jungen bezüglich der angebotenen Menge an lyrischen Texten in der Schule klar abzulehnen sein, z.B. würde eine Auflösung des koedukativen Unterrichts, wie sie für manche Bereiche des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den letzten Jahren versucht worden ist, trotz der größeren Affinität der Mädchen zur Lyrik, als nicht sinnvoll erscheinen.

6.6. Erste Einstellungsanalyse

Zu diesem Zeitpunkt wendet sich die Untersuchung nun direkter, mit gezielt formulierten Fragen und Antwortangeboten der bei den Schülern 'naiv' vorgefundenen Einstellung zur Lyrik zu.²⁶⁹ Dazu werden die auf dem Fragebogen 1 unter V 8 bis einschließlich V 14 (Was hältst Du von Gedichten?) gesammelten Daten korreliert mit V 7, den Angaben zum privaten Gedichtkonsum, weil davon auszugehen ist, dass die Angaben zum Gedichtleseverhalten im außerschulischen Bereich eher der echten Neigung des jeweiligen Schülers entsprechen, außerdem sind die in der Schule gelesenen Gedichte meistens in den verbindlichen Unterrichtsstoff eingebettet und der Schüler hat keine eigene Entscheidung darüber, ob er sie liest oder nicht.

Über die Korrelation der einzelnen Antwortmöglichkeiten mit den entsprechenden Kategorien bei den Angaben zu „ich lese sie privat“ wird diese Lesehaltung detaillierter beleuchtet, die Motivation dazu hinterfragt, so dass sich dann ein klareres Bild bezüglich der vor dem Beginn der Lyrikeinheit vorherrschenden Einstellung zu Gedichten abzeichnet. Aus Gründen der Deutlichkeit sind, wie bereits unter 6.5. dargestellt, die Extrempositionen in den Tabellen wiederum zusammengefasst.

Als Nullhypothese **H 4** wurde gesetzt: **Es macht keinen Unterschied für die Einstellung zur Lyrik, ob die Schüler privat viel oder wenig Lyrik lesen.**

Dies wurde mit Hilfe von Spearman's rho überprüft.

Tabellen 8 siehe Anhang

Die Überprüfung ergab, dass die Hypothese H 4 zu verwerfen ist. Es besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Lyrik, die aus der Beantwortung des Fragebogens spricht, und der Menge des privaten Lyrikkonsums. Für die Fragen, die als Indikatoren für die Einstellung zur Lyrik dienen, ergab sich, dass unter den Schülern, die privat Gedichte lesen, ein signifikant größerer Anteil eine positive Einstellung zur Lyrik hat. Unter denjenigen, die privat kaum oder überhaupt keine Gedichte lesen, befand sich auch ein bedeutend großer Anteil derjenigen, die eine negative Einstellung zur Lyrik geäußert haben. Einzig zu der Frage V 11 „Gedichte sind fast immer kürzer als Geschichten, deshalb mag ich sie lieber“ – so formuliert, um auch Schüler mit stärkeren Leseschwierigkeiten auffangen zu können – konnten keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden. Diese Frage ist von den Schülern entweder nicht richtig verstanden oder als nicht sinnvoll abgelehnt und daher im hohen Maße nicht oder völlig – scheinbar wahllos – gestreut beantwortet worden.

Es ist auch zu bemerken, dass die Kenntnis von den privat gelesenen Mengen von Lyrik die Prognosen über die Einstellung zur Lyrik um 7– 12% verbessern kann, wie

²⁶⁹ zur detaillierten Beschreibung der Fragen und Antwortangebote siehe unter Kap. 5.1. Inhalt der *Gelben bzw. Blauen Mappe*, 5.1.3. Blatt C 1 – 2, S.69

sich an den tau-Werten von Goodman und Kruskal ablesen lässt. Damit kann die Kenntnis der Tatsache, dass die Schüler privat Lyrik lesen und in welchem Maße sie dies tun, die Ausrichtung des Unterrichts im Lyrikbereich beeinflussen, ihm möglicherweise eben auch einen positiven Anstoß versetzen, wenn man sich des 'Wohlwollens' einer größeren Schülergruppe wegen deren privater Lyrikneigung gewiss sein kann. Andererseits erspart sich der Lehrer schwerwiegendere Frustrationen sowohl bei sich selbst als auch auf der Seite seiner Schüler, wenn er einkalkuliert, dass seine Schüler eben vielleicht privat *keine* Gedichte lesen und eine ablehnende oder bestenfalls indifferente Einstellung zu dieser Literaturgattung haben. Genauere Kenntnis – in welche Richtung auch immer – eröffnet dem Unterrichtenden, seine Unterrichtsplanung entsprechend anzupassen und damit den Erfolg seines Unterrichts zumindest nicht durch eine falsche 'Anamneseerhebung' zu behindern.

Im nächsten Schritt sollte beleuchtet werden, welche Rolle möglicherweise das Geschlecht für die Einstellung zur Lyrik spielt. Das führt zur Nullhypothese **H 5 : Es gibt keinen Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Einstellung zur Lyrik.**

Tabellen 9 siehe Anhang

Auch diese Hypothese konnte verworfen werden. Die Tabellen zeigen, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Einstellung zur Lyrik bei mehreren Variablen gibt, aber dieser Zusammenhang ist ziemlich schwach. Am stärksten war die geschlechtsspezifische Abweichung bei der Korrelation „Gedichte finde ich albern“ mit dem Geschlecht, hier waren es signifikant mehr Jungen, die dieser Aussage zustimmten als Mädchen. Die Mädchen stimmten auch deutlicher als die Jungen mit der Antwort „In Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht“ überein. Im allgemeinen kann behauptet werden, dass die Mädchen eine etwas positivere Einstellung zur Lyrik haben. Es könnte möglich sein, dass sie aber im Rahmen des heute modernen, eher cool-emanzipierten Frauenbildes ihre gefühlsmäßige Neigung zu Gedichten nicht mehr so eindeutig zeigen mögen oder wollen als zu Zeiten, als man den Frauen in der (Männer-) Gesellschaft ohnehin den Gefühlsbetonungspart zuwies. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Beurteilung von Gedichten als „langweilig“ (V 13) von immerhin 50,5% der befragten Mädchen abgelehnt wird, während dies nur ein gutes Drittel der Jungen tut, dem dann auch fast ein Drittel gegenüber steht, das dieser Beurteilung zustimmt. Für den Lehrer folgt daraus, was der Praktiker 'eh schon immer' wusste: Bei der Arbeit mit lyrischen Texten ist die Mitarbeit von Mädchen ein positiver, die Arbeit beflügelnder Aspekt, also verbietet sich auch hier klugerweise jeder Gedanke an ein Aufgeben der Koedukation im Deutschunterricht.

Bei der Beurteilung der Unterrichtschancen und -wege für die Beschäftigung mit Lyrik wird neben dem Geschlecht aber mit Sicherheit auch das Alter der Schüler eine Rolle spielen. In die Form der Nullhypothese gebracht heißt dies: **Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und der Einstellung der Schüler zur Lyrik. (H 6)**

Tabellen 10 siehe Anhang

Es ergab sich aus der Überprüfung der Daten, dass die Hypothese H 6 differenziert betrachtet werden muss. Vergleicht man die Werte in den Tabellen, so stellt man fest, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Klassenstufen und Einstellungen zur Lyrik vorhanden ist, wenn man die 5. Klassenstufe nicht berücksichtigt. Oder anders formuliert: Der sonst schwach vorhandene Zusammenhang liegt an den Antworten der Schüler der 5. Klassen. Eine Ausnahme bildet die Frage V 8 („Gedichte finde ich albern“), hier unterscheiden sich die Einstellungen der 5. und der 6. Klassenstufen stark (68,4% und 60,4% finden Gedichte fast nie oder nicht albern) von den Einstellungen der älteren Schüler.

In der 7. Klasse, die Schüler sind dort durchschnittlich 14 Jahre alt und damit voll in der Pubertät, empfindet nur noch von etwas über ein Drittel der Schüler (36,2%) Gedichte als fast nie oder nie albern. Es ist die Zeit der größten Unterdrückung öffentlicher Emotionsäußerungen, man ist auf Coolness fixiert, Männlichkeit wird von den Jungen häufiger gleichgesetzt mit Härte und selbst die Mädchen sind mehr auf ‘Gesichtswahrung’ aus, also bloß nichts nach außen dringen lassen, was einen innerlich bewegt, aus. Nicht umsonst haben viele Deutschdidaktiker²⁷⁰ diesem Alter die Behandlung von Balladen und Erzählgedichten zugeordnet als einen in einer entwicklungspsychologisch als schwierig angesehenen „Übergangszeit vom Kind zum Jugendlichen“ (K.C. Haase) eher akzeptierten Lyriktyp, bei dem das Gewicht stärker auf einer dramatischen Handlung mit deutlich akzentuierten Personen liegt, hinter denen sich die Jugendlichen mit ihren eigenen Gefühlen gleichsam ‘verstecken’ können, oder sie wählen die ‘modernere’ Version, das Erzählgedicht, in dem der negative Held, das Alltägliche, das Songähnliche betont werden. Die Frage nach lyrischer Empfindsamkeit und sensiblen Zwischentönen wird in diesem Bereich nur sehr bedingt aufgeworfen.

Die 8. und 9. Klassen liegen dann relativ ähnlich bei 32,2% und ein bisschen schlechter bei 32,6% Akzeptanz von Gedichten, was dafür spricht, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt ihr Urteil über diesen Literaturbereich getroffen haben und im wesentlichen daran festhalten.

Ähnlich sieht das Bild aus, wenn man den Gegenpol betrachtet , also die Antworten „Gedichte finde ich albern – ja oder häufig“: Nur 5,3% der 5. Klassenstufe stimmen hier zu, in der 6. Klasse sind es sogar bloß noch 2,1% der Schüler; möglicherweise

²⁷⁰ siehe Aufstellungen in Fritzsches Didaktik und Methodik, Bd 3: Susanne Engelmann (1952), Alexander Beinlich (1973), ebenfalls Haase, Klaus C.: "Die Ballade im Deutschunterricht der Sekundarstufe" S. 352 ff , in Wolfrum, Erich: Taschenbuch des Deutschunterrichts, 1972, Esslingen, Burgbücherei Wilhelm Schneider

weil im Unterricht der Orientierungsstufe die Gedichte nun etwas anspruchsvoller, nicht mehr so kindbetont wie zuletzt in der Grundschule, erscheinen und daher für die Schüler wieder motivierender sind. Insgesamt scheinen die Schüler aber in die erste Orientierungsstufenklasse an den weiterführenden Schulen eine grundsätzlich positivere Einstellung zur Lyrik mitzubringen, die sie im zweiten Orientierungsstufenjahr auch noch begleitet und von der anzunehmen ist, dass sie durch gute Unterrichtserfahrungen in der Grundschule initiiert worden sein könnte.

Mit dem Eintritt in die Pubertät (s.o.) ändert sich dann die Zustimmung zu der Aussage auf 14,1% (7-te Klasse), fällt wieder leicht auf 13,8% in der 8. und erscheint verstärkt in der 9. Klasse mit 15,8%. Der Bereich des 'Handlungsbedarfes' scheint damit umrissen, der Anschluss an die positive Lyrikeinstellung der Orientierungsstufenzeit für den Rest der Verweildauer der Schüler in der Sekundarstufe I sollte angestrebt werden .

6.7. Was hältst Du von Gedichten? – Analyse des Gesamtkomplexes

Wenn bezüglich der mit dieser Fallstudie verbundenen Fragen nach anderen, vielleicht befriedigenderen Wegen der Vermittlung von Lyrik für Jugendliche Antworten gesucht werden sollen, so muss die Spur aufgenommen werden: Gibt es möglicherweise durch den so oder anders gestalteten Unterricht eine Veränderung in der Einstellung zur Lyrik? Mit welchen Mitteln – didaktischen wie methodischen – erreiche ich die Schüler besser als mit anderen?

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Verfahren gewählt, eine im übrigen identische Lyriksequenz lediglich in der ersten Unterrichtsstunde bezüglich Text und Verfahren zu variieren und die gesamte Unterrichtseinheit an einer Testgruppe und einer Kontrollgruppe zu überprüfen. Im Detail hieß das: Die **blauen** Schüler beschäftigten sich in der ersten Stunde der Einheit mit dem Jugendlyrikwettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters und dem Gedicht des dreizehnjährigen Schülers Markus Baumgart „Die Großen dürfen alles“.²⁷¹ Demgegenüber begannen die **gelben** Schüler die Lyriksequenz mit einem ‘Profi-Gedicht’, dem Text „Später wenn ich groß bin fängt das Leben an“ von Katrine von Hutten, und behandelten das Gedicht mit Hilfe einer zwar abwechslungsreichen, aber eher ‘konservativen’ Besprechungsmethode.²⁷²

Beiden Probandengruppen wurde im Anschluss an die vollständige Unterrichtseinheit der Fragebogen 2 zur Bearbeitung vorgelegt, der den zentralen Fragen/Antwortenkomplex aus dem Fragebogen 1 zur Frage „Was hältst Du [neu: *jetzt*] von Gedichten?“ wieder in der aktuell angepassten Form aufnimmt und damit möglichen Veränderungen einen Raum anbietet, ebenso wie dies für den Abschnitt zum Selberschreiben von Gedichten der Fall ist.

6.7.1. Vergleich des zentralen Fragenblocks in beiden Formen

Nachdem die Einstellung der Probanden vor dem Einsatz der Unterrichtseinheit mit der Lyriksequenz beleuchtet und damit die Ausgangsvoraussetzungen der Untersuchung dargelegt worden sind, wendet sich die Überprüfung nun dem eigentlichen Hauptanliegen zu: Ist es möglich, die Einstellung zur Lyrik zu ändern mit Hilfe der angewandten Methode der Herabsetzung der ‘Schwellenangst’ im Zugangsbereich des Unterrichts? Lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den nach der **blauen** und den nach der **gelben** **Mappe** unterrichteten Schülern ausmachen? Oder noch anders – und vielleicht in der Provokation desto deutlicher – gefragt: Lohnt sich das trojanische Pferd der authentischen Jugendlyrik in der Motivationsphase der Schüler?

²⁷¹ siehe Kap. 5.1.5. Text 1 B

²⁷² siehe Kap. 5.1.4. Text 1 A

Folglich heißen die Nullhypothesen:

H 7.1. Nach der Unterrichtseinheit hat sich bei den *Blauen* die Einstellung zur Lyrik nicht geändert. und

H 7.2. Nach der Unterrichtseinheit hat sich bei den *Gelben* die Einstellung zur Lyrik nicht geändert.

Verglichen wurde der zentrale Fragenblock zu V 8 – 14 / V 32 – 38 aus dem Fragebogen 1 und 2. Leider ergab sich, dass die Veränderungen im Vergleich zur Stichprobe zu klein und dadurch nicht signifikant waren. Trotzdem erbrachten weitere Analysen aber interessante Ergebnisse. Dazu wurde als Nullhypothese **H 8** gesetzt: **Nach der Unterrichtseinheit haben die *Blauen* und die *Gelben* dieselbe Einstellung zur Lyrik.**

Tabellen 11 siehe Anhang

Im Ergebnis konnte nun die Hypothese H 8 verworfen werden. Die meisten Variablen zeigen einen zwar nicht besonders starken, aber signifikanten Unterschied zwischen den nach der **blauen** Methode und den nach der **gelben** unterrichteten Schülern. Eine Ausnahme bilden die Variablen V 35 und V 38. Bei der Antwort V 35 handelt es sich wiederum um die schon früher abgelehnte „Gedichte sind fast immer kürzer als Geschichten, deshalb mag ich sie lieber“, sicher aus dem schon unter 6.6., S.115 vermuteten Grund der Unverständlichkeit oder der anscheinenden Sinnlosigkeit für die Schüler. V 38 : „Gedichte sind manchmal eine Art Sprachspiel, das mag ich“ ging als Antwortvorschlag im Vortest bei den Schülern auch nur teilweise durch und brachte signifikante Ergebnisse nur bei der Korrelation mit „privat gelesen“ – das erscheint logisch, weil wir es hier mit Schülern zu tun haben, die besonders bewusst mit lyrischen Texten umgehen – und bei der Korrelation mit der Klassenstufe – dabei sorgten die 5. und 6. Klassen für besonders klare Werte – beim Nachtest ergibt sich keine Signifikanz mehr. Als Grund dafür kann nur vermutet werden, dass die Bedeutung des Begriffs ‘Sprachspiel’ nach der Unterrichtseinheit für die Mehrheit der Schüler klarer verständlich geworden ist und damit eine naive Zustimmung oder Ablehnung hinsichtlich der Antwort nicht mehr so häufig vorkommt, die Meinungsbildung aber insgesamt unter den Schülern ähnlich verlaufen ist, so dass sich jetzt keine signifikanten Unterschiede mehr ergeben.

Da die aufgeworfenen Fragen schließlich aber auf eine Veränderung der Schülereinstellung zu Gedichten im Verlaufe der Unterrichtssequenz abzielten und diese Veränderung bei der **blauen** Gruppe für das Vorhaben des Lyrikunterrichts möglicherweise günstiger von statten gegangen sein könnte als bei der **gelben**, musste die Nullhypothese wiederum feiner differenziert werden; so lautete jetzt **H 8.1. : Nach der Unterrichtseinheit haben die *Blauen* eine positivere Einstellung zur Lyrik als die *Gelben*.**

Eine unter diesem Blickwinkel vorgenommene Überprüfung der in den Tabellen vorliegenden Werte zeigte nun eindeutig, dass die **Blauen** bei allen Fragen, bei denen signifikante Unterschiede festgestellt werden konnten, eine positiverer Einstellung — gekennzeichnet durch das Ankreuzen der positiveren Antwortvorgaben mit positiveren Kategorien — gegenüber der Lyrik zeigten als die **Gelben**.

Wenn man davon ausgeht, dass **Blaue** und **Gelbe**, wie sich mit Hilfe der Überprüfung der Angaben aus dem Vortest ja zweifelsfrei demonstrieren ließ, vor dem Beginn der Unterrichtseinheit keine wesentlichen Unterschiede in ihrer Einstellung zu Gedichten aufwiesen, dies nun aber eine Verschiebung hin zu einer positiveren Einstellung bei den **Blauen** erfahren hat, so erscheint es legitim, den einzigen greifbaren Unterschied im Unterrichtsgeschehen zwischen beiden Gruppen für diese Änderung der Einstellung verantwortlich zu machen: das in der ersten Stunde der Sequenz unterschiedlich ausgewählte Gedicht und seine Behandlung.

6.7.2. Zusammenhang zwischen Einstellung zur Lyrik und eigenem Schreiben

In den Fragebögen 1 und 2 gab es einen weiteren Bereich weitgehend ähnlicher Fragen, die eine differenziertere Betrachtung der Einstellung der Jugendlichen zum Bereich der Lyrik zuließen: Auf dem Fragebogen 1 heißt es „Hast Du schon mal versucht, selber etwas zu schreiben?“ (V 21 - V29), nach der Grundsatzentscheidung (ja = 1, nein = 0 in der Skalierung) werden einzelne Textsorten zur Wahl angegeben und dann wird genauer nachgefragt: „hast Du Lust ein Gedicht zu schreiben? – für Dich alleine – für Dich und andere“ mit sechs Stärkekategorien verknüpft (V 26 – 28). Mit V 29 wird den ‘Lyrik-Verweigerern’ ihr Forum gewährt: „Gedichte finde ich sowieso ätzend, die schreibe ich doch nicht noch selber“²⁷³. Der Fragebogen 2 variiert leicht „Hast Du Lust bekommen, selber ein Gedicht zu schreiben?“ und gibt dann wiederum jeweils mit sechs Kategorien versehen die Antworten vor : „ich habe schon früher Gedichte geschrieben, hatte also schon davor Lust – jetzt werde ich auch ein Gedicht zu schreiben versuchen – für mich alleine – für mich und andere “ (V 49 – 52) . Unter V 53 ist identisch die Formulierung zu V 29 aufgenommen.

Bei diesem Fragenkomplex wird eine besonders intensive Form der Auseinandersetzung mit Lyrik genauer hinterfragt: die eigenschaffende, mehr oder weniger selbst kreative Beschäftigung mit lyrischen Texten. Angeregt wurde dieser Teil der Untersuchung auch durch eine von Edwin Kratschmer in seiner „Poetologie des Jugendgedichts“ vorgelegte These: „Umfragen (durchgeführt von E. Kratschmer, Anm. d.Verf.) haben ergeben, dass die Anzahl der Schreibenden in den einzelnen Klassen zwischen 0 und 17 Prozent schwankt, und dieses Schreibbedürfnis korreliert deutlich mit der Wertschätzung des Literaturunterrichts.“²⁷⁴ Wie also steht es mit dem Zusammenhang zwischen Einstellung zur Lyrik und eigenem Schreiben ?

²⁷³ siehe dazu Ausführungen unter Kap.5.1.3. Blatt C 1—2, S.

²⁷⁴ Kratschmer, Edwin, Poetologie des Jugendgedichts, Ein Beitrag zur Poetogenese, 1996, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Verlag Lang, S. 110

Während mit den Fragen im Fragebogen 1 zunächst einmal der Istzustand dokumentiert wird, kann über die Antworten zum Fragebogen 2 eine Veränderung nach Durchlaufen der Lyriksequenz sichtbar gemacht werden. Und wenn das so ist, wird zu klären sein, bei welcher Gruppe diese Veränderung auftritt oder ob sie beide betrifft und in welche Richtung — mehr oder weniger Gedichte schreiben — sie weist ?

Als zweiseitige Nullhypothese formuliert ergibt sich demnach: **Nach der Unterrichtseinheit schreiben nicht mehr und nicht weniger Probanden eigene Gedichte als vorher. (H 9)**

Tabelle 12 :

Hast Du Lust ein Gedicht zu schreiben * Fragebogen * GRUPPE

Crosstab

% within Fragebogen

			Fragebogen		Total
			vor der Unterrichtseinheit	nach der Unterrichtseinheit	
GRUPPE					
Gelb	Hast Du Lust ein gedicht zu schreiben	ja	12,6%	11,3%	11,9%
		ziemlich häufig	4,5%	1,8%	3,2%
		öfter	10,4%	7,7%	9,0%
		seltener	25,7%	17,1%	21,4%
		fast nie	12,6%	9,5%	11,0%
		nein	34,2%	52,7%	43,5%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Blau	Hast Du Lust ein gedicht zu schreiben	ja	14,8%	19,7%	17,2%
		ziemlich häufig	6,2%	4,8%	5,5%
		öfter	9,5%	9,1%	9,3%
		seltener	27,1%	13,0%	20,1%
		fast nie	11,9%	8,7%	10,3%
		nein	30,5%	44,7%	37,6%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

GRUPPE			Value	Approx. Sig.
Gelb	Nominal by	Phi	,197	,004
	Nominal	Cramer's V	,197	,004
	N of Valid Cases		444	
Blau	Nominal by	Phi	,213	,002
	Nominal	Cramer's V	,213	,002
	N of Valid Cases		418	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Im Ergebnis wurde die Hypothese H 9 verworfen. Wie man aus der Tabelle entnehmen kann, ist die stärkere Polarisierung der Schüler nach der Unterrichtseinheit dafür verantwortlich. Dabei tritt diese Bewegung bei der **blauen** Gruppe deutlicher in Erscheinung als bei den **Gelben** : „Ja“ zum Schreiben eines Gedichtes sagten vor der Lyriksequenz bei **blau** 14,8% und bei **gelb** 12,6%. Nach der Unterrichtseinheit waren es bei **blau** 19,7%, während die Bereitschaft, selber ein Gedicht zu schreiben, bei den **gelben** Schülern sogar etwas abgenommen hatte mit 11,3%. Besonders auch die Gruppe der eher indifferenten Schüler bewegte sich leicht in die positive Richtung nach dem Unterricht, ebenfalls stärker ausgeprägt bei den **Blauen**. Nicht verschwiegen werden darf aber, dass die Polarisierung auch dazu führt, dass die Zahl der einer eigenen Gedichtproduktion ablehnend gegenüber stehenden Schüler nach der Einheit größer war, dass sich also auch hier die Positionen schärfer konturiert hatten, allerdings deutlich weniger krass bei den **Blauen** (von 30,5% vorher auf 44,7% nachher) als bei den **Gelben** (von 34,2% vorher auf 52,7% nachher).

Vor diesem Hintergrund musste der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Lyrik und der eigenen Gedichtproduktion noch einmal genauer beleuchtet werden, also eine Überprüfung der Nullhypothese **H 10 : Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Einstellungen zur Lyrik und eigenem Schreiben.** stattfinden.

Tabelle 13 :

			Correlations						
			Gedichte finde ich albern	In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	die Sprache darin klingt gut	In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	Gedichte finde ich langweilig	Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich	Hast Du Lust ein Gedicht zu schreiben
Spearman's rho	Gedichte finde ich albern	Correlation Coefficient	1,000	,401**	,417**	,370**	,512**	,367**	,441**
		Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	393	391	392	390	392	392	390
	In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	Correlation Coefficient	,401**	1,000	,577**	,410**	,357**	,403**	,381**
		Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000
		N	391	395	393	390	393	393	392
	die Sprache darin klingt gut	Correlation Coefficient	,417**	,577**	1,000	,378**	,464**	,436**	,453**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000
	N	392	393	395	391	394	394	392	
Es werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	Correlation Coefficient	,370**	,410**	,378**	1,000	,443**	,494**	,476**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	
	N	390	390	391	392	391	391	389	
Gedichte finde ich langweilig	Correlation Coefficient	,512**	,357**	,464**	,443**	1,000	,404**	,469**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,	,000	,000	
	N	392	393	394	391	395	394	392	
Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich	Correlation Coefficient	,367**	,403**	,436**	,494**	,404**	1,000	,442**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,	,000	
	N	392	393	394	391	394	396	393	
Hast Du Lust ein Gedicht zu schreiben	Correlation Coefficient	,441**	,381**	,453**	,476**	,469**	,442**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,	
	N	390	392	392	389	392	393	395	

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Hier ergeben sich nun signifikant sehr hohe Werte (mit Doppelsternchen gekennzeichnet), die es rechtfertigen die Nullhypothese H 10 deutlich zu verwerfen. Es besteht ein starker signifikanter Zusammenhang zwischen der Lust zum Schreiben von eigenen Gedichten und der persönlichen Einstellung zur Lyrik. Damit wäre somit

statistisch relevant belegt, was sonst auch schon vermutet werden konnte: Die eigene Einstellung zur Lyrik hat direkte Auswirkungen auf die selbsttätige Produktion von Gedichten.

Im weiteren wäre es interessant zu untersuchen, ob eine andere gängige Meinung ebenso zu beweisen ist: Wer sich zu Lyrik hingezogen fühlt und sich mit ihr auseinandersetzt, wird auch eher geneigt sein, selber in diesem Bereich kreativ zu werden. Dazu werden die Antwortangebote des Hauptfragenblockes zur Einstellung (V 26 –29 / V 50 –53) noch einmal einzeln direkt in Beziehung gesetzt zu der Schreibaussage.

Tabelle 14 siehe Anhang

Es bleibt bei der deutlichen Ablehnung der Hypothese H 10, denn es besteht ein bedeutender Zusammenhang zwischen den Einstellungen zur Lyrik und dem tatsächlichen Versuch, selber etwas zu schreiben. Diejenigen, die versucht haben, selber lyrische Texte zu verfassen, haben eindeutig positivere Einstellungen zur Lyrik erkennen lassen.

Zur genaueren Diagnostik der Bedeutung der angewandten Methode ist nun aber eine Differenzierung der **Blauen** von den **Gelben** erforderlich. Um eine möglichst prägnante Aussage zu erzielen, bietet es sich an, hierfür die Extremgruppen der Schreibablehnung zu untersuchen.

Das führt zu den verfeinerten Nullhypothesen

H 10.1.: Die Stärke der Ablehnung des Versuches, selber zu schreiben (V 29 und V 53) hat sich bei den *Gelben* nach der Unterrichtseinheit nicht geändert.

Und

H 10.2. : Die Stärke der Ablehnung des Versuches, selber zu schreiben (V 29 und V 53) hat sich bei den *Blauen* nach der Unterrichtseinheit nicht geändert.

Tabelle 15 :

Gedichte sind ätzend * Fragebogen * GRUPPE

Crosstab

% within Fragebogen

			Fragebogen		Total
			vor der Unterrichtseinheit	nach der Unterrichtseinheit	
GRUPPE					
Gelb	Gedichte	1,00	14,1%	18,1%	16,2%
	sind	2,00	4,7%	6,8%	5,8%
	ätzend	3,00	10,4%	10,0%	10,2%
		4,00	13,0%	12,2%	12,6%
		5,00	11,5%	14,0%	12,8%
		6,00	46,4%	38,9%	42,4%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Blau	Gedichte	1,00	16,2%	12,9%	14,4%
	sind	2,00	1,1%	8,1%	4,9%
	ätzend	3,00	6,7%	5,7%	6,2%
		4,00	14,5%	14,8%	14,7%
		5,00	12,8%	10,0%	11,3%
		6,00	48,6%	48,6%	48,6%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

GRUPPE			Value	Approx. Sig.
Gelb	Nominal by	Phi	,095	,585
	Nominal	Cramer's V	,095	,585
	N of Valid Cases		413	
Blau	Nominal by	Phi	,170	,047
	Nominal	Cramer's V	,170	,047
	N of Valid Cases		389	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Hier ergibt sich nun ein sehr differenziertes Bild, bei dem die **Blauen** und die **Gelben** sich deutlich unterscheiden. Während für die **Gelben** die Nullhypothese nicht verworfen werden kann, denn die Zahl der ungebrochenen Zustimmungen zu der These „ Gedichte finde ich sowieso ätzend, die schreibe ich doch nicht noch selber“ ist von 14,1% vor der Unterrichtseinheit sogar auf 18,1% gestiegen, die Mittelpositionen haben sich nur wenig verändert und die Ablehnung der These ‚also Gedichte seien nicht ätzend, ist von 46,4% vorher auch noch einmal geringer geworden mit nur noch 38,9% nachher, die **Gelben** lehnen also bei der Frage V 29 / V 53 den Versuch, selber zu schreiben, weiterhin etwa gleichbleibend ab, zeigen die **Blauen**

demgegenüber eine signifikante Differenz zwischen der Einstellung vor und nach der Unterrichtseinheit. Die Extremposition – ja - Gedichte finde ich sowieso ätzend ... –ergibt nun wesentlich positivere Werte: von 16,2% vorher gesunken auf 12,9% nach der Lyrikeinheit. Der Mittelbereich zeigt ein in etwa ausgeglichenes Bild – der Ausreißer in der zweiten Kategorie wird durch die übrigen, meist leicht positiveren Ergebnisse neutralisiert, zeigt eigentlich auch wiederum nur, dass die Meinungsbildung nun nach dem Unterricht viel bestimmter abläuft – und bei der Ablehnung der These von den „ätzenden Gedichten“ ist alles beim Alten geblieben (48,6%). Damit ist für die Ablehnung der Nullhypothese für die **Blauen** vor allem die nicht so starke Ablehnung der vor der Unterrichtseinheit sehr negativ eingestellten Gruppe verantwortlich.

Das heißt mit anderen Worten: Bei den nach der **blauen** Methode unterrichteten Schülern konnte eine ganze Gruppe durch die Art des Unterrichts zu einem positiveren, aufgeschlosseneren Verhältnis zur Lyrik auch hinsichtlich eigener Gedichtproduktion geführt werden, während dies anscheinend bei den **Gelben** nicht gelang. Und wenn man auf das eingangs dieses Kapitels Gesagte zurückkommt, so müsste damit auch eine grundsätzlich ins Positive geänderte Einstellung der **blauen** Schüler zur Lyrik einher gehen.

6.7.3. Beurteilung der gesamten Unterrichtseinheit und der einzelnen vier vorgelegten Gedichte

Nachdem die Schüler entsprechend der **blauen** oder der **gelben Mappe** unterrichtet worden waren und die jeweilige Lyriksequenz abgeschlossen hatten, wurde im Fragebogen 2 unter den Fragen V 39 „Hat die gesamte Unterrichtseinheit mit Gedichten Dir gefallen?“ und V 40 – V 44 „Woran lag das?“ sowie V 45 – 48 „So fand ich die Gedichte.“ nach einer abschließenden, begründeten Meinung zur Unterrichtseinheit und zu den einzelnen Gedichten gefragt. Zielrichtung war dabei, weitere, genaue Informationen zu einer möglicherweise geänderten Einstellung zur Lyrik nach dem erteilten Unterricht der einen oder anderen Art zu sammeln und rückkoppelnd zu dem angewandten Untersuchungsmaterial Kenntnisse über dessen Trennschärfe bezüglich der Schülerakzeptanz zu gewinnen.

Die zugehörige zweiseitige Nullhypothese **H 11** lautete folglich : **Die Blauen beurteilten die Unterrichtseinheit nicht anders als die Gelben.**

Tabellen 16 siehe Anhang

Die Überprüfung ergab, dass die Hypothese H 11 verworfen werden kann. Zwar zeigen die Test- und die Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Frage V 39, aus der Tabelle kann aber entnommen werden, dass eine zwar statistisch nicht signifikante, aber dennoch tendenziell vorhandene positivere Beurteilung bei den **Blauen** beobachtet werden kann.

Die positivere Beurteilung durch die **Blauen** wird jedoch eindeutiger, wenn man sie nach den Gründen für ihre Beurteilung befragt. So weisen die Werte für die **Blauen** und die **Gelben** einen signifikanten Unterschied bezüglich der Fragen V 40, V 41 und V 42 auf. Dabei geben die **Blauen** an, die Gedichte besser verstanden und häufiger die Art, wie sie im Unterricht besprochen wurden, gemocht zu haben. Die Antwort „das gemeinsame Thema der Gedichte fand ich blöd“ erfuhr ebenfalls in der **blauen** Gruppe eine immerhin noch deutlich in positivere Richtung zielende Bewertung als in der **gelben**: Bei der Zustimmung (ja oder ziemlich häufig) zu der These lagen die **Blauen** noch leicht über den **Gelben**, waren also etwas negativer (**blau** 25,3% – **gelb** 22,9%), bei der zweiten Kategorie kippte das Verhältnis aber stark zugunsten einer weniger negativen Beurteilung durch die **Blauen** (ich fand das gemeinsame Thema blöd – öfter: **blau** 9,8% versus **gelb** 14,9%). Und schließlich auch bei der anderen Extrembewertung der These mit „fast nie oder nein“ liegen die **Blauen** positiver mit 44,3% gegen nur 35,3% der **Gelben**. Man kann also zusammenfassen, dass die **Blauen** bei ‘genauerem Nachdenken’ mehr positive Aspekte an der gerade abgeschlossenen Lyrikeinheit sahen.

Um diese Tendenz noch gründlicher zu hinterfragen, wurden die Probanden nach Geschlecht getrennt betrachtet. Als Nullhypothese wurde zu diesem Zweck gesetzt: **Die Mädchen beurteilen die Unterrichtseinheit nicht anders als die Jungen.** (H 12)

Tabelle 17 :

Hat die Unterrichtseinheit Dir gefallen * Geschlecht Crosstabulation

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Hat die Unterrichtseinheit Dir gefallen	1	30,9%	45,2%	38,2%
	2	21,3%	23,4%	22,3%
	3	24,5%	19,8%	22,1%
	4	23,4%	11,7%	17,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,190	,003
Nominal	Cramer's V	,190	,003
N of Valid Cases		385	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Im Ergebnis wird damit die Nullhypothese H 12 verworfen. Die Mädchen beurteilen die Unterrichtseinheit positiver als die Jungen. Diese grundsätzlich bessere Ansprechbarkeit der Schülerinnen für Gedichte war tendenziell bereits angeklungen bei der Korrelation zwischen Geschlecht und Einstellung zur Lyrik, und es gab wesentlich mehr Mädchen, die privat Gedichte lesen, als Jungen.

Von besonderem Interesse ist nun wiederum, ob signifikante Unterschiede zwischen der **blauen** und der **gelben** Untersuchungsgruppe bestehen, und zwar unter gezielter Blickrichtung auf das Verhalten der jeweiligen Mädchen, da diese bei ihrer Aufgeschlossenheit für lyrische Texte hier die trennschärfsten Aussagen liefern dürften. Dazu gibt es die folgenden spezifizierten Nullhypothesen:

Bei den *Blauen* beurteilen die Mädchen die Unterrichtseinheit nicht anders als die Jungen. (H 12.1.) und

Bei den *Gelben* beurteilen die Mädchen die Unterrichtseinheit nicht anders als die Jungen. (H 12.2.)

Tabelle 18 :

Hat die Unterrichtseinheit Dir gefallen * Geschlecht * GRUPPE Crosstabulation

% within Geschlecht

GRUPPE		Geschlecht		Total	
		männlich	weiblich		
Gelb	Hat die Unterrichtseinheit	1	28,6%	37,5%	33,3%
	Dir gefallen	2	23,1%	26,9%	25,1%
		3	23,1%	23,1%	23,1%
		4	25,3%	12,5%	18,5%
		Total	100,0%	100,0%	100,0%
Blau	Hat die Unterrichtseinheit	1	33,0%	53,8%	43,2%
	Dir gefallen	2	19,6%	19,4%	19,5%
		3	25,8%	16,1%	21,1%
		4	21,6%	10,8%	16,3%
		Total	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

GRUPPE			Value	Approx. Sig.
Gelb	Nominal by	Phi	,172	,125
	Nominal	Cramer's V	,172	,125
	N of Valid Cases		195	
Blau	Nominal by	Phi	,233	,016
	Nominal	Cramer's V	,233	,016
	N of Valid Cases		190	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Für die Auswertung wurden von den sechs möglichen Auswahlkategorien die Extremwerte an beiden Enden der Skala (ja alles + fast alles / eher weniger + nein) wieder zusammengefasst. Als erneut zwischen der Test- und der Kontrollgruppe differierendes Ergebnis konnte die Hypothese H 12.1. für die Schüler der **blauen** Gruppe verworfen werden, die Hypothese H 12.2. für die **Gelben** jedoch nicht.

Zwar zeigen die Daten auch für die **Gelben** einen Zusammenhang, die Fehlerwahrscheinlichkeit bei der Annahme eines Unterschiedes ist aber höher als 5% (nämlich 12,5%); daher darf hier die möglicherweise auch leicht über den Jungen liegende Zustimmung zu der Unterrichtseinheit bei der vorliegenden Stichprobengröße nicht zur Abweisung der Hypothese verbucht werden.

Eindeutig bleibt aber festzustellen, dass die **blauen** Mädchen die Lyriksequenz am meisten schätzten und diese auch absolut signifikant positiver noch als 'ihre' Jungen beurteilten, die mit 33,0% , also einem Drittel aller **blauen** Jungen, ihrerseits wesentlich positiver stimmten als ihre **gelben** Mitschüler (28,6%).

Außer zu der Beurteilung der gesamten Unterrichtseinheit mit Begründung wurden die Schüler ebenfalls aufgefordert, ihre Meinung zu den ihnen in der Lyriksequenz vorgelegten vier verschiedenen Gedichten zu äußern. Für die Datenerfassung wurde das ursprüngliche Sechser-Raster durch Zusammenfassen der jeweils zwei Randpositionen auf vier Kategorien verdichtet. Hinsichtlich des Gedichtes der ersten Stunde in der Unterrichtseinheit gab es den beabsichtigten Unterschied zwischen der Kontroll- und der Testgruppe : das Gedicht von Katrine von Hutten wurde nur im Unterricht der **gelben** Gruppe behandelt, das Gedicht von Markus Baumgart nur bei den **Blauen**. Die im weiteren in der Sequenz behandelten Gedichte waren identisch in Text und vorgeschlagenen Behandlungsmethoden für alle Probanden.

Untersucht werden sollte, ob es bei der Zuordnung der Gedichte zu den die eigene Meinung widerspiegelnden Fragebogenkategorien durch die Schüler Unterschiede zwischen den **blauen** und den **gelben** Versuchsteilnehmern gab. Als Nullhypothese formuliert ergab sich demnach:

Die Blauen beurteilen die vier vorgestellten Gedichte nicht anders als die Gelben.(H 13)

Tabellen 19 siehe Anhang

Die Überprüfung der Nullhypothese H 13 ergab, dass diese nicht verworfen werden kann. Die Bewertung der Gedichte von Brecht, Jandl und Werfel unterschied sich bei den **Blauen** und den **Gelben** auf keinem signifikanten Niveau. Zwar beurteilten die **Blauen** die Gedichte grundsätzlich positiver als die **Gelben**, die Unterschiede sind aber im Vergleich zur möglichen Fehlerwahrscheinlichkeit zu klein, um statistisch gesichert einen Zusammenhang annehmen zu können. Man kann lediglich behaupten, dass wiederum die Tendenz zu einer positiveren Einstellung zur Lyrik bei den **Blauen** vorzuliegen scheint.

Signifikante Unterschiede waren bei der Überprüfung der Daten nur für das jeweils erste Gedicht der Gedichteinheit auszumachen. Dort beurteilten die **Blauen** ihr Gedicht des 'jugendlichen Lyrikers' signifikant positiver als die **Gelben** ihr 'professionelles' Gedicht von Katrine von Hutten. Damit ist in diesem Zusammenhang zu belegen, dass der als Einstiegs Gedicht in die Einheit der **blauen** Schüler gewählte Text eine deutlich positivere Einstellung bei den Schülern provoziert.

Als interessante Nebenbeobachtung ergab sich, dass das Gedicht von Markus Baumgart zwar absolut die meisten positiven Stimmen (47,3%) – der **Blauen** – auf sich ziehen konnte, die **Gelben** aber von allen vier Gedichten dem ältesten Text, der obendrein aus der Perspektive der ihre Kinder ins Leben entlassenden Eltern geschrieben ist und deren Gefühle in dieser Situation einer für sie entstandenen Sinnentleerung ihrer Existenz wiedergibt, die in ihrer Gruppe stärkste vergebene Zustimmung entgegenbrachten (38,4%), wobei auch hier die **Blauen** wieder noch positiver votierten mit 42,6%. Insgesamt wurden die Gedichttexte deutlich von allen Versuchsgruppen stärker positiv als negativ oder indifferent bewertet .

6.8. Konsequenzen für die künftige Beschäftigung mit Gedichten

Der letzte Fragenabschnitt auf dem Fragebogen 2 fragt die Probanden nach ihrer Einstellung zur nächsten Gedichteinheit, gleichsam mit propädeutischer Perspektive. Mit der Abfrage dieser Angaben sollen die Vermutungen über die Wirkungsweise der vorher durchgeführten Lyrikeinheit weiter abgeklärt, eher verworfen oder besser gestützt werden. Ein Schüler, der die gerade absolvierte Unterrichtssequenz mit Gedichten als sinnvoll, sein eigenes Denken bereichernd oder ihn emotional ansprechend empfunden hat, wird auch hinsichtlich einer künftigen Lyrikeinheit eine mit großer Wahrscheinlichkeit positive Voreinstellung äußern; jemand, der sich gelangweilt hat, der seine indifferente oder sogar ablehnende Einstellung zu lyrischen Texten während des vergangenen Unterrichts bestätigt gefunden oder sogar noch ausgebaut hat, wird sicher Antwortangebote aus dem Bereich „hoffentlich kommt die nächste nicht so schnell, das ist meine Meinung – ist mir egal – ich mag noch immer keine Gedichte“ mit Zuordnung zu entsprechend stark bestätigenden Einzelkategorien wählen und damit eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Negativeinstellung zur nächsten Unterrichtseinheit mit Gedichten einnehmen.

Entsprechend dem Ansatz der Untersuchung soll nun geprüft werden, ob die Einstellung zur nächsten Gedichteinheit bei **Blauen** und **Gelben** gleich ist oder ob, wie nach dem bisherigen Verlauf der Überprüfung zu vermuten, die Testgruppe möglicherweise eine positivere Einstellung als die Kontrollgruppe zeigt. In die Form der Nullhypothese gebracht heißt dies: **Die Blauen freuen sich genauso auf die nächste Gedichteinheit wie die Gelben. (H 14)**

Tabellen 20 siehe Anhang

Man kann den Daten entnehmen, daß sich die **Blauen** signifikant mehr auf die nächste Gedichteinheit freuen. Die Nullhypothese H 14 kann somit verworfen werden. Lediglich die Aussage „ist mir egal“ bringt – passend zu ihrem eigenen Charakter – keine deutlich trennscharfen Ergebnisse. Und schließlich lehnen eindeutig über die Hälfte der **blauen** Probanden (53,1%) die Antwort „ich mag noch immer keine Gedichte“ mit „stimmt fast nicht / nein“ ab, während dies von den **Gelben** nur 44,6% tun. Allerdings darf trotz der positiveren Präsentation der **Blauen** bei der Frage V 57 statistisch hier die Hypothese nicht signifikant verworfen werden, da die Unterschiede im Vergleich zur möglichen Fehlerwahrscheinlichkeit zu klein sind, um einen Zusammenhang annehmen zu können.

Wie bereits bei anderen Untersuchungsteilen ist auch in diesem Kontext die Korrelation zwischen Einstellung und Geschlecht der Probanden von besonderem Interesse. Dem Zusammenhang wird mit der folgenden Nullhypothese nachgegangen:

Die Jungen freuen sich genauso auf die nächste Gedichteinheit wie die Mädchen. (H 15)

Tabellen 21 siehe Anhang

Die Überprüfung ergab, daß die Nullhypothese H 15 klar zu verwerfen ist. Die Mädchen freuen sich erheblich mehr auf die nächste Gedichteinheit als die Jungen –42,6% in den zusammengefaßten beiden ersten Kategorien bei den Mädchen versus 29,1% bei den Jungen. Die Aussage „hoffentlich kommt die nächste nicht so schnell“ weisen 38,7% der Mädchen als ihre Meinung ab („stimmt fast nicht + nein“), von den Jungen taten das nur 21,9%. Im Bereich der Einstellungsindifferenz waren die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen am geringsten, während bei der Antwort „ich mag noch immer keine Gedichte“ die Mädchen diese zu fast Zweidrittel (61,0%) ablehnten, während dies nur 36,1% – also ein gutes Drittel – der Jungen angab.

Da sich aus den bisherigen Überprüfungen ergeben hat, daß sich die **Blauen** signifikant mehr auf die nächste Lyrikeinheit freuen und ebenfalls die Mädchen mehr als die Jungen, erscheint es logisch, Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit bei der Korrelation zusammenzuführen. Das geschieht mit Hilfe der folgenden spezifizierten Nullhypothesen:

Die Jungen der gelben Gruppe freuen sich genauso auf die nächste Gedichteinheit wie deren Mädchen. (H 15.1.)

Die Jungen der blauen Gruppe freuen sich genauso auf die nächste Gedichteinheit wie deren Mädchen. (H 15.2.)

Tabellen 22 siehe Anhang

Im Ergebnis können die Hypothesen H 15.1. und 15.2. bei fast durchgängig hochsignifikanten Werten verworfen werden. In beiden Gruppen — der **blauen** Testgruppe und der **gelben** Kontrollgruppe — freuen sich die Mädchen erheblich mehr auf die nächste Unterrichtseinheit mit Lyrik als die Jungen.

Es läßt sich sogar sagen, daß die **Blauen** ihr so deutlich positiveres Gesamt-Einstellungsergebnis zu einem Großteil ‘ihren’ Mädchen verdanken. Die freuen sich nämlich allein bei den **Blauen** mit 51,1% auf die nächsten Lyrikstunden; allerdings freuen sich die **blauen** Jungen mit 35,0% dabei immer noch nur geringfügig weniger als die **gelben** Mädchen, die an der zweiten Zustimmungsstelle mit 35,2% liegen. Abgeschlagen die **gelben** Jungen mit nur 22,9% Vorfreude. Dieses Abstufungsverhältnis in der Einstellung zu künftigen Lyrikeinheiten läßt sich fast in allen Tabellenteilen nachweisen. Eine unmaßgeblich kleine Abweichung gibt es nur bei der Aussage „ich mag noch immer keine Gedichte“: Hier stimmten von den **blauen** Mädchen 10,8% zu, von den **gelben** nur 7,5% (**blaue** Jungen 30,3% / **gelbe** Jungen 38,9%), aber die **blauen** Mädchen konnten das ausgleichen mit überdeutlicher Ablehnung dieser These — 67,7% — bei immerhin noch sehr guten 55,1% bei den **gelben** Mädchen (**blaue** Jungen 39,4% / **gelbe** Jungen 32,6%).

Das heißt mit anderen Worten, der weiter unterrichtende Lehrer kann für die nächste Lyrikeinheit in **blauen** Klassen damit rechnen, daß solide gerechnet Zweidrittel der Mädchen Gedichte mögen und über die Hälfte sich von vornherein auf den Unterricht mit Gedichten freut. Bezüglich der **blauen** Jungen wird seinem Unterrichtsgegenstand ‘Gedichte’ immerhin noch von weit über einem Drittel Sympathie entgegengebracht und auf eine entsprechende Unterrichtssequenz freuen sich von den Jungen ebenfalls deutlich über ein Drittel.

7. Gesamtbeurteilung der Untersuchungsergebnisse

Im vorangegangenen Kapitel 6. sind die fünfzehn Arbeitshypothesen dieser Fallstudie zum schülerorientierten Lyrikunterricht ausführlich dargestellt und ihre Überprüfungen vorgeführt worden. Die meisten konnten auf einem signifikanten Niveau verworfen werden, einige waren differenziert zu betrachten und ließen Tendenzen deutlich werden und nur die erste Nullhypothese war zu akzeptieren.

Bei dieser handelte es sich um die Grundvoraussetzung der Untersuchung: Es war festzustellen, daß vor der Lyrikunterrichtseinheit, die die Untersuchungsdaten lieferte, kein Unterschied zwischen der späteren Test- und der Kontrollgruppe bestand. Damit konnte im weiteren Verlauf des Experimentes gerechtfertigtermaßen der Vergleich zwischen beiden Gruppen vorgenommen werden und somit möglichen Änderungen durch die angewandte Methode – Unterricht nach der **blauen Mappe** versus Unterricht nach der **gelben Mappe** – nachgespürt werden.

Das eigentliche Untersuchungsziel stellen gerade diese Änderungen dar, deren Auslösung durch geeignete Maßnahmen initiiert und überprüft werden sollte. Konkret ging es um die Frage, ob Schüler, die an Lyrik über von anderen Schülern verfaßte lyrische Texte herangeführt werden, für die also im Motivationsbereich die 'Schwelle' bewußt niedrig gehalten wird, wobei möglicherweise auch im Vor-Bewusstsein Gefühle wie Solidarität unter Gleichaltrigen/ derselben Generation Zugehörigen / in derselben Situation als Schüler Stehenden eine Rolle spielen können, ob also die so motivierten Schüler einen leichteren, das heißt, positiver gegenüber Gedichten eingestellten Zugang zu Lyrik finden und ob diese so gewonnene Motivation auch Tragkraft besitzt für die Dauer einer Lyrikunterrichtseinheit und vielleicht darüber hinaus für künftige Gedichtbehandlungen im Unterricht.

In diesem Zusammenhang waren alle Ergebnisse von Interesse, die Aufschluß über die Einstellung zur Lyrik geben konnten. Zunächst konnte bestätigt werden, daß zwischen der Angabe der Schüler über die Menge der gelesenen Gedichte im privaten Bereich und in der Schule grundsätzlich ein Zusammenhang besteht, der bei den Mädchen im privaten Umfeld eine deutliche Präferenz für Gedichte ausweist, bei der Schullektüre wird ein geschlechtsspezifischer Unterschied nicht eindeutig klar. Trotzdem konnte nachgewiesen werden, daß es einen Unterschied für die Einstellung zu Gedichten macht, ob Schüler privat viel oder wenig Lyrik lesen. Dementsprechend zeigten die Mädchen auch ein verhalten positivere Grundeinstellung zu lyrischen Texten als die Jungen. Unter altersspezifischen Gesichtspunkten waren die Schüler der Orientierungsstufe als besonders positiv der Lyrik gegenüber eingestellt aufgefallen, deutlich positiver als der Rest der Sekundarstufen-I-Schüler.

Durch die mit Hilfe des Fragebogens 2 erbrachten Werte nach Durchlaufen der Unterrichtseinheit wurde eine Änderung in der Einstellung zur Lyrik zwischen **blauen** und **gelben** Schülern diagnostiziert, dabei zeigten die **blauen** eine durchweg signifikant positivere Einstellung als die **gelben**. Diese Erkenntnis läßt sich weiter verstärken durch die Tatsache, daß die **blauen** Probanden nach der Unterrichtseinheit angaben, besonders motiviert für das Verfassen eigener Gedichte zu sein, während es bei den **Gelben** zu keiner Änderung gegenüber dem Verhalten vor der Einheit kam. Ein starker Zusammenhang zwischen dem Willen zu eigener Schreibaktivität und der persönlichen Einstellung zur Lyrik war wiederum statistisch zu belegen.

Dazu paßt, daß die **blauen** Schüler offensichtlich ihre positivere Einstellung zur Lyrik aus der durchlaufenen Unterrichtseinheit speisten, die sie positiver als die Gelben beurteilten. Dieses Urteil war im Besonderen den **blauen** Mädchen zu verdanken. Da der einzige Unterschied zwischen der **blauen** und der **gelben** Lyriksequenz im Anfangsgedicht bestand, erscheint es legitim, dieses zusammen mit seiner methodischen Aufbereitung für den Unterschied im Ergebnis zwischen der Test- und der Kontrollgruppe verantwortlich zu machen. Hinzu kommt, daß die Bewertung der übrigen Gedichte zwischen den Gruppen nicht signifikant unterschiedlich verlief, obwohl auch hier die **Blaunen** ansatzweise eine positivere Einschätzungstendenz zeigten. Einen statistisch stark relevanten Unterschied gab es nur beim ersten Gedicht der Einheit, das in der **blauen** Gruppe wesentlich positiver gesehen wurde als das Parallelgedicht bei den **Gelben**.

Und schließlich konnte sogar nachgewiesen werden, daß die in der Lyrikeinheit von den **Blaunen** gewonnene positivere Einstellung zu Lyrik über den gerade erhaltenen Unterricht hinaus auch auf zukünftige Lyrikbesprechungen in der Schule übertragen wird: Die **Blaunen** freuten sich signifikant mehr als die **Gelben** auf die nächste Lyrikeinheit, wobei wiederum die **blauen** Mädchen die meiste Sympathie für noch mehr Gedichtstunden bekundeten.

Zusammenfassend läßt sich nun also statistisch abgesichert behaupten, daß der Einsatz des Gedichtes eines Jugendlichen als Motivationsanreiz und Eingangstext für eine Lyrikunterrichtseinheit eine die gesamte Einheit positiv beeinflussende und eine der Lyrik zugewandte Grundeinstellung befördernde Wirkung auf eine Mehrheit der so unterrichteten Schüler gehabt hat.

Damit wäre diese Methode in Hinblick auf den Gedichtunterricht der Zukunft der allgemein üblichen gegenüber vorzuziehen, da sie offensichtlich stärker und nachhaltiger motiviert und somit als überlegen anzusehen ist.

8. Schlußbetrachtung – cui bono ?

Der Verleger und seit mehreren Jahrzehnten auch äußerst erfolgreiche Herausgeber von Sammelbänden mit Kinder- und Jugendliteratur Hans-Joachim Gelberg hat im Jahr 2000 erneut eine große Gedichtanthologie besonders für die Hand von jungen Lesern herausgebracht.²⁷⁵ Im Vorsatz des Buches erklärt er mit einfachen, für Kinder verständlichen Worten „wie Gedichte zur Welt kommen“ und versucht engagiert, die von ihm für die Aufnahme der vorgelegten Texte gewünschte Offenheit, Unvoreingenommenheit, aber auch Experimentierfreude und die Bereitschaft, sich die Gedichte zu eigen zu machen, anzubahnen: „Gedichte werden gedacht, gemacht, geformt, bis etwas entsteht und mit eigener Stimme spricht. Ein ganzes Leben gehört dazu. Und vielfältig, wohl grenzenlos ist der Ozean der Sprache. Buchstaben, Wörter, Sätze, Verse: Sinn und Unsinn, Gedichte spielen mit der Sprache. Jeder kann mitspielen. Gedichte brauchen keine Gebrauchsanweisung, vor Gebrauch schütteln und so weiter. Hier ist alles offen. Gedichte sind wie sie sind. Sie sind vor allem nicht über den Wolken und gehören auch nicht zum Bestaunen ins Poesiemuseum. Wer Gedichte schreibt, sagt : Ich (mit seinem ganzen Sehen - Hören - Schmecken - Riechen - Tasten - Fühlen - Wollen - Denken). Wer Gedichte findet und liest, sagt ebenso : Ich. So kommen Gedichte zur Welt.“

Der pädagogische Ansatz ist deutlich: Kein „Poesiemuseum“, kein Elfenbeinturm für Lyrik und Lyriker, sondern Kommunikation zwischen allen Beteiligten, ein Textangebot eines Verfassers, von jenem ausgestattet mit allem, was ihn als Person ausmacht, und darauf ein Lese- und Verstehensakt eines Rezipienten, der jenen Text nun vor der Folie seiner Persönlichkeit mit ihren besonderen Erfahrungen, sinnlichen Wahrnehmungen, Emotionen und Denkmustern auffasst. Erst dann kann es zu den „Spuren“, die Gedichte nach Pielow hinterlassen, kommen, nur dann „bewirken [sie] etwas, wie alle Kunst etwas bewirkt“.²⁷⁶

Nun ist es ein Charakteristikum von Gedichten, daß sie sich oft gegen zu schnelles ‘Verstehen’ sperren, zum Beispiel durch die Knappheit der Sprache oder bildhafte Wendungen, Symbole, Metaphern, Allegorien; trotzdem ist der Dialog mit dem Leser intendiert, soll er vielleicht sogar zum Handeln aufgefordert werden. In einer neueren Gedichtsammlung für die Grundschule wird als Lösung vorgeschlagen, nicht nur über Gedichte zu reden, sondern sich ihnen mit allen Sinnen zu nähern, um naive Lust am Ur-Lyrischen aufzunehmen und überzuführen in ein reiferes, kognitiveres Verständnis von Lyrik.²⁷⁷ Daß hier in der Grundschule außerordentlich wichtige Weichenstellungen in Bezug auf die grundsätzliche Ansprechbarkeit für Lyrik und Lyrikunterricht geschehen, läßt sich nach den Ergebnissen dieser Untersuchung mit Recht vermuten, denkt man z.B. an die altersspezifischen Einstellungsäußerungen zur

²⁷⁵ Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.), Grosser Ozean, Gedichte für alle, 2000, Weinheim und Basel, Beltz Verlag

²⁷⁶ Pielow, Winfried, Das Gedicht im Unterricht, 1985, 5., erweiterte Aufl., Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider

²⁷⁷ Sellke, Signe (Hrsg.), Das Flügelpferd, Gedichte für die Grundschule, 1999, Hannover, Schroedel Verlag S.110 : „Sprechen wir kleinen Kindern Verse und Reime vor, bleiben sie nicht ruhig sitzen. Sie klatschen und stampfen, wiegen sich im Rhythmus, sprechen, singen, tanzen dazu. Die Wirkung dieser im Alltag erfahrenen lyrischen Urformen wie etwa Schlaf-, Zähl- oder Trostreime beruht auf Rhythmus, Reim und Klang. Die auch beim Grundschulkind noch ungebrochene Lust daran sollte aufgegriffen und allmählich in ein Verständnis lyrischer Texte überführt werden.“

Lyrik, bei denen die Orientierungsstufenjahrgänge, also die auf die Grundschulzeit unmittelbar folgenden, Gedichten signifikant positiver gegenüber standen als alle späteren Sekundarstufen-I-Klassen. Das dem Lehrer faktisch 'geschenkte' Potential der jüngeren Schüler gilt es menschen- und fachkundig zu nutzen, um für längere Zeit aus dieser Glut Feuer für die immer wieder aufgenommene Beschäftigung mit Lyrik schlagen zu können, denn es ist sicher richtig, was im Nachwort zum „Flügelpferd“ gesagt wird: „Kinder verstehen jedoch mehr, als sie verbalisieren können. Sie wollen ernst genommen und gefordert werden. Und sie gehen sehr viel unbefangener an Gedichte heran als Erwachsene.“²⁷⁸ Die von dem Lehrer an dieser Stelle erwartete Haltung wird sehr poetisch und treffend in einem ganz kurzen Gedicht von Hilde Domin mit dem Titel „Nicht müde werden“ beschrieben, das in der Sammlung für die Grundschule auch enthalten ist: „Nicht müde werden/ sondern dem Wunder/ leise/ wie einem Vogel/ die Hand hinhalten.“

Nun darf das empfindsame Eingehen auf lyrische Ersterfahrungen und Anbahnen von weiteren Begegnungen mit Gedichten nicht mißverstanden werden als gefühlige Nabelschau bar aller Kenntnisse und Konsequenzen. Schon Brecht hat gesagt: „Es ist nämlich mit Gedichten nicht immer so wie mit dem Gezwitscher eines Kanarienvogels, das hübsch klingt, und damit fertig. Mit Gedichten muß man sich ein bißchen aufhalten und manchmal erst herausfinden, was schön daran ist.“²⁷⁹ Das Herausfinden dessen, „was schön ist“, ist nicht nur eine emotionale Leistung, sondern ebenso eine intellektuelle, hat eine sicher unbestritten subjektive Seite, erfordert aber in einer Gemeinschaft, die auf Kommunikation miteinander aufgebaut ist, auch eine objektive, und damit mitteilbare, für den anderen nachvollziehbare.

So kann die Beschäftigung mit Gedichten sensibilisieren für die Genauigkeit von Sprache, wegführen von Sprachklischees und den Worthülsen und Nullaussagen der unsere Schüler allseitig umgebenden Unterhaltungsindustrie. Kaspar Spinner stellt dazu fest: „In einer Zeit, wo durch Massenmedien ein Verschleiß der Sprache vorangetrieben wird, kann der Umgang mit Gedichten als Konzentration auf den sprachlichen Ausdruck eine besonders wichtige Funktion ausüben.“²⁸⁰ Worte werden erkennbar als nicht beliebig und austauschbar, sondern als mit Bedacht und Exaktheit gewählt und zu wählen, unverwechselbar in sich selbst und in ihrer Umgebung. Sprache erfaßt wieder mit hoher Genauigkeit menschliches Empfinden, menschliche Welt- und Problemsicht, ja ist die einzig mögliche Abbildung menschlichen Denkens. Spinner betont die „gesteigerte Zeichenhaftigkeit lyrischer Texte“, in denen mit wenigen Worten mehr ausgesagt wird als bei anderen Redeweisen, so daß einzelne Wörter mehrere Sinndimensionen erhalten.²⁸¹ Andere formale Elemente treten zur Bedeutungsbildung im lyrischen Text hinzu wie der Reim, der Rhythmus und das Metrum, der Zeilenzuschnitt und die Syntax, aber auch der „Klangcharakter“²⁸². Lautnachahmung und Lautsymbolik, die gesamte onomatopoetische Lyrik erhält, so

²⁷⁸ ebenda, S.111

²⁷⁹ zitiert nach Schulz, Gudrun, Umgang mit Gedichten, 1997, Berlin, Cornelsen Scriptor, S.21

²⁸⁰ Spinner, Kaspar, Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I, 2000, 4. Auflage, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, S.6

²⁸¹ Spinner macht dies deutlich am Wort „Nacht“, das in verschiedenen Gedichtzusammenhängen verschiedene Bedeutungen trägt: des Tröstens, Ruhespendens, Alterns, des Todes (ebenda, S.8)

²⁸² Begriff bei Günter Waldmann als Zusammenfassung von Klangfarbe,-form und -folge als Ausprägung des Phonologischen Bereichs in: Waldmann, Günter, Produktiver Umgang mit Lyrik, 1988, Baltmannsweiler, Pädagog. Verlag Burgbücherei Schneider

formuliert Waldmann, ihre konkrete lyrische Existenz erst in der produktiven imaginativen Verwirklichung ihres Hörers oder Lesers. Die magischen Kräfte des lautlichen Gleichklanges bei Alliteration und Assonanz sind den Schülern bereits aus frühesten Kindheit von Zauber- und Necksprüchen oder Abzählreimen bekannt, ihre Wirkung wird heute ebenfalls für Produkte der Unterhaltungs- und Werbungsindustrie verschliffen, so daß Bewusstmachung und Würdigung dieser sprachlichen Mittel erforderlich sind. Nach Spinner müssen die Schüler nun dahin geführt werden, das Gedicht als „Sprach-Dickicht zu durchstöbern“: „Die Sinnaspekte von Einzelementen können immer nur aus dem Gedichtganzen, dem Beziehungsgeflecht der verschiedenen Ebenen erschlossen werden.“²⁸³

So kann man der Herausgeberin des „Flügelpferds“ nur zustimmen, wenn sie in der Beschäftigung mit Gedichten von der Grundschulzeit an einen „Teil von Emanzipation“ für alle Schüler sieht durch Steigerung von deren Wahrnehmungsfähigkeit, die Weckung ihrer Vorstellungskräfte, die Anregung zum Nachdenken, das Herstellen neuer Zusammenhänge und den Verweis über die Realität hinaus auf etwas Dahinterliegendes — „es schafft der Fantasie Raum“²⁸⁴.

Besonders bitter ist es darum, wenn in den Schüleräußerungen auf den Fragebögen der Jahre 1998/99 immer wieder auftaucht, was auch den Deutschdidaktiker Spinner zu harter Kritik am ‘klassischen’ Gedichtunterricht veranlaßt hat : „Die traditionelle Gedichtinterpretation hat (unter dem Prinzip der Form-/Inhaltsanalyse) die Auseinandersetzung mit der Ausdrucksebene lyrischer Sprache in den Augen der Schüler allzusehr zu einer lästigen Übung werden lassen, bei der zu einem vorgängig festgestellten Inhalt bloß noch die formalen Entsprechungen herausgefunden werden mußten. Die Arbeit an der Form vergällt vielen Schülern so die Freude an Gedichten.“²⁸⁵ Und mit einer Äußerung von Gerhard Köpf in seinem Sammelband „Neun Kapitel Lyrik“ kann man noch nachsetzen : „Immer wieder ist es gelungen, gerade mit Lyrik den Schülern die Liebe zur Literatur auszutreiben.“²⁸⁶ In der Sprache der Schüler heißt dies dann so : „Ich finde Gedichte nicht unbedingt in der Schule gut, denn in der Schule sind sie meistens langweilig.“ (Schülerin, 15 Jahre, RS, Kl.9) – „Ich mag Gedichte eigentlich nicht so gerne, weil ich auch nicht oft genug verstehe, was sie ausdrücken wollen.“ (Schülerin, 13 Jahre, RS, Kl.7) – „Manche Gedichte sind langweilig, weil wir uns entweder dafür nicht interessieren oder aber sie sind so geschrieben, daß man sie nicht versteht und dann auch keine Lust hat, sie zu verstehen.“ (Schülerin, 15 Jahre, RS, Kl.9) Wenn dann noch der Zwang des Auswendiglernens hinzutritt, auch das von vielen Schülern bestätigt, ist das Gedicht bei den Schülern völlig ‘unterdurch’. Gelberg hat in einem weiteren, von ihm herausgegebenen Sammelband zur Jugendliteratur geschrieben, Gedichte „sind nicht rezeptpflichtig. Wer sollte die Gedichte auch verschreiben ? Ich, du oder Müllers Kuh ? Nein, Gedichte sind vogelfrei. Doch schulpflichtig sind sie auch. Daran verderben sich viele den Magen, oft lebenslänglich ... Schade drum.“²⁸⁷ In der Konsequenz bietet er in seiner neusten Gedichtanthologie dann auch dem folgenden Gedicht einen Veröffentlichungsplatz :

²⁸³ Spinner, ebenda, S. 9

²⁸⁴ „Das Flügelpferd“, S.110

²⁸⁵ Spinner, ebenda S.9

²⁸⁶ Köpf, Gerhard (Hrsg.), Neun Kapitel Lyrik, 1984, Paderborn, Schöningh, S. 213

²⁸⁷ Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.), ALLER DINGS. Versuch, 25 Jahre einzuwickeln. Werkstattbuch, 1996, Weinheim/Basel, Beltz Verlag, S.2

Bernd Lunghard : *Gedichtbehandlung*

Heut haben wir ein Gedicht durchgenommen.
Zuerst hat's der Lehrer vorgelesen,
da ist es noch sehr schön gewesen.

Dann sind fünf Schüler drangekommen,
die mussten es auch alle lesen;
das war recht langweilig gewesen.

Dann mussten drei Schüler es nacherzählen —
für eine Note; sie hatten noch keine,
da verlor das Gedicht schon Arme und Beine.

Dann wurde es ganz auseinander genommen
und jeder Vers wurde einzeln besprochen.
Das hat dem Gedicht das Genick gebrochen.

„Warum tat der Dichter dies Wort wohl wählen?
Warum benutzte er jenes nicht?“
Und schließlich : „Was lehrt uns dieses Gedicht?“

Dann mussten wir in unsre Hefte eintragen:
Das Gedicht ist ab Montag aufzusagen.
Die ersten Fünf kommen Montag dran.

Mich Hat das zwar nicht weiter gestört;
ich hab das Gedicht so oft heut gehört,
dass ich es jetzt schon auswendig kann.

Aber viele machten lange Gesichter
und schimpften auf das Gedicht und den Dichter.
Dabei war das Gedicht zunächst doch sehr schön.

So haben wir oft schon Gedichte behandelt.
So haben wir oft schon Gedichte verschandelt.
So sollen wir lernen, sie zu verstehen.²⁸⁸

Schockierend fällt hier die Übereinstimmung mit der Analyse dieses 'Lehrverfahrens' ins Auge, die Max Zollinger in seinem Buch über „Das literarische Verständnis des Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie“ bereits 1926 vorlegte: „Der hoffnungslose Versuch, durch „erschöpfende Behandlung“ das absolute Verständnis erzwingen zu wollen, zerstört unfehlbar die Gefühlsbeziehung des jugendlichen Lesers zur Dichtung, ohne die es ein Verstehen überhaupt nicht gibt, und erzeugt damit genau das Gegenteil davon, was er bezweckt : Teilnahmslosigkeit, Langeweile, Unlust, Ekel. Was ein für allemal verstanden zu sein scheint, das ist für den

²⁸⁸ in Gelberg, H.-J., Grosser Ozean, S. 12

Jugendlichen erledigt, tot und abgetan ...“²⁸⁹ Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht einfach, Gedichte in der Schule zu allseitiger Zufriedenheit, sowohl was die gattungsspezifischen, fachlichen Aspekte als auch was die allgemeinbildenden und die emotionalen betrifft, zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Bei der Unterrichtsarbeit im Rahmen der vorliegenden Fallstudie wurde als Strukturprinzip für das Angebot an lyrischen Texten die Zusammenfassung zu einer thematischen Sequenz bewußt in Übereinstimmung mit Spinners Beurteilung dieses didaktischen Vorgehens gewählt : „Die thematische Sequenzbildung beruht auf der Überzeugung, daß Literatur für den Menschen ein Medium der Welterschließung und Ichfindung ist. Die Schüler sollen die Möglichkeit haben zu erfahren, daß die Beschäftigung mit Texten für ihre Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit sich selbst eine klärende Funktion haben kann.“²⁹⁰ Dabei darf der Zusammenhang von Literatur mit dem sie schaffenden Dichter – und in der Konsequenz auch mit dem sie rezipierenden Leser oder Hörer – nicht aus dem Blick geraten: „Sie [die Literatur] modelliert Erfahrungsweisen und vermittelt damit Sach- und Problemzusammenhänge immer in bewußt gestalteter Perspektive; deshalb kann sie weder auf Form noch auf Inhalt reduziert werden.“²⁹⁰ Die Erfahrung einer individuell gestalteten Welt- oder Problemsicht, die ein anderer Mensch ihm anbietet, kann für den Schüler also münden in eine Überprüfung, eine Abklärung, vielleicht auch Veränderung seiner eigenen. Wieder erscheint neben dem literaturspezifischen Gesichtspunkt ein weiterer, der der menschlich-historischen Dimension, dazu sei noch einmal die folgende Äußerung Spinners wiedergegeben : „Die Jugendlichen haben oft noch wenig Bewußtsein davon, wie ihre Lebensverhältnisse, Denk- und Empfindungsweisen von der Art und Weise abhängen, wie frühere Generationen mit Problemen umgegangen sind. Auseinandersetzung mit Literatur sollte deshalb auch dazu führen, das heutige Welt- und Selbstverstehen in seiner historischen Herkunft zu begreifen.“²⁹¹

Solche mentalitätsgeschichtlichen Gesichtspunkte haben auch eine Rolle gespielt bei der Auswahl des Brecht - und des Werfel - Gedichts für die Unterrichtseinheit der Studie; und bezeichnenderweise hatten gerade diese beiden Gedichte einen deutlichen Auseinandersetzungswert für die Schüler mit zum Teil hoher Polarisierung. In mehreren Realschulklassen ergab sich nach der Behandlung des Brechttextes spontan der Wunsch, zu diesem Thema — Regeln für Kinder in der Welt der Erwachsenen — eigene Gedichte zu verfassen.. Unter dem Abschnitt für freie Schüleräußerungen zum Abschluß der Gedichteinheit (Frage 5, 2.Fragebogen) fanden sich zu diesem Komplex einige interessante Schülermeinungen: „Ich fand die Themen o.k., da jeder einmal klein war und zu den „Großen“ hinaufgeschaut hat.“(Mädchen, 15Jahre, RS, Kl.9) — „Ich würde gerne mehr Gedichte durchnehmen, die mehr in die Tiefe gehen, so wie das Elternlied.“ (Junge,15Jahre, RS, Kl.9) — „Ich finde, es war interessant, einmal völlig verschiedene Gedichte mit dem gleichen Thema zu vergleichen.“ (Junge, 15Jahre, RS, Kl.9) — „Ich fand das Gedicht „Große dürfen alles“ ziemlich gut, so geht es einem ziemlich häufig, so etwas passiert jeden Tag. Ich finde das Gedicht so gut, weil mir es auch oft vorkommt. Es ist ganz schön mal so ein Gedicht zu schreiben.“ (Mädchen, 12Jahre, RS, Kl.7)

²⁸⁹ Zollinger, Max, Das literarische Verständnis des Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie, 1926, Leipzig/ Zürich, Verlag Orell Füssli

²⁹⁰ Spinner ,ebenda, S.4

²⁹⁰ siehe dort

²⁹¹ Spinner, ebenda, S.5

Insgesamt beweist die noch weit darüber hinaus gehende, hohe Zahl an Eintragungen zu diesem Punkt,– 119 verschiedene Schüler von den untersuchten 436 formulierten an dieser Stelle der Fragebögen frei ihre Meinung zwischen totaler Zustimmung, zum Teil verknüpft mit eigenen weiterführenden Vorschlägen („Ich würde es für gut befinden, wenn jeder sein eigenes Gedicht zum Abschluß schreiben würde, um zu zeigen, daß es nicht so einfach ist. Dann würde auch der letzte Gedichts-Hasser anders an solche Unterrichtseinheiten rangehen. Mir hat es viel Spaß gemacht. Danke!“ - Mädchen 16Jahre, RS, Kl.9) und krasser, auch nach dem Durchlauf der Lyriksequenz unerbittlicher Ablehnung („Gedichte sind Quatsch mit Klosoße.“– Junge, 14Jahre, RS, Kl.7) –, daß der eingeschlagene, didaktisch-methodische Weg eine Chance darstellt, das Schülerinteresse zu erregen. Aus dem Interesse gilt es danach eine dauerhaft tragfähige Neigung zum Rezipieren von Lyrik zu formen, um deren Wirkungsmöglichkeiten bei den Jugendlichen den Weg zu öffnen. Nach Groeben haben wir es mit einer Prozeßstruktur der Leserpsychologie zu tun, bei der aus der Genese der Lesemotivation sich das Leseinteresse entwickelt, das das Textverstehen, bedingt durch Textverständlichkeit und Textverständnis, nach sich zieht und in die Wirkung verstandener literarischer oder informativer Texte mündet.²⁹²

Für die Lyrikeinheit, auf der die Untersuchung der vorliegenden Arbeit basiert, wurde bei der Testgruppe im Entstehungsbereich der Lesemotivation für die lyrischen Texte das Gedicht eines dreizehnjährigen Schülers eingesetzt und dessen Wirkung im Vergleich mit konventioneller Lyrik getestet. Es stellte sich dabei eine deutliche *Überlegenheit* der von einem Jugendlichen für Jugendliche geschriebenen Lyrik heraus.

Die statistisch nachweisbar bessere Motivationsleistung der Jugendlyrik für dieses Aufschließen der Schüler aller Sekundarstufen-Jahrgänge, also für den ersten Schritt in der oben beschriebenen Kette, kommt nicht gänzlich überraschend, wenn man sich einige psychologische Voraussetzungen auf Seiten der Schüler vor Augen führt. In der Sekundarstufe I haben wir über mehrere Klassen verteilt Schüler in verschiedenen Stadien der Pubertät vor uns, wobei die Klassen in sich auch noch nicht einmal einen *homogenen Pubertätsstatus* darstellen. Zollinger beschreibt das literarische Interesse des 13Jährigen z.B. mit „Erlebnishunger“, bescheinigt 13–14Jährigen „Wirklichkeitsfanatiker“ zu sein, in der zweiten Hälfte der Pubertät, 15–16 Jahre, herrsche „allgemeine Ratlosigkeit in literarischen Dingen“²⁹³, grundsätzlich wolle der Jugendliche „Zusammenhänge sehen; er fragt nach Ursachen und Beweggründen, vergleicht die Welt der Dichtung mit der in sein Bewußtsein eindringenden Wirklichkeit und stellt die Phantasie unter die Kontrolle des seiner selbst bewussten Verstandes.“²⁹⁴

Diese sehr modern anmutende Beschreibung deckt sich erstaunlich genau mit den Schüleräußerungen im freien Befragungsteil der Untersuchungsbögen („Was hältst Du von Gedichten?“) : „Ich finde Gedichte gut, weil sie bestimmte Dinge gut in Worte fassen.“ Junge, 11Jahre, HS, Kl.5 – „Die meisten Gedichte sagen die Wahrheit und bringen einen dazu über sich, die Liebe ... nachzudenken.“ Mädchen, 15Jahre,

²⁹² Groeben, Norbert, Leserpsychologie : Textverständnis — Textverständlichkeit, 1982, Münster, Verlag Aschendorff

²⁹³ Zollinger, ebenda, S. 41

²⁹⁴ Zollinger, ebenda, S. 38

RS, Kl.9 – „Gedichte an sich finde ich sehr schön, allerdings werden immer mehr zu naiv und zu illusionär geschrieben, sie verlieren sich zum bezug auf die Wirklichkeit.(1. Fragebogen) - Mir hat Brecht gut gefallen, weil er eine mit Ironie gespickte Gesellschaftskritik abgeliefert hat. (2. Frageb.), Junge, 13Jahre, Gym., Kl.6 – „Gedichte sind meistens sehr toll, man merkt bei manchen, was sie empfunden haben und das ist toll.“ Mädchen, 13Jahre, HS, Kl.7 – „Manche Gedichte sind langweilig, weil wir uns entweder dafür nicht interessieren oder aber sie sind so geschrieben, daß man sie nicht versteht und dann auch keine Lust hat, sie zu verstehen. (1. Frgb.) - Ich fand das Thema, das ausgesucht worden ist, gut, da es uns angesprochen hat, da wir in dem Alter sind wo Entscheidungen selbst getroffen werden müssen. (2.Frgb.)“ Mädchen, 15Jahre,RS,Kl.9

In einigen Schülermeinungen wird direkt die gewünschte generationsmäßige Nähe zur gelesenen Lyrik angesprochen : „Es gibt viele schöne Gedichte; sie wirken besonders gut, wenn sie z.B. von jungen Menschen geschrieben wurden. Teilweise werden auch unwichtige Themen interessant gemacht durch Gedichte.“ Mädchen, 15Jahre RS, Kl.9 – „Ich finde Gedichte sehr interessant, weil man darüber viel über die Stimmung des Dichters erfährt. Ich lese sie am liebsten vor. Gedichteschreiben liebe ich (1.Frgb.) - Ein Vorschlag von mir ist in den Gedichten das Thema Liebe, Mädchen, Jungs, Pubertät zu behandeln. Besonders gerne von Jugendlichen geschrieben. (2.Frgb.)“ Mädchen, 12Jahre, Gym, Kl.7 . Diese Neigung zu einem von einem *Mitjugendlichen* gestalteten Text kann also die Bereitschaft, sich mit Lyrik zu beschäftigen, entscheidend unterstützen und scheint eine wirkungsvolle Methode zu sein, die „Verhakung von Schüler und Text“ zu fördern, denn „... die erste Phase des Unterrichts stellt meistens die Weichen, die über ein Gelingen oder Mißlingen des Unterrichts insgesamt entscheiden. Insofern ist es richtig, daß dieser Phase ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.“²⁹⁵ Es zeigte sich, daß die so gewonnene Motivation nicht nur die folgende Lyriksequenz trug, sondern daß ebenfalls eine positivere Einstellung in Hinblick auf zukünftige Gedichtbesprechungen erreicht werden konnte.

Diese Leistung von Motivation zu initiieren, erscheint umso wichtiger, wenn man berücksichtigt, was Fritzsche Grundsätzliches über Motivation und Lernen sagt: „Während man sich ehemals damit begnügte, die erste Textbegegnung durch **Einstimmung** vorzubereiten, ist in den letzten Jahren sehr viel methodischer Scharfsinn und Einfallsreichtum darauf verwendet worden, den zu behandelnden Text den Schülern nahezubringen. Dieses „Nahebringen“ liegt noch vor dem, was HELMERS als Ausgangspunkte der Texterschließung dingfest machte („vom Inhalt aus“, „von der Form aus“, „vom Vergleich aus“, „vom Leben des Verfassers aus“) und betrifft zunächst einmal die Motivierung der Schüler, sich überhaupt auf den Text einzulassen. Zwar zwingt sie natürlich der Unterricht, sich mit dem Text zu beschäftigen, aber wenn dies ohne Bereitschaft und innere Anteilnahme geschieht, bleibt es bei einem äußerlichen Lernen, dessen Wirkungen flüchtig sind. Erzwungen werden kann allenfalls ein Lernen *über* Texte, nicht aber ein Lernen *durch* sie.“²⁹⁵ Und Gerold Becker spricht dann auch von einem „Midas-Fluch der Pädagogik“, die

²⁹⁵ Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3 : Umgang mit Literatur, 1994, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag, S. 215

²⁹⁵ siehe dort

für ihre Schüler „das Leben letztlich in „Erfahrungen aus zweiter Hand“²⁹⁶ verwandelt, weil sie gegen das von ihm folgendermaßen formulierte Grundprinzip verstößt : „Das Lehren wird dann umso erfolgreicher sein, wenn es immer wieder auf Erfahrungen des Schülers zurückgreifen, an sie anknüpfen, sie auslegen, sie in Zweifel ziehen, ihnen widersprechen oder sie bestätigen, sie gelegentlich auch vorbereiten kann. Erst dann werden sich im Kopfe des Schülers nach und nach Denkmuster, Verknüpfungen, Gewichtungen, Zuordnungen usw. bilden; erst dann hat das, was Gegenstand des Unterrichts ist, eine Chance, wieder vom Lern-„Stoff“ zu einer in sich selbst wichtigen und welt-erschließenden Sache zu werden.“²⁹⁷

Der Zugriff auf die lyrische Aussage eines anderen Schülers kann in diesem Zusammenhang als ein Lernen und Erfahren aus erster Hand gelten, ist doch die Schwelle zwischen Schüler und Schüler dabei denkbar niedrig gehalten, das Lebensumfeld, das Vorwissen und Mitempfinden einander so weit als irgend möglich angenähert. „Wer schreibt, reguliert ein Bedürfnis. Jugendgedichte geben Aufschluß über die Bedürfnisse Jugendlicher“, so diagnostiziert Edwin Kratschmer, der sich viele Jahrzehnte lang mit den Gedichten Jugendlicher befaßt hat.²⁹⁸ Verständlich, daß niemand so genau diese Widerspiegelung von Bedürfnissen erkennt wie andere Jugendliche und daß diese selbst sich dort am ehesten wiederfinden.

Wenn Dahrendorfs These „...daß sich ein Interesse für einen bestimmten Gegenstand nur durch das Vorhandensein dieses Gegenstandes bilden kann.“²⁹⁹ ebenso verblüffend zwingend wie unstrittig ist, dann muß Lyrikinteresse durch Lyrik geweckt werden, aber dies muß so geschehen, daß die vorgelegte Lyrik auch akzeptiert wird. Es reicht eben nicht aus, daß ein Curriculum, eine Fachkonferenz oder ein einzelner Lehrer etwas für motivierend, die Beschäftigung mit Literatur anstoßend hält, weil jeder „... immer in der Gefahr ist, sein eigenes literarisches Verständnis mit dem des Schülers zu verwechseln und damit in den Fehler jener jungen Lehrer des Leipziger Studenten Goethe zu verfallen, die „ihre Bildung auf Kosten der Zuhörer erwerben, weil diese nicht in dem unterrichtet werden, was sie eigentlich brauchen, sondern in dem, was der Lehrer für sie zu bearbeiten nötig findet.“³⁰⁰

Gerade bei einem Bildungsgegenstand wie Lyrik ist der Lehrer als Persönlichkeit mit seinem individuellen Wertesystem stark involviert, wie wertvoll auch immer ihm sein *Bildungsstoff* erscheinen mag, es muß kritisch geprüft werden, was davon sich eignet dazu, „... in den geistigen Blutkreislauf der sich bildenden Persönlichkeit [seiner Schüler]

²⁹⁶ Becker, Gerold, Erfahrungen aus erster Hand - Erfahrungen aus zweiter Hand oder : Reformpädagogik für die Kinder des elektronischen Zeitalters ? in : Westermanns Pädagogische Beiträge 2/86, Febr. 1986, Braunschweig, S.45 „König Midas verwandelte bekanntlich alles, was er berührte, in Gold, so daß auch sein Essen ungenießbar wurde und er deshalb verhungern mußte. Die Pädagogen verwandeln alles, was sie anrühren, in „Curricula“, in „projektorientierten Unterricht“, in „Grob- und Feinlernziele“ und machen es damit ungenießbar. Sie sind immer in Gefahr, selbst bei besten Absichten, das Leben letztlich in „Erfahrungen aus zweiter Hand“ zu verwandeln.“

²⁹⁷ Becker, ebenda, S. 43

²⁹⁸ Kratschmer, Edwin, Poetologie des Jugendgedichts, Ein Beitrag zur Poetogenese, 1996, Frankfurt a.M., Verlag Lang, S. 13

²⁹⁹ Dahrendorf, Malte, Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht, 1996, 1.Aufl., Berlin, Volk und Wissen Verlag, S. 20

³⁰⁰ Zollinger, ebenda, S. 55

übergehen [zu] können.“³⁰¹ Das bedeutet kein Plädoyer für reine Beliebigkeit oder Schülerfixiertheit der Unterrichtsgegenstände, genauso wenig wie die gesamte Unterrichtssequenz nur mit Jugendlyrik bestritten wurde, aber es heißt, daß die Kenntnis der Schülerperspektive und das Ins-Kalkül-Ziehen der Schülerinteressen und -ansprechbarkeiten einem selbstkritischen Pädagogen gut ansteht und daß dies besonders während der Motivationsphase auch ein unterrichtskluges Verhalten darstellt. Was kann Besseres passieren, als daß eine erfahrene Hauptschullehrerin in ihrem Kommentar zu dem Unterrichtsversuch schreibt : „Die Schüler meiner 5.Hauptschulklasse waren mit großem Engagement an der Lyrik-Unterrichts-Einheit beteiligt. Offensichtlich lag das Thema innerhalb ihres Erfahrungshorizontes. Allerdings bin ich mit den geplanten 5 Stunden nicht ausgekommen, sondern habe insgesamt 8 Stunden gebraucht. Da die Motivation recht hoch war, wollte ich nichts abwürgen, sondern habe den Schülern viel Zeit zum Nachdenken, Nachempfinden, Diskutieren und Analysieren gelassen.“³⁰² Und auf der Schülerseite ist im vollständig freiwilligen Bereich eine Bereitschaft zu eigenen Lyrikproduktionen im Nachklang der Unterrichtseinheit entstanden, die beeindruckende Ergebnisse geliefert hat.³⁰³

So scheint es denn gegen alle Widerstände und Unmöglichkeiten einen Weg zu geben, auf dem sich die lyrikunterrichtlichen Kombattanten begegnen und miteinander harmonisieren können, wenn man sie nur läßt. Es gibt den lyrischen ‘Meetingpoint’, an dem der Lehrer seine Schüler abholen kann zur Reise in weitere Lyriklandschaften, man muß ihn nur anbieten und man erleichtert allen die Teilnahme. In der Adaption des trotzigen „... und sie bewegt sich doch!“, das Galileo Galilei seinen Inquisitoren am Ende der Befragungen dennoch entgegenschleuderte, liegt das Programm : und es reimt sich doch – zusammen, Jugendliche und Lyrikrezeption, Schülerorientierung und Lyrikunterricht.

Wieviel, o wieviel
Welt. Wieviel
Wege.

Paul Celan ³⁰⁴

³⁰¹ Zollinger, ebenda, S. 58

³⁰² HS Gettorf, Klasse 5 b, März 1999, D.Jung-Pech

³⁰³ So haben tatsächlich quer durch alle Schularten und Klassenstufen Schüler ihre nach Anregung durch die Lyriksequenz entstandenen Gedichte den an mich zurückgeleiteten Befragungsunterlagen beigefügt : Gym, Kl.6 — 4 Gedichte ; aus verschiedenen 7. RS-Klassen insgesamt — 16 Gedichte; HS, Kl.7 — 3 Gedichte; RS, Kl.8 — 1 Gedicht und IGS, Kl.8 — 2 Gedichte; aus verschiedenen 9. RS-Klassen insgesamt 49 Gedichte

³⁰⁴ Abdruck auf der Titelseite der Gedichtanthologie „Grosser Ozean“, H.-J- Gelberg (Hrsg.)

9. Literaturverzeichnis

Lehrpläne:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan, 1997, Kiel

Niedersächsisches Kultusministerium, Rahmenrichtlinien für die Realschule – Deutsch –, 1993, Hannover, Schroedel Schulbuchverlag

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Vorläufiger Rahmenplan – Deutsch –, Sekundarstufe I, Potsdam 1991, Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft

Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung, Lehrplan f. d. Haupt- und Realschule, 1990, Hamburg

Allgemeines Literaturverzeichnis:

Backhaus, Klaus u.a: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung, 1996, 8.Aufl., Berlin, Springer Verlag

Bauer, Felix: Datenanalyse mit SPSS, 1986, 2. rev.Aufl., Berlin, Springer Verlag

Becker, Gerold, Erfahrungen aus erster Hand – Erfahrungen aus Zweiter Hand oder: Reformpädagogik für die Kinder des elektronischen Zeitalters? in: Westermanns Pädagogische Beiträge 2/86, Febr. 1986, Braunschweig, Westermann Verlag

Beisbart, Ortwin / **Marenbach**, Dieter, Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 1994, 6. Erneut bearb. Aufl., Donauwörth, Verlag Ludwig Auer

Braak, Ivo, Poetik in Stichworten, 1969, 3. Neubearb.Aufl., Kiel, Verlag Ferdinand Hirt

Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.), Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Festschrift für Hubert Ivo, 1993, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg
daraus :

Dingeldey, Erika, Schule – Kein Ort. Nirgends? Versuch einer anderen Wahrnehmung von Schulwirklichkeit, (S.8– 22)

Fingerhut, Karlheinz, Arbeit am Kanon. Formen der Interferenz zwischen literarischem und pädagogischem Diskurs am Beispiel von Heines „Buch der Lieder“ und „Wintermärchen“ (S.37–58)

Spinner, Kaspar H., Literaturdidaktik der 90er Jahre, (S.23–36)

Dahrendorf, Malte, Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht, 1996, Berlin, Volk und Wissen Verlag

Eckhard, Juliane, Die germanistische Didaktik. Ein wissenschaftliches 'Schmuddelkind' zwischen allen (Lehr)stühlen, Paderborner Universitätsreden, hrsg. von Peter Freese im Auftrag des Rektorats der Universitäts-Gesamthochschule-Paderborn, 1998

Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3: Umgang mit Literatur, 1994, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag

Gatti, Hans, Schüler machen Gedichte, Ein Praxisbericht mit vielen Anregungen und Beispielen, 1979, Freiburg, Basel, Wien, Verlag Herder

Giehrl, Hans E./ **Müller**, Erhard Peter unter Mitarbeit von Beisbart, Ortwin/Eisenbeiß, Ulrich/ Marenbach, Dieter, Poesie im Unterricht. Gedichte, Balladen, Songs. Interpretationen und Analysen für den Deutschunterricht der 5. Bis 10. Jahrgangsstufe, 1994, München, Ehrenwirth Verlag

Groeben, Norbert, Leserpsychologie : Textverständnis — Textverständlichkeit, 1982, Münster, Verlag Aschendorff

Haas, Gerhard, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, 1997, Seelze, Verlag Kallmeyer

Haase, Klaus C., Das Gedicht im Deutschunterricht, (S.330– 351) in: Wolfrum, Erich (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, 1972, Esslingen, Burgbücherei Wilhelm Schneider

Huber, Günter L. / **Mandl**, Heinz (Hrsg.), Verbale Daten, 1994, 2. Aufl., Weinheim, Psychologische Verlags Union

Kammler, Clemens, Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle, Deutschdidaktik aktuell Bd 8, 2000, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren

Knobloch, Jörg, Lehrpläne und Literaturunterricht an Hauptschulen, Fallstudie über den bayrischen Lehrplan »Lesen«, 1998, Weinheim u. München, Juventa Verlag

Köpf, Gerhard (Hrsg.), Neun Kapitel Lyrik, 1984, Paderborn, Schöningh

Kratschmer, Edwin, Poetologie des Jugendgedichts – Ein Beitrag zur Poetogenese, 1996, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Verlag Lang

Kreft, Jürgen / **Wellner**, Klaus / **Vollertsen**, Peter, Der Schüler als Leser, 1981, Paderborn, München, Wien, Zürich, Schöningh Verlag
daraus:

Kreft, Jürgen, Einleitung, (S.7-39)

Vollertsen, Peter u. **Wellner**, Klaus, Entwicklungspsychologische Bedingungen der Literaturrezeption von Schülern & Untersuchung zur Subjektivität im Unterricht, (S.69&103)

Wellner, Klaus, Probleme eines kritischen Literaturunterrichts, (S.45&68)

Wellner, Klaus, Subjektivität als Abwehr, (S.105&129)

Mager, Robert F.: Motivation und Lernerfolg, 1972, 5. Aufl., Weinheim u. Basel, Beltz Verlag

Martini, Fritz, Deutsche Literaturgeschichte, 1968, 15. Aufl., Stuttgart, Alfred Kröner Verlag

Menzel, Wolfgang, Zeitschrift „Praxis Deutsch“, Sonderheft 2001 „Handlungsorientierter Literaturunterricht“

Pielow, Winfried, Das Gedicht im Unterricht. Wirkungen, Chancen, Zugänge. 1985, 5. erweit. Aufl., Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider

Rost, Nico, Goethe in Dachau, Berlin 1948, 1999, Verlag Volk & Welt

Rupp, Gerhard/ **Weigand**, Edda (Hg), Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986, 1987, Tübingen, Gunter Narr Verlag

daraus:

Eggert, Hartmut / **Graf**, Werner, Über die Notwendigkeit von Fallstudien im Bereich der literarischen Sozialisation, (S.43–68)

Müller-Michaels, Harro, Praxisdarstellung im Fallstudienkonzept, (S.13–20)

Willenberg, Heiner, Die Repräsentation des Unterrichts. Methoden zur Erforschung des Deutschunterrichts, (S.21–42)

Rupp, Gerhard (Hrsg.), Jahrbuch der Deutschdidaktik 1991/92, 1993, Tübingen, Gunter Narr Verlag

daraus:

Rupp, Gerhard, Literatur entdecken. Perspektiven selbstbestimmten Umgangs mit Texten im Medienzeitalter, (S.83&87)

Spinner, Kaspar H., Lebensweltliche Erfahrungen und Textverstehen im Unterricht, (S.138–142)

Schiefele, Hans / **Stocker**, Karl, Literaturinteresse, Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik, 1990, Weinheim und Basel, Beltz Verlag

Schulz, Gudrun, Umgang mit Gedichten, 1997, Berlin, Cornelsen Scriptor

Spinner, Kaspar H., Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I, 2000, 4. Aufl., Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren

Stocker, Karl, Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik, Sekundarbereich, 1993, Hohengehren, Schneider Verlag

Struck, Peter, Wie lernen Kinder und Jugendliche am besten? in : Zeitschrift Praxis Deutsch, H.161, Mai 2000, 27. Jahrgang

Urbanek,Walter, Gespräch über Lyrik, Bamberg o.J., 2. Aufl., C.C. Buchners Verlag

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

Waldmann, Günter, Lyrik verstehen durch Lyrik schreiben. Ein Beispiel : Die Wortwiederholung in : Westermanns Pädagogische Beiträge, Hrsg.: Günter Waldmann/ Marion Bergk/Joachim Fritzsche/ Gerold Becker, Kreatives Schreiben - Lernen durch Texte(n), Heft 2/86, Febr. 1986, Braunschweig

Wellershoff, Dieter, Gelegenheit zur Erfahrung. in: Zschr. Praxis Deutsch 11, 1975

Zollinger, Max, Das literarische Verständnis des Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie, 1926, Leipzig /Zürich, Verlag Orell Füssli

Lyrik-Sammelbände

Fuhrmann, Joachim (Hrsg.), Tagtäglich, Weckbuch 3, 1981, 5.Aufl., Reinbek b. Hamburg, Rowohlt Verlag,(rororo rotfuchs)

Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.), Grosser Ozean, Gedichte für alle, 2000, Weinheim und Basel, Beltz Verlag

Hahn, Ulla, Gedichte fürs Gedächtnis, 1999, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt

Neumeister, Andreas/ **Hartges**, Marcel (Hrsg.), Poetry! *Slam!*, 1996, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag

Sellke, Signe (Hrsg.), Das Flügelpferd. Gedichte für die Grundschule, 1999, Hannover, Schroedel Verlag

Schweikart, Ralf (Hrsg.), Explicit Lyrics, Songtexte und Gedichte, Songtexte ausgewählt von Cappuccino, Cora E., Moses Pelham, Schiffmeister (Fettes Brot) und Smudo (Fantastische Vier), 1999, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, erschienen in der Reihe "rotfuchs"; Altersangabe: ab 12 Jahre (Bd 20971)

Unterrichtsmaterialien/-handreichungen

Akin, Terri u.a. (Hrsg.), Gefühle spielen immer mit. Mit Emotionen klarkommen. Ein Übungsbuch, 2000, Mühlheim a.d.Ruhr, Verlag an der Ruhr

Bertsch, Alexander/ **Merkt**, Hartmut, Verseschmiede. Spielerischer Umgang mit Gedichten, 1998, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Binneberg, Kurt, Lyrik der Romantik, 2000, 2.Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Binneberg, Kurt, Liebeslyrik, 1999, 4.Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Böttges, Monika, Lernzirkel - Der Zauberlehrling für die Klassen 3 bis 6, 2000, 2.Aufl., Kempen, Buchverlag Kempen (BVK)

Brückner, R./ **Höffer**, U./ **Weber**, U., Training Aufsatz. Analyse und Interpretation literarischer Texte. 9./10.Schuljahr, 1997, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Bullerdiel, Bolko, Einmischungen. Anregungen zu einem produktiven Umgang mit Lyrik und kurzer Prosa ,1998, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Edeler, Uwe-Carsten, nachgeforscht & vorgestellt. Anregungen für einen projektorientierten Deutschunterricht, 9. und 10.Jahrgangsstufe (für Real-, Gesamt-, Mittelschulen und Gymnasien), 1999, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Esser, Rolf, Deutsch für Sek.I. Literatur, Lyrik, eigene Texte .Mühlheim a.d. Ruhr, Verlag an der Ruhr

Fischer, Rosemarie/ **Gutknecht**, Günther/ **Krapp**, Günter, Balladen Werkstatt, 2000, Rot a.d. Rot, Krapp & Gutknecht Verlag

Fritzsche, Joachim, Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele, 1989, 1. Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Gelberg, Hans-Joachim (Hrsg.), ALLER DINGS. Versuch, 25 Jahre einzuwickeln. Werkstattbuch, 1996, Weinheim/Basel, Beltz Verlag

Groenewald,Peter/ **Rours**,Harry/ **Würzner**,Hans , Abenteuer: Literatur, Eine Geschichte der deutschen Literatur, 1998, Hannover, Schroedel Schulbuchverlag

Hungrig nach starken Gefühlen. Ein Lesebuch von Schülerinnen und Schülern der Hauptschule für den Rest der Welt, Hrsg. Gerhart-Hauptmann-Schule Springe/ Geschwister-Scholl-Schule Hildesheim/ Haupt-und Realschule mit Orientierungsstufe Wennigsen, 1994, Braunschweig, Westermann Verlag

Jolles, Evelyn, Literatur auf dem Laufsteg. Vom Text zu seiner Aneignung. Literaturvermittlung als Choreographie von Textverstehensprozessen im Unterricht, Bd 2 : Lyrik und Drama, 1999, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren

Keller, Martin, GedichtWerkstatt. Ein Einstieg in die Welt der Poesie, Zytglogge Werkbuch, 1998, 2.Aufl., Bern, Verlag Zytglogge

Krell, Leo/ **Fiedler**, Leonhard, Deutsche Literaturgeschichte, 1963, 10. Aufl., Bamberg, C.C.Buchners Verlag

Kriege, Angelika, Balladen – hören, spielen, verstehen, 1998, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Jentzsch, Peter, Training Aufsatz. Textbeschreibung, Charakteristik, Gedichtinterpretation. 7./8.Schuljahr, 1997, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Leimeier, Walter, Ein herrenloses Damenfahrrad, 1997, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag

Lindemann, Klaus, Von Atlantis zur vergessenen Zukunft, 1997, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag

Mayr, Otto/ **Seyler**, Karl-Hans: Literaturformen im Unterricht: Lyrik, Stundenbilder für die Sekundarstufe I, 1993, Puchheim, pb- Verlag – Bayrischer Schulbuch Verlag München

Müller, Hartmut, Eduard Mörikes Lyrik, 1998, 3.Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Petruschke, Adelheid, Stundenblätter Lyrik von der Klassik bis zur Moderne, Sekundarstufe II, 1984, 1. Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Petruschke, Adelheid, Lyrik nach 1945, 1999, 5.Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Poppe, Reiner / **Marx**, Günter, Bausteine Deutsch - Lyrik 1, o.J., Hollfeld,

Reclams elektronisches Reimlexikon. Die Gedicht-Software!, 1999, Stuttgart, Philipp Reclam jun. GmbH&Co und Directmedia Publishing GmbH, Berlin

Stephan, Günter, Naturlyrik, 1994, 3. Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Stockert, Franz Karl von, Lyrik des Expressionismus, 1999, Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Syme, Christine, Kreativer Schreiben, 1990, Mülheim a.d. Ruhr, Verlag an der Ruhr

Urlinger, Josef, Stundenblätter Einführung in Lyrik für die Sekundarstufe I, 1983, 3. Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

Watzke, Oswald/ **Haase**, Klaus.C./ **Högler**, Peter/ **Krönert**, Günter, Gedichte in Stundenbildern, einzelne Jahrgangsstufen, zwischen 1981 und 1985 für die 1.Auflage, Donauwörth, Verlag Ludwig Auer

Werner, Rainer, Unterrichtsideen. Lyrik in den Klassen 8 -10. Handlungs- und produktionsorientierte Vorschläge, 2000, 3.Aufl., Stuttgart, Ernst Klett Verlag

10. Anhang

10.1. Arbeitsmaterial der Untersuchung:

Lehrerinformationen, methodische Vorschläge, Gedichttexte

10.2. Fragebögen

10.3. Tabellen

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Blatt A ⇐

Vorinformation für mitarbeitende Kolleginnen und Kollegen

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

nochmals vielen Dank, daß Sie sich die Zeit nehmen, bei den Schulversuchen mitzuarbeiten !

Hier nun einige " Grundsatzbemerkungen ":

Um eine **Vergleichbarkeit** der Ergebnisse wenigstens einigermaßen zu bewerkstelligen, mußte versucht werden, einige Variablen zu minimieren, wenn nicht zu eliminieren.

Das heißt im Klartext, Ihre Entscheidungsfreiheit für die benutzten Lyriktexte zu beschneiden und für die gesamte Sekundarstufe I ein **einheitliches Textpaket** anzubieten. Da sind Sie nun doch wieder gefordert, dies nämlich altersspezifisch differenziert in Ihrer jeweiligen Klasse zu unterrichten.

Im einzelnen sieht der **Ablauf** der **Unterrichtseinheit** folgendermaßen aus und beinhaltet die aufgeführten **Papiere** :

- | | | | |
|---|-------------|------------------------|--|
| ⇒ | Lyrikunter. | Blatt A | Vorinformation für Kolleginnen u. Kollegen |
| ⇒ | " | Blatt B | Vorinformation für Schüler durch Fachlehrer |
| ⇒ | " | Blatt C1,C2 | Fragebogen 1
Jeder Schüler erhält seine Fragebogennummer, die er für die ganze Einheit benutzt (also auch für den Fragebogen 2) |
| ⇒ | " | Text 1 A | Katrine von Hutten : "Später wenn ich groß bin fängt das Leben an" |
| | | oder alternativ | |
| | | Text 1B | Markus (13 J., Jugendl. Lyriker): "Die Großen dürfen alles" |
| | | & Klassensatz: | Texte aus dem Jugendlyrik-Wettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters |
| ⇒ | " | Text 2 | Bertolt Brecht : "Was ein Kind gesagt bekommt" |
| ⇒ | " | Text 3 | Ernst Jandl : "My own song" |
| ⇒ | " | Text 4 | Franz Werfel : "Elternlied" |
| ⇒ | " | Blatt D1,D2,D3 | Fragebogen 2 - jeweils mit "alter" Fragebogennummer |

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Problembereiche der Untersuchung ⇐

folgende Faktoren spielen für die Untersuchung eine Rolle und können gegebenenfalls ein Problem darstellen :

1. optimale Vergleichbarkeit, wenn **1 Lehrer mit 2 vergleichbaren Deutschklassen im selben Jahrgang einmal mit/ einmal ohne Jugendlyrik unterrichtet.**
2. Gesamtzeitansatz für Lyrikeinheit so sinnvoll und von jedem zu halten ?
 - 1.Std. ⇔ Blatt B u. Blatt C1,C2 (= Fragebogen 1)
 - 2.Std. ⇔ Text 1A oder alternativ Klassensatz Jugendlyrik-Wettbewerb Schleswig-Holstein. Landestheater & Text 1B
 - 3.Std. ⇔ Text 2
 - 4.Std. ⇔ Text 3
 - 5.Std. ⇔ Text 4
 - 6.Std. ⇔ Blatt D1,D2, D3 (= Fragebogen 2)
3. Zeit für Fragebogenausfüllen variiert stark
4. Lehrerpersönlichkeit → Wirkung auf Gedichtpräsentation
5. Vorerfahrung mit Lyrik auf seiten der Schüler, aber auch der Lehrer (Vorkenntnisse, Vorbeeinflussung)
6. Zusammensetzung der Klasse und Klassenklima → Einfluß auf Ablauf der Gedichtbesprechungen, aber auch auf Akzeptanz der Fragebögen
7. Schwierigkeiten beim Ausfüllen der Fragebögen: Jede Frage soll einzeln gelesen und beantwortet werden - auch wenn sich zum Teil Überschneidungen bzw. einfach "Andersherumformulierungen" dabei ergeben, diese sind für die "Wahrheitsfindung" beabsichtigt
8. Der Platz für eigene Antworten auf den Fragebögen wird z.T. zu wenig genutzt, dabei ist gerade das hier Gesagte häufig sehr aufschlußreich, wenn auch natürlich schwer zu normieren und quantifizieren
9. Ein paar persönliche Abschlußbemerkungen jedes mitarbeitenden Kollegen zum Ablauf der Einheit, der Gedichtauswahl, der Reaktion der jeweiligen Klasse, den Fragebögen u.ä. wären sehr hilfreich, stellen aber eine eindeutige Mehrbelastung dar, die so gering wie irgend möglich gehalten werden sollte.
10. ???

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Blatt B ⇐

Vorinformation für Schüler durch den Fachlehrer

(bitte mündlich vor der Klasse vortragen)

Wir wollen uns in den nächsten (normalerweise 4 Stunden + zweimal 15 - 25 Minuten für die Fragebogenbeantwortung) Stunden mit einer Gedichteinheit beschäftigen;

┌ **Hier:** bitte event. Spontanreaktion der Schüler auf die Ankündigung der Unterrichtseinheit notieren (Buh-Rufe, Zustimmung o.ä.)

das soll diesmal ein bißchen anders als sonst geschehen, weil ich Eure Meinung dazu genauer "erforschen" möchte.

Deshalb wird unsere Einheit von Fragebögen begleitet, von denen Ihr gleich den ersten bekommt.

Ihr könnt normalerweise im Ankreuzverfahren antworten, manchmal ist auch Platz für eine selbst formulierte Antwort, wenn Euch die fertig vorgeschlagenen nicht passen.

Lest bitte die einzelnen Fragen in Ruhe durch, es kommt mehrmals vor ,daß Ihr bei mehreren Unterpunkten (mit a, b, c, usw. bezeichnet) immer wieder antworten und jedesmal Euer Kreuz setzen sollt.

Bitte antwortet aber so ehrlich und genau, wie Ihr könnt, denn wir möchten in Zukunft die Unterrichtseinheiten über Gedichte Eurem Interesse so weit anpassen wie möglich. Und das können wir nur, wenn Ihr uns offen Eure Meinung sagt, auch negative Dinge.

Deshalb braucht Ihr auch nicht Euren Namen zu nennen, sondern nur Euer Alter, Klasse und Geschlecht.

Mit dem Fragebogen 1 wird Euch eine Nummer gegeben, die Ihr dort in das dafür vorgesehene Kästchen schreibt und auch auf allen späteren Fragebögen als Eure Nummer einträgt. Bitte merkt Euch also die Nummer, sonst weiß sie keiner! (Notfalls irgendwo in Euren "privaten" Unterlagen notieren.)

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Methodische Vorschläge zur Behandlung von Text 1 A ⇐

Impuls : Tafelanschrieb des Titels "Später wenn ich groß bin fängt das Leben an "

Unterrichtsgespräch :

- Assoziationen der Schüler dazu
- woran denken sie /was ist gemeint mit " groß bin " (erwachsen, selbständig, eigenverantwortlich...)?

Erarbeitungsphase I : *Erarbeitung einer Tafelliste* (1. Tafelhälfte) z.B. in folgender Art :

Später wenn ich groß bin, (event. ersetzen durch "erwachsen, selbständig ")

will ich viele Freunde haben
ein starkes Auto fahren
eine wichtige Position einnehmen
etwas für andere Menschen tun ... usw.

Es kommen garantiert Äußerungen von zwei unterschiedlichen Qualitäten : sehr materialistische Vorstellungen und eher ideelle Wünsche → beide Arten von Schüleräußerungen herausarbeiten lassen, event. farbig unterstreichen oder mit graphischen Zeichen im Tafeltext markieren,
↳ an der Tafel stehen lassen

Lehrerankündigung : " Ich habe euch einen Text mitgebracht, in dem erzählt eine Frau zunächst, wie sie sich das Erwachsensein vorgestellt hat, als sie Jugendliche war."

Erarbeitungsphase II :

Text auf Folie (Overheadprojektor) aufdecken → bis einschließlich 4. Strophe, 2. Zeile "... an ewige Liebe und ewiges Glück. "

- Lehrer liest den bisher gezeigten Text vor; neutraler, eher plaudernder Ton
- inhaltlich - gehaltliche Klärung Strophe für Strophe; dabei den Begriff der Metapher³⁰⁵ einführen /benutzen als wichtiges sprachliches Gestaltungselement
- pro Strophe einen zusammenfassenden Satz auf 2. Tafelhälfte notieren,

z.B. in der Art:

1. Strophe : Ich (Katrine) hatte überhaupt keine Ahnung von der Wirklichkeit

³⁰⁵ " übertragene" Bedeutung eines Wortes, es wird nicht in seinem eigentlichen Sinn, sondern als ein bildhafter Ausdruck in der Art eines verkürzten Vergleichs - ohne daß dieser jedesmal in vollem Bewußtsein gezogen wird - gebraucht. Für die (dichterische) Sprache stellt die Metapher die Möglichkeit eines "gezieltere(n), *gefühlseinprägsamere(n)* Ausdruck(s)" dar. "Poetischer Wert der Metapher liegt darin, daß sie uns über die alltägliche, handgreifliche Wirklichkeit hinausträgt." Zitiert nach : **Braak,Ivo** , Poetik in Stichworten, Kiel 1969/3 , S.30 ff

oder

Mit vierzehn war ich total naiv/hatte keine Vorstellung von der Welt/vom Leben

2.Strophe : Ich glaubte, dass ich als Erwachsene meine Träume verwirklichen könnte

3.Strophe : Die Erwachsenen sagten mir nicht die Wahrheit über das Leben

4.Strophe : Ich glaubte, meine Träume würden wahr

Erarbeitungsphase III

Lehrerimpuls : " Der Ton und die Formulierung des Textes hören sich für mich bisher aber doch so an, als ob es nicht alles so kommt, wie Katrine es erwartet hat; was vermutet ihr ? " (auch einfacher zu formulieren)

Schülervermutungen im freien Unterrichtsgespräch z.B.

- konnte doch nicht ihren Traumjob bekommen
- ihre Liebe zu ihrem Freund oder umgekehrt hat nicht gehalten
- hat keinen Erfolg gehabt, ist enttäuscht ...usw.

Restlicher Text wird auf dem Overheadprojektor aufgedeckt, Schüler lesen still, dann liest der Lehrer wieder vor (s.o.)

spontane Schüleräußerungen, alternativ *lenkende Lehrerfrage* : "Welche Stimmung wird denn nun wirklich im restlichen Text deutlich? "

z.B. realistisch, sieht jetzt klar, cool, ist zufrieden mit weniger, bleibt auf dem Teppich, irgendwie leise fröhlich, eigentlich ganz glücklich ...usw.

Festigungsphase

Schüler benennen die Verse und Formulierungen des Textes, aus denen diese Stimmung deutlich wird (belegen) :

z.B. "Ich brauch keine Märchen um glücklich zu sein."

" ... baue ich ein Haus ... und ziehe mit Freunden ."

der Gummiknüppel zur Verteidigung "liegt ... arbeitslos ... in der Schublade."

"Dauerwurst/Salami, Hartgummi, Beton/Stein" sind alltägliche, normale Begriffe, die mit der Stimmung des Beständigen, der 'Bodenhaftung', ohne Phantasien und unrealistisch-hochfliegende Träume korrespondieren; es entsteht der Eindruck friedfertiger (wenn auch im Konfliktfall der existenziellen Lebens- oder Freiheitsbedrohung verteidigungsbereit), fröhlich- bescheidener Genügsamkeit und Zufriedenheit.

↵

Möglichkeit für weiterführende (Haus-)aufgabe : Was erwartest du für dein Erwachsenenleben? (Freie Textsortenwahl)

Textvortrag

Nach kurzem vorbereitendem stillen Lesen abschließendes vortragendes Lesen des vollständigen Gedichttextes durch freiwillige Schüler (etwa zweimal).

Katrine von Hutten

„Später wenn ich groß bin fängt das Leben an“

Als ich vierzehn war und fünfzehn mein lieber Freund
da wußte ich soviel von der Wirklichkeit
wie ein Schneeball, wie ein Radieschen, wie ein Schmetterling,
da war ich wirklich hinterm Mond.

Ich dachte zum Beispiel, das Erwachsene
ganz anders wären als ich, ich dachte
später, wenn ich groß bin, fängt das Leben an und baute
viele Luftschlösser, eins baufälliger als das andere.

Von den Erwachsenen wurde ich sorgfältig
gefüttert mit falschen Vorstellungen,
obwohl sie es besser wissen mußten
erzählten sie mir das Blaue vom Himmel

über Gott und die Welt: so glaubte ich halt
an ewige Liebe und ewiges Glück.
Wenn ich heute sowas höre, dann sprech ich
von Dauerwurst, von Hartgummi und von Beton:

Ich brauch keine Märchen um glücklich zu sein.
Wenn ich hungrig bin, esse ich Brot und ein paar Scheiben
Salami, sie hängt zwischen Schrank und Kamin
in der Besenecke und duftet still vor sich hin.

Wenn mir jemand an den Kragen oder an die Freiheit will
zieh ich den Gummiknüppel heraus.
Seit Jahren liegt er arbeitslos
hinter der Wolle in der Schublade.

Und falls ich einmal mehr Geld habe
als ich zum Leben brauche, dann baue ich
ein Haus aus Stein und Holz und Beton
und ziehe mit Freundin ein.

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Methodische Vorschläge zur Behandlung von Text 1 B ⇐

Motivationsphase / Stundeneinstieg : Als Einstieg in die Stunde gibt der Lehrer eine Information über den Lyrik-Wettbewerb des Schleswig-Holsteinischen Landestheaters, etwa so :

„Es gibt in Schleswig-Holstein neben z.B. dem Opernhaus in Kiel oder den Städtischen Bühnen in Lübeck ein sogenanntes ‘Landestheater’ . Das hat seinen Stammsitz in Schleswig und spielt außerdem regelmäßig auf den Bühnen in Rendsburg und Flensburg. Zeitweise bietet es auch für andere kleinere Orte in Schleswig-Holstein Theateraufführungen an, z.B. während der Saison in Westerland auf Sylt.

Dieses Theater kümmert sich seit der Spielzeit 1980/81, also seit nunmehr fast 20 Jahren, ebenso um Gedichte, ‘lyrische Texte’ und deren sprecherische Darbietung, d.h. ihren Vortrag vor Publikum.

Dazu hat es in jedem Jahr seither einen Lyrik-Wettbewerb ausgeschrieben, bei dem Jugendliche zwischen 12 und 20 , jetzt 21 Jahren ihre Gedichte an das Theater einsenden konnten.

Dort wurden diese gesichtet und eine Auswahl wurde dann bei besonderen Vortragsabenden vor Zuhörern öffentlich vorgetragen; in den ersten Jahren des Wettbewerbs von jungen Schauspielern, später von den jungen Autoren selbst oder von anderen interessierten Jugendlichen, die ein kurzes Sprechtraining von Schauspiel-Profis bekamen.

Und – diese Gedichte wurden abgedruckt in zu dem Wettbewerb herausgegebenen Gedichtsammlungen des Theaters.

Einen Klassensatz von solchen Heften habe ich euch mitgebracht.

Ihr sollt zunächst einmal darin blättern und euch einen kurzen Überblick darüber verschaffen können, worum es bei diesen Gedichten eigentlich geht, die junge Leute in eurem Alter geschrieben haben .“

(Text bitte altersgemäß anpassen; Klassensatz entweder für Einzel- oder Gruppenarbeit ausgeben, bitte auf vollständige Rückgabe achten.)

Erarbeitungsphase I / kurzes Unterrichtsgespräch . Schüler äußern sich spontan zu den Lyriksammlungen,

z.B. was für Gedichte tauchen darin auf (Themen/angesprochene Probleme), wie sind sie äußerlich gestaltet, wie alt sind die Autoren, wie viele Mädchen/ wie viele Jungen sind dabei, warum haben die Jugendlichen wohl zu dem Thema gerade ein Gedicht geschrieben - und nicht eine Geschichte, ein Flugblatt oder ähnliches die Äußerungen werden stichwortartig auf einer Tafelseite notiert (um die Wertschätzung der Schülerüberlegungen zu zeigen, aber auch um sie als späteres Vergleichsmaterial parat zu haben)

Erarbeitungsphase II :

Lehrerankündigung : " Eines der Gedichte, das von Markus Baumgart, hab´ ich auf eine Folie kopiert und euch extra mitgebracht."

Lehrer legt die Folie auf den Overheadprojektor mit zunächst noch abgedeckter Überschrift, nach kurzer Stillesephase liest der Lehrer das Gedicht vor. ↯ *Impuls*

→ *spontanes Unterrichtsgespräch* ,etwa dazu: " Was meint ihr dazu? Worum geht es ? Wie ist die im Gedicht ausgedrückte Stimmung? Paßt das Gedicht in die Lyriksammlungen, die wir uns gerade angesehen haben ? "

Austeilen des Gedichttextes ohne Überschrift an jeden Schüler, Arbeitsauftrag (in Einzel- oder Gruppenarbeit) : aus den ersten 4 Strophen den jeweils wichtigsten Satz herausfinden , unterstreichen → an der Tafel (2. Tafelseite) untereinander notieren:

1. Die Großen dürfen immer alles
2. Ich muss um alles fragen
3. Was würde ich mir kaufen
4. Doch leider kann ich das nur träumen / alternativ (begründen lassen) Ach, wäre ich bloß nicht so klein.

Festigung : Zusammenfassen lassen: Bis hierher handelt es sich um eine Klage oder Beschwerde des Kindes

Lehrerimpuls : "Die 5. Strophe ist anders." (Wieso?)

→ Perspektivwechsel, Autor (Markus) spricht als Erwachsener oder Vater

Transfer : " Wie wird er sich dann wohl verhalten ? " (verschiedene Positionen möglich , z.B. optimistisch :er macht es selbst anders (wie?) / pessimistisch : er macht es genauso)

Eine ganz detaillierte Besprechung des gesamten Gedichttextes ist nicht das Ziel, sollten von Schülerseite Hinweise kommen z. B. auf das Versschema (Kreuzreim) oder die umgangssprachliche Wortwahl , so sind sie zwar am Beispiel zu belegen, aber nicht weiter zu vertiefen.

Festigungsphase / Ergebnissicherung :

Lehrerfrage/ impuls 1 : " Könnt ihr jetzt eine passende Überschrift für das Gedicht vorschlagen? " Schülervorschläge mündlich sammeln, die ~ 3 besten auf der Folie oder an der Tafel notieren, als eine weitere Möglichkeit, die der Autor gewählt hat, Originaltitel auf der Folie aufdecken .

Lehrerfrage/ impuls 2 : " Bevor ich den Text dem Sinn entsprechend vorlesen kann, muß ich klären, worauf ich beim Vorlesen achten muß. "

Schüler nennen z. B. : Pause vor der 5. Strophe zum Zeichen des Perspektivwechsels letzte Zeile (Vers) des Gedichtes wird wieder aus der Perspektive eines Kindes gesprochen, Betonung in 5. Str. 2. Vers ich, sie

Schülervortrag :

Ein /zwei Schüler lesen zum Abschluß der Stunde den Text entsprechend der besprochenen Regeln im ganzen vor.

Vom individuellen Arbeitstempo der Klasse ist abhängig, ob für die geplante Unterrichtsstunde besser zwei Stunden angesetzt werden sollten oder ob der 2. Teil der Festigungsphase (Vortragsbesprechung) wegfallen muß, was allerdings für die (lernpsychologische) Geschlossenheit der Stunde schade wäre.

KLASSENSATZ : Landestheater — Lyrik zwischen 12 und 20

<u>Titel</u>	<u>Exemplare</u>
Spielzeit 83/84	1
84/85	1
88/89	1
Erdachte Wege 95/96	3
Hand - Schriften & - Zeichen: Heimat - Sprachen 96/97	1
Endlich raus damit 97/98	4 Orig., 10 Kopien
Freiheit der Gefühle 97/98	1 Orig., 10 Kopien
insgesamt	32 Hefte

Markus Baumgart
„DIE GROSSEN DÜRFEN ALLES“

Die Großen dürfen immer alles
so kommt es mir oft vor
im Falle eines Falles
steh´ ich staunend nur davor

Ich muß um alles fragen
und möchte gern ein Großer sein,
doch hör ich die Großen sagen
dafür bist du noch zu klein.

Was würde ich mir kaufen
von Vaters vielem Geld
ein ganzen, großen Haufen,
die schönsten Dinge von der Welt.

Doch leider kann ich das nur träumen
denn es wird ganz anders sein
meine Wünsche stehen in den Bäumen.
Ach, wär ich bloß nicht so klein.

In ein paar Jahren aber
werde ich so groß wie sie
dann hör ich von den kleinen das Gelaber
warum darf ich sowas nie.

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Methodische Vorschläge zur Behandlung von Text 2 ⇐

Motivationsphase / Stundeneinstieg (möglich sowohl nach Text 1 A wie nach 1 B) :

Lehrerankündigung: "Während wir uns in der vergangenen Stunde mit einem Text beschäftigt haben, der darlegte ,welche Erwartungen und Träume ein Heranwachsender hat und wie er sich das Erwachsenwerden vorstellt, handelt es sich bei dem heutigen Text um eine ganz andere Blickrichtung; das werdet ihr ganz schnell merken.

Arbeitsanweisung : Ich habe euch den Text in einzelne Verse zerschnitten, die ihr jeweils in einem Umschlag findet. Mit eurem Partner (Partnerarbeit) sollt ihr jetzt gemeinsam eine sinnvolle Reihenfolge der einzelnen Zeilen festlegen und so das Gedicht zusammenbauen, das ihr beide am besten findet. (Versstreifen am günstigsten auf ein weißes Blatt Papier auf dem Tisch legen lassen) .

Wenn ihr den Text fertig zusammengestellt habt, findet gemeinsam eine passende Überschrift und schreibt sie dazu (auf das Blatt) ."

Erarbeitungsphase I : Es schließt sich die Erarbeitungsphase I an, die Schüler lösen in Partnerarbeit die ihnen gestellte Aufgabe.

Währenddessen geht der Lehrer zwischen den Schülern hindurch und verschafft sich einen Überblick über die Arbeitsergebnisse.

Erarbeitungsphase II : Mehrere Gruppen tragen ihre (möglichst unterschiedlichen) Textmontagen vor und begründen ihre Zeilenkombination (z.B. **das**, fanden wir, sollte den Text einleiten; **das** ist etwas Grundsätzliches, das gehört ans Ende, so ergibt sich eine Steigerung usw.) Damit wird der Blick auf die grundsätzliche Struktur des Textes vorbereitet, → der jetzt auf die Folie mit dem Originaltext (" Wie hat der Autor denn nun seinen Text gebaut ? ") mit abgedeckter Überschrift gelenkt werden kann ↵ das folgende Unterrichtsgespräch , wenn nötig mit Lehrerfragen weiter entwickelt, sollte folgende Kernpunkte ergeben :

1. Immer 2 Zeilen (Verse) sind durch denselben Reim zusammengeschlossen (Reimschema aa, bb, usw.).
2. Die Wortwahl wirkt an einigen Stellen ungewöhnlich / altmodisch : "Gebrechen", "ehrerbötig ", "schmökern" oder liegt außerhalb des Erfahrungsbereichs der Schüler "Kohlentragen" und muß erklärt werden.
3. Die erste (7 Silben in 5 Wörtern) und die letzte Zeile (5 Silben in 5 nur einsilbigen Wörtern) bilden durch ihre sprachlich besonders knappe Form und die Grundsätzlichkeit ihrer Aussage einen formal/gehaltlichen Rahmen für das Gedicht.
4. Dabei enthält die letzte Zeile "Ein Kind hält den Mund." in ihrer keine Widersprüche zulassenden, rigiden Aussageform (auf die Befehlsform " Kind, halt den Mund !" kann verzichtet werden, sie ist gar nicht mehr nötig, so selbstverständlich ist dieses Verhalten und kann daher schlicht als gegeben vorausgesetzt und in einen Aussagesatz gekleidet werden) den eigentlichen Höhepunkt (und das Credo) des Gedichts.
5. Das Gedicht reiht ohne Überleitungen oder Verbindungen (außer den eher zufällig zusammenkoppelnd wirkenden Paarreimen) zwischen den

einzelnen Versen allgemeine Vorschriften für Kinder, Ver-und Gebote, angebliche "Lebens-Weisheiten" und Äußerungen hintereinander , wie sie Erwachsene, die sich den Kindern überlegen und übergeordnet fühlen, gern an diese weitergeben. ↵

Erarbeitungsphase III : Lehrerfrage/impuls : " Wie wirkt das, was wir eben beschrieben haben, auf den Leser des Textes? "

Schüleräußerungen etwa in dem Sinne :

- das Gedicht wirkt kalt
- das Kind wird in lauter Vorschriften eingesperrt
- zwischen Kind und Erwachsenen ist keine Verständigung möglich
- der Leser empfindet das Bedrohliche des Textes durch die auf ihn einhackenden Aussagesätze, fühlt sich "angemacht"
- die Erwachsenen scheinen auch gar keine Kommunikation mit dem Kind zu wünschen
- die Erwachsenen erscheinen überlegen, abweisend, arrogant
- Gott sieht alles, also auch dieses Verhalten der Erwachsenen den Kindern gegenüber und scheint es noch zu billigen

Festigungsphase I : Lehrerfrage: " Welche Überschrift würdet ihr denn nach eurer Textbeurteilung vorschlagen ?"

Nachdem einige Vorschläge gemacht und z.T. auch begründet worden sind, deckt der Lehrer die sehr zurückhaltende, neutrale Originalüberschrift auf " Was ein Kind gesagt bekommt ". Frage : " Warum hat Brecht selber wohl eine so neutrale Überschrift gewählt für seinen Text ?"

Schüleräußerungen (bzw. bei gegenläufigen Meinungen auch Diskussion) etwa wie :

- wollte nicht gleich von vornherein selbst Stellung beziehen
- der Leser soll selber urteilen
- wollte nichts vorweg nehmen
- die Aufzählung der Ge-und Verbote spricht für sich
- gibt sich dadurch den Anschein eines neutralen Beobachters, der nur cool die Fakten aufzählt
- das verschärft noch die Wirkung
- das Berichtete wird dadurch noch glaubwürdiger

- *Festigungsphase II/ Transfer* : Lehrerimpuls/frage : " Wie meinte der Autor eurer Meinung nach sein Gedicht: hat er hier also z.B. einen Vorschlag für die richtige Erziehung von Kindern abgeliefert ? " → Unterrichtsgespräch , in dessen Verlauf klar werden sollte ,

- daß Brechts Text schon über ein halbes Jahrhundert alt ist
- daß sich in Erziehungsfragen seither eine Menge in Richtung auf die Wahrung der Rechte von Kindern und Jugendlichen und deren Anerkennung als eigenständige Persönlichkeiten getan hat (siehe z.B. Schule)
- daß es in einigen Bereichen noch immer Handlungsbedarf gibt (z.B. Gewalt gegen Kinder, Kinder in sozialer Not, Kinder in Entwicklungsländern)
- daß der Dichter Brecht sich aufgrund seines sozialen Engagements mit dem Gedicht auf die Seite der Kinder gestellt hat und den Erwachsenen pointiert einen Spiegel ihrer repressiv-dümmlichen Erziehungsmaximen vorhält.

Zum Abschluß der Stunde sollte der Gedichttext noch einmal im ganzen vorgelesen werden.
(Eine besondere sprecherische Ausgestaltung bietet sich bei diesem stark inhaltsorientierten Text nicht an .)

Bertolt Brecht

Was ein Kind gesagt bekommt

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

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Methodische Vorschläge zur Behandlung von Text 3 ⇐

Motivationsphase / Stundeneinstieg :

Lehrerankündigung/ frage: " Von Brecht haben wir in der letzten Stunde gehört 'was ein Kind gesagt bekommt' . Unser Schriftsteller heute, Ernst Jandl, hat seinem Text gleich eine doppelte Überschrift - auf englisch und deutsch - mitgegeben, in der er gleich sagt, worum es sich handelt (Tafelanschrieb) :

" my own song (mein eigenes lied) "

Was erwartet ihr daraufhin jetzt für einen Text ?" (Unterrichtsgespräch)

Schüler antworten etwa :

- dass er sagt, was er will
- dass er sagt, wie er sich das Leben vorstellt
- dass er den Erwachsenen sagt, sie sollen ihn in Ruhe lassen
- dass er sich weigert, den Erwachsenen zu gehorchen
- dass er sich seine eigenen Regeln gibt

Erarbeitungsphase I :

Lehrer schreibt Text an die Tafel / klappt Tafel mit vorbereitetem Textanschrieb auf

erste Tafelhälfte	zweite Tafelhälfte
1. ich will nicht sein so wie ihr mich wollt	2. nicht wie ihr mich wollt wie ich sein will will ich sein

Lehrer läßt zwei Schüler jeweils den 1. bzw. den 2. Text vorlesen;

mit allen Schülern wird geklärt, was dabei auffällt :

- alles klein geschrieben
- keine Satzzeichen (Kommata) gesetzt
- immer wieder dieselben Wörter benutzt
- die Wörter werden nur anders gestellt / angeordnet
- der Sinn wird durch richtige Betonung unterstützt / erst deutlich (betonte Wörter farbig im Tafeltext unterstreichen lassen, 1.T.: ich - ihr , 2. T.: ihr - erstes ich, nochmals lesen lassen)

Erarbeitungsphase II :

Klasse wird in zwei Gruppen entsprechend den beiden Texten aufgeteilt.

Aufgabenstellung : " Euer Textteil liefert euch jeweils das Baumaterial an Wörtern, das ihr braucht , um jetzt selber den Text mit neuen Umstellungen , anderen Wortanordnungen fortzusetzen. Es gibt für jede Gruppe nur eine - unterschiedliche - Regel zu beachten:

Gruppe 1(Text1): verändert den Satz im 1.Vers (= 1.Zeile), 2. Vers bleibt immer stehen

Gruppe 2 (Text 2): verändert den Satz im 2. Vers (=2.Zeile), 1. Vers bleibt stehen

Gruppen arbeiten innerhalb ihres Verbandes in Einzel-, Partner- oder Dreiergruppenarbeit .

Lehrer geht zwischen den Schülern hindurch, verschafft sich einen Überblick über die Arbeitsergebnisse und läßt einige - entsprechend zu dem Text 1 und zu 2- darunter an die Tafel schreiben.

Erarbeitungsphase III :

Die an der Tafel entstandenen Texte werden vorgelesen und gemeinsam besprochen, dabei sollte herausgearbeitet werden, daß :

- die jeweils stehengebliebenen Zeilen wie ein Leitschiene für den Text wirken, die ihn auf einer bestimmten Bahn hält
- im 1.Text die Zeile, die refrainartig wiederholt wird, positiv formuliert ist "so wie ihr mich wollt "
- die vergleichbare Zeile im 2.Text negativ formuliert ist "nicht wie ihr mich wollt"
- Text 1 und 2 zwei aufeinander folgende Strophen sein können
- durch die sinnbetonende Art den Text zu lesen, dieser erst richtig verständlich wird → er braucht also unbedingt auch die akustische Form, um zu wirken
- es inhaltlich bei allen Satzvarianten um ein "ich" geht, das seine Eigenständigkeit, seine eigene Daseinsform gegen ein "ihr" verteidigt, das dieses "ich" sich selber anpassen will.

Es könnte sich um einen Konflikt zwischen einem Heranwachsenden und seinen Erziehungsberechtigten (Jugendlicher ↔ Eltern) handeln.

Festigung :

Die Schüler erhalten eine Kopie des Originaltextes (Lehrerankündigung z.B. " Jandls eigener Text liegt genau in derselben Richtung wie eure Texte; ich habe ihn für euch kopiert").

Nach kurzem stillen Einlesen werden die Schüler aufgefordert, die notwendigen Betonungszeichen (so wie es vorher schon an der Tafel gemacht worden ist) im Text anzubringen.

Dabei fällt auf, daß in der 2.Strophe bereits zweimal das Wort "*ich*" und das letzte Wort des Gedichttextes "*sein*" im Druckbild durch Kursivdruck gekennzeichnet sind. ↵

Kurzes Unterrichtsgespräch zur Begründung, etwa :

- gegen Ende des Textes war es dem Autor so wichtig, richtig verstanden zu werden, daß er mit dem Kursivdruck die Betonung und damit den Sinn vorgab
- die letzte Zeile mit dem Wortlaut "ich will *sein*" beinhaltet die eigentliche Aussage des Gedichts : Ich - so wie ich bin - will leben und so akzeptiert werden, eine vollwertige Existenz, nicht irgendjemand's Abklatsch oder bloßer Schatten ohne eigenes Sein.

Als Abschluß sollte das Gedicht nochmals von einem Schüler oder dem Lehrer vorgelesen werden.

Sollten die Schüler bei ihren Arbeiten noch auf andere Wortkombinationen gekommen sein, können sie diese zu dem Jandel-Text auf dem Umdruckblatt notieren.

ernst jandl

my own song

(mein eigenes lied)

ich will nicht sein
so wie ihr mich wollt
ich will nicht ihr sein
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr seid
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr sein wollt
so wie ihr mich wollt

nicht wie ihr mich wollt
wie ich sein will will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
wie ich bin will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
wie *ich* will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
ich will *ich* sein
nicht wie ihr mich wollt will ich sein
ich will *sein*

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ Methodische Vorschläge zur Behandlung von Text 4 ⇐

Motivationsphase / Stundeneinstieg :

Lehrerankündigung " Mit dem letzten Gedicht, das wir in dieser Unterrichtseinheit besprechen wollen, wechseln wir noch einmal die Blickrichtung.

Wir haben bisher gesehen,

- wie eine Schriftstellerin ihre Träume vom Erwachsensein und die spätere Realität beschreibt (Text 1 A)

oder

- wie ein Jugendlicher sich das 'Großsein' vorstellt und warum er es anstrebt (Text 1 B)
- wie Brecht dokumentiert , auf welche Weise die Erwachsenen mit ihren Ver- und Geboten die eigene Persönlichkeit des Kindes einsperren oder sogar unterdrücken
- wie ein Autor die Rebellion gerade gegen diese Fremdbestimmtheit in seinem " eigenen lied " mit Nachdruck vorträgt

(möglicherweise kann diese Zusammenfassung auch von den Schülern selbst geleistet werden)

Und jetzt wollen wir uns ein "Elternlied" ansehen, das uns noch einmal eine andere Seite des Verhältnisses zwischen Eltern und ihren Kindern zeigen wird."

Erarbeitungsphase I :

Die Schüler erhalten jeder ein Blatt mit dem vollständigen Gedichttext.

Nachdem sie ihn einmal still selbst gelesen haben, liest der Lehrer das Gedicht für alle vor.

- Gelegenheit geben für spontane Schüleräußerungen dazu, z.B. die Gesamtstimmung betreffend, die Wiederholungen u.ä.

Die Schüler werden dann in 2 mal 4 Gruppen (also je zwei Gruppen mit gleicher Aufgabe) aufgeteilt, die jeweils eine der vier Strophen des Gedichts bearbeiten sollen.

Arbeitsauftrag (Aufgabenzettel 8fach liegt bei) : Lest euch die Strophe eurer Gruppe gründlich durch , klärt dann gemeinsam folgende Fragen und faßt eure Antworten kurz schriftlich in einem Gruppenpapier zusammen:

1. Wie wirkt die Strophe auf euch?
2. Worum geht es inhaltlich in der Strophe?
3. Gibt es sprachliche Besonderheiten in eurer Strophe, z.B. ungewöhnliche Wortwahl oder Vergleiche , Bilder, ungewöhnlicher Satzbau?
4. Gibt es ein Reimschema , eine Sprechmelodie ?
5. Wie verhalten sich Satz und Vers zueinander (Zeilensprung)?
6. Nachdem ihr den Inhalt und die sprachlichen Mittel eurer Strophe geklärt habt : Welche Aussage transportiert sie eurer Meinung nach damit?

Lösungsmöglichkeiten :

→ Strophe 1

1. Sie drückt ungläubiges Erstaunen darüber aus, daß die Kinder das Elternhaus schon verlassen haben
2. Die Kinder , die noch vor kurzer Zeit mit ihren Geschwistern streitend um den Familientisch saßen, haben das Elternhaus verlassen.
3. Im 2.Vers "kanns" = kann es - Schreibung ohne Apostroph
- 4.Vers "zwistiglich vereint" = im Zwist vereint, d.h. in zwischen Geschwistern üblichen Streitigkeiten, Kabbeleien (dennoch vereint um den Tisch sitzend).
1. und 5.Vers (letzter der Strophe) gleiche Silbenanzahl : 5 Silben - wirkt wie ein Rahmen.
4. Reimschema a - b-b-unrein b (Assonanz)- c (in der Strophenmitte haben wir es also mit einem 'Haufenreim' zu tun) .
Der 1. Vers mit Reim a könnte für das gesamte Gedicht als Kehrreim bezeichnet werden; seine Positionierung als Eingangszeile jeder Strophe ist allerdings ungewöhnlich .
Der 1.Vers, der in allen Strophen identisch wiederholt wird (eben Kehrreim oder Refrain), erscheint in der Sprechmelodie gleichsam abgesetzt vom übrigen Text der Strophe, wie ein Statement in Form eines sachlich knappen Aussagesatzes gleich zur Einleitung - und Relativierung - des folgenden Textes.
5. Enjambement (Zeilensprung) zwischen Vers 4 und 5.
6. Die Eltern vermissen - möglicherweise zu ihrem eigenen Erstaunen - die Kinder, die noch bis vor kurzem um den Familientisch gesessen haben. Die Streitigkeiten, die die Geschwister dabei ausgefochten haben, erscheinen als nicht so schwerwiegend gegenüber dem positiven Gefühl des In-der-Familie-"vereint"-Seins.

→ Strophe 2

1. Weiter zurückliegende, eher belastende Erinnerungen mit einem ernsten oder sogar negativen Unterton kommen hoch.
2. Beschrieben wird, daß, als die Kinder noch zu Hause lebten, die Eltern sich über schlechte Zeugnisse ärgern und über ernste Kinderkrankheiten sorgen mußten.
3. "Stunden Ärgers, Stunden schwer" = stark verkürzte Formulierung für: es gab Stunden voller Ärger und Stunden voller Sorgen
Scharlach, Diphtherie = ernste (Kinder-)Infektionskrankheiten, heute z.T. durch Impfschutz zu vermeiden.
4. siehe auch bei Strophe 1 Reimschema a - d-d-d- e (Wenn 1. Str. mitberücksichtigt, sonst a -b-b-b- c)
5. Zwischen Vers 4 und 5 steht ein Doppelpunkt am Ende des Verses 4 als Zeichen für eine angekündigte Aufzählung in Vers 5
6. Die Familie hat in guten und schlechten Zeiten zusammengehalten. Dabei ist hier mehr von den Schwierigkeiten die Rede, von dem Ärger, den schlechte Schulnoten auslösten, und dem Kummer und der Sorge, die gefährliche Kinderkrankheiten bereiteten. Diese Gefühle haben die Eltern eine lange Zeit, während ihre Kinder noch mit ihnen zusammen lebten , begleitet.

→ Strophe 3

1. Ein bißchen traurig, resigniert: so ist das Leben eben.
2. Die Söhne und Töchter gründen eigene Familien mit ihren Partnern und halten mit Briefen und Besuchen nur noch sehr sporadischen Kontakt mit den Eltern.
3. "Weibern" = für Frauen, Ehefrauen; sicher eher altmodisch als herabsetzend
4. siehe bei Strophe 1
5. Enjambement zwischen Vers 4 und 5 "Briefe kommen, dann und wann ↔ nur auf einen Sprung";
da Briefe ja bleiben, ist das Verb "kommen" aus dem vorhergehenden Teilsatz mitzubeziehen auf den nächsten : die Kinder kommen dann und wann nur auf einen Sprung bei den Eltern vorbei, also nur kurz und gleichsam unverbindlich
6. Die Eltern sind aus dem unmittelbaren Lebensbereich der Kinder zugunsten deren eigenen Familien verschwunden. Für ihre Kinder sind sie an den Rand ihres Interesses gerückt. Sie haben sie noch nicht ganz aus den Augen verloren, aber sie nehmen nur selten an ihrem Leben teil oder lassen sie an dem ihren teilhaben. Die Kontakte bleiben kurz und oberflächlich.

→ Strophe 4

1. Sehr traurig, deprimiert, einsam; es klingt etwas wie Ablauf der Zeit – Todesdrohung an.
2. Die Eltern verlieren, als die Kinder das Elternhaus verlassen, die gewohnte Familie. Während es um sie herum leer wird, nehmen die Kinder das, was sie in der Familie gelernt und erfahren haben, in ihr selbständiges Leben mit.
3. "quitt" = ausgeglichen, fertig, befreit (Duden)
der andere hat keine aufrechenbaren Forderungen mehr an einen; hier: die Eltern an die Kinder
Bild der Uhr, die Schritt für Schritt um den leeren Tisch geht: Die Uhr selbst ist ein Symbol für das unwiederbringliche Verrinnen der Zeit, auch auf die Lebenszeit und das Leben selbst mit allen seinen unterschiedlichen Facetten bezogen.
Vergleich: Die Uhr wird personalisiert gebraucht, sie geht Schritt für Schritt um den leeren Tisch wie es sonst nur ein Mensch tun könnte, der sich traurig versucht zu beruhigen oder der über das Vergangene nachgrübelt. Auch der "leere Tisch" ist ein Symbol für die nun eingetretenen Leere im elterlichen Leben ohne die vertraute Familie.
Der "Tisch" der Strophen 1 und 4 wird gleichsam als Synonym für 'Familie' gebraucht.
4. siehe Strophe 1
das letzte Wort der Strophe 4 "Tisch" korrespondiert mit dem letzten Wort der Strophe 1 "Tisch"; sie bilden in ihrem vollständigen Gleichklang eine weitere Klammer für den Text.
5. Enjambement Vers 4 und 5

6. Es hat sich der normale Lebensablauf abgespielt: Die Kinder haben ihr Elternhaus verlassen, das Elternpaar ist wieder allein. Aber durch all das, was sie ihren Kindern an Wissen, Erfahrung und Liebe und sicher auch an materieller Vorsorge mitgegeben haben, stehen sie "ärmer" als vorher da. Sie haben ihre wesentliche Lebensaufgabe, möglicherweise sogar den eigentlichen Sinn ihres Lebens verloren, während die Kinder das Verhältnis für 'ausgeglichen' ansehen, die Eltern haben keinerlei offene Forderungen mehr an sie. So bleibt den Eltern nur , dem leeren Verrinnen ihrer restlichen Lebensspanne zuzusehen und sich an die glücklichere Zeit mit einer lebhaften Familie um ihren Tisch zu erinnern.

Erarbeitungsphase II :

Die Gruppen tragen anhand ihrer Gruppenpapiere nacheinander die Ergebnisse vor, und zwar in der Art, daß zunächst für alle 4 Strophen der 1. Punkt, danach für alle 4 der 2. Punkt usw. dargestellt und damit eine Parallelstruktur und Vergleichbarkeit der einzelnen Arbeitsergebnisse - und der einzelnen Gedichtstrophen gewährleistet wird.

Da der Punkt 6 (Aussage jeder Strophe) als letzter besprochen wird, kann das Unterrichtsgespräch hier ganz logisch zur Besprechung der Gesamtaussage des Gedichtes überleitet werden; etwa:

Das Gedicht stellt dar, was Eltern empfinden, wenn ihre Kinder das Elternhaus verlassen, und macht deutlich, in welchem Maße sie damit den Sinn ihres eigenen Lebens einbüßen.

Festigung / Transfer:

Es sollte sich ein Unterrichtsgespräch anschließen, in dem es stärker um die eigene Beurteilung durch die Schüler geht, etwa zu den Gesichtspunkten.

- Ist diese Sichtweise - mit dem Auszug der Kinder aus ihrem Elternhaus und deren eigener Familiengründung ist das Leben der Eltern vorbei - eurer Meinung nach zutreffend?
- wenn nein : wie seht ihr diese Situation?
was bedeutet sie für euch / eure Eltern?
- wenn ja : muß das alles so traurig und hoffnungslos ablaufen?
kann man sich nicht neue Aufgaben und Ziele schaffen?
könnten die Kinder sich anders verhalten (was würdet ihr anders machen) ?

Freie, möglichst nur impulsartig gelenkte Aussprache dazu.

Am Schluß der Stunde sollte möglichst noch einmal ein Vortrag des vollständigen Gedichttextes durch einen Schüler stehen.

Als HA böte sich an:

Die Ergebnisse der anderen Gruppen den eigenen hinzuzufügen;
die Gesamtaussage des Gedichtes noch einmal schriftlich zu formulieren;
das Gedicht auswendig zu lernen.

Franz Werfel

Elternlied

Kinder laufen fort.
Lang her kanns noch gar nicht sein,
Kamen sie zur Tür herein,
Saßen zwistiglich vereint
Alle um den Tisch.

Kinder laufen fort.
Und es ist schon lange her.
Schlechtes Zeugnis kommt nicht mehr.
Stunden Ärgers, Stunden schwer :
Scharlach, Diphtherie !

Kinder laufen fort.
Söhne hängen Weibern an.
Töchter haben ihren Mann.
Briefe kommen, dann und wann
Nur auf einen Sprung.

Kinder laufen fort.
Etwas nehmen sie doch mit.
Wir sind ärmer, sie sind quitt,
Und die Uhr geht Schritt für Schritt
Um den leeren Tisch.

Arbeitsblatt zu Gedichttext 4
besprecht die Fragen mit eurem /euren Partnern
schreibt eure gemeinsam gefundenen Antworten kurz auf

1. Wie wirkt die Strophe auf euch?

2. Worum geht es inhaltlich in der Strophe?

3. Gibt es sprachliche Besonderheiten z.B. ungewöhnliche Wortwahl oder Vergleiche, Bilder, ungewöhnlicher Satzbau?

4. Gibt es ein Reimschema, eine Sprechmelodie?

5. Wie verhalten sich Satz und Vers zueinander (Zeilensprung)?

6. Nachdem ihr den Inhalt und die sprachlichen Mittel eurer Strophe geklärt habt: Welche Aussage transportiert sie eurer Meinung nach damit?

Lyrikunterricht in der Meinung der Schüler

⇒ **Weiterführende freiwillige (Haus-)Aufgabe** ⇐

Zum Abschluß der Unterrichtseinheit :

Aufforderung zur Produktion eines eigenen Gedichttextes zum Thema
Eltern - Erziehung
Verhältnis Kind - Erwachsene

bitte absolute Freiwilligkeit betonen

bitte einsammeln

mit Fragebogen- Nummer und / oder Namen & Alter kennzeichnen
und der Unterrichts-Mappe beilegen.

An alle ganz herzlichen Dank für die engagierte Mitarbeit!

Anhang

10.2. Fragebögen

Lyrikunterricht Blatt C-1
Fragebogen 1

Fragebogennummer

Klasse :

Alter : Jahre

Datum :

weiblich :
 männlich:

--

1. Hast Du schon früher einmal mit Gedichten zu tun gehabt ?
 (bitte je Antwort ein Kästchen ankreuzen)

	sehr viele	viele	einige	eher wenige	fast keine	keine
a. in der Schule gelesen	<input type="checkbox"/>					
b. ich lese sie privat	<input type="checkbox"/>					

2. Was hältst Du von Gedichten ?
 (bitte je Antwort ein Kästchen ankreuzen)

	ja	ziemlich häufig	öfter	seltener	fast nie	nein
a. Gedichte finde ich albern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Gedichte finde ich gut, weil die Sprache darin so gut klingt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Gedichte sind fast immer kürzer als Geschichten, deshalb mag ich sie lieber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. In Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Gedichte finde ich langweilig, weil darin nichts passiert; das stimmt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Gedichte sind manchmal eine Art Sprachspiel, das mag ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. (Platz für eigene Antworten)					

Lyrikunterricht Blatt C-2
Fragebogen 1

Fragebogennummer

--

3. Wenn Du Gedichte gelesen hast, hast Du sie auch verstanden ?
 (bitte kreuze die richtige Antwort an, auch mehrere Kreuze möglich)

a.	kommt darauf an, wie sie geschrieben sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.	eigentlich immer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.	selten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.	hatte gar keine Lust dazu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e.	nur weil sie mir jemand erklärt hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f.	es machte Spaß, sie mit dem Lehrer , oder jemand anderem, zu besprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hast Du schon mal versucht, selber etwas zu schreiben ?
 (bitte kreuze die richtige Antwort an, auch mehrere Kreuze möglich)

a.	nein	<input type="checkbox"/>					
			eine Geschichte	einen Comic	einen Artikel	ein Gedicht	
b.	ja	<input type="checkbox"/>					
		ja	ziemlich häufig	öfter	seltener	fast nie	nein
c.	hast Du Lust ein Gedicht zu schreiben ?	<input type="checkbox"/>					
c1.	für Dich alleine	<input type="checkbox"/>					
c2.	für Dich und andere	<input type="checkbox"/>					
d.	Gedichte finde ich sowieso ätzend, die schreibe ich doch nicht noch selber	<input type="checkbox"/>					

5. Warum liest - oder hörst - oder schreibst - Du Gedichte ?
 (bitte streiche "liest", "hörst" oder "schreibst" durch, wenn es für Dich nicht stimmt)

(Platz für eigene Antworten)

.....

.....

.....

.....

Fragebogen 2

Klasse :
 Alter : Jahre
 Datum :

Fragebogennummer

die alte Nummer !

weiblich :
 männlich:

Du hast jetzt eine Gedicht - Unterrichtseinheit hinter Dir :

1.

Was hältst Du jetzt von Gedichten ?
 (bitte je Antwort ein Kästchen ankreuzen)

	ja	ziemlich häufig	öfter	seltener	fast nie	nein
a. Gedichte finde ich albern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Gedichte finde ich gut, weil die Sprache darin so gut klingt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Gedichte sind fast immer kürzer als Geschichten, deshalb mag ich sie lieber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. In Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Gedichte finde ich langweilig, weil darin nichts passiert; das stimmt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Gedichte sind manchmal eine Art Sprachspiel, das mag ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. (Platz für eigene Antworten)					

weiter auf der Rückseite →

Fragebogen 2

Fragebogennummer

--

die alte Nummer !

2. Hat die gesamte Unterrichtseinheit mit Gedichten Dir gefallen ?

	ja alles	fast alles	zufrieden- stellend	nicht immer	eher weniger	nein
a.						

Woran lag das ?

(bitte je Antwort ein Kästchen ankreuzen)

	ja	ziemlich häufig	öfter	seltener	fast nie	nein
b. ich habe die Gedichte verstanden						
c. ich mochte die Art, wie sie im Unterricht besprochen wurden						
d. das gemeinsame Thema der Gedichte fand ich blöd						
e. die Gedichte sagen mir etwas						
f. ich mag eben keine Gedichte; stimmt						

3. So fand ich die Gedichte :

(bitte je Gedicht ein Kästchen ankreuzen)

	besonders gut	gut	annehmbar	weniger gut	ziemlich schlecht	schlecht
a. das Gedicht von Hutten/Markus fand ich						
b. das Gedicht von Brecht fand ich						
c. das Gedicht von Jandl fand ich						
d. das Gedicht von Werfel fand ich						

4. Hast Du Lust bekommen, selber ein Gedicht zu schreiben ?

(bitte je Antwort ein Kästchen ankreuzen)

	ja	ziemlich häufig	öfter	seltener	fast nie	nein
a. ich habe schon früher Gedichte geschrieben, hatte also schon davor Lust						
b. jetzt werde ich auch ein Gedicht zu schreiben versuchen						
b1. für mich alleine						
b2. für mich und andere						
c. Gedichte finde ich sowieso ätzend, die schreibe ich doch nicht noch selber						

weiter auf nächstem
Blatt →

Lyrikunterricht Blatt D-3
Fragebogen 2

Fragebogennummer

--

die alte Nummer !

5. **Wie ist Deine Einstellung zur nächsten Gedichteinheit ?**
 (bitte je Antwort ein Kästchen ankreuzen)

	ja,sehr	ja,in Ordnung	stimmt eher mehr	stimmt eher weniger	stimmt fast nicht	nein
a. ich freue mich schon drauf	<input type="checkbox"/>					
b. hoffentlich kommt die nächste nicht so schnell, das ist meine Meinung	<input type="checkbox"/>					
c. ist mir egal	<input type="checkbox"/>					
d. ich mag noch immer keine Gedichte	<input type="checkbox"/>					

6. **Möchtest Du zum Abschluß der Gedichteinheit , die mit Fragebögen begleitet wurde , noch etwas dazu sagen ? (Lob, Kritik, Änderungsvorschläge oder Ähnliches) Hier ist Platz:**

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Anhang

10.3. Tabellen

10.3. Tabellen

Auf die nachfolgend abgedruckten Tabellen wird im Kapitel 6.4. – 6.8. der vorliegenden Untersuchung Bezug genommen; sie sind entsprechend der Numerierung in der Arbeit gekennzeichnet

Tabellen 4 :

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Menge in der Schule gelesener Gedichte	sehr viele	3,2%	3,3%	3,2%
	viele	17,8%	25,8%	21,8%
	einige	61,6%	55,9%	58,8%
	eher wenige	12,3%	12,2%	12,3%
	fast keine	4,6%	2,3%	3,5%
	keine	,5%	,5%	,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,111	,376
Nominal	Cramer's V	,111	,376
N of Valid Cases		432	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Menge privat gelesener Gedichte	sehr viele	1,5%	2,5%	2,0%
	viele	5,0%	5,4%	5,2%
	einige	13,9%	13,2%	13,5%
	eher wenige	15,8%	20,6%	18,2%
	fast keine	24,3%	26,5%	25,4%
	keine	39,6%	31,9%	35,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,095	,593
Nominal	Cramer's V	,095	,593
N of Valid Cases		406	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabellen 6 :

privat gelesen * in der Schule gelesen Crosstabulation

			in der Schule gelesen			Total
			viele bzw. sehr viele	einige	wenige bis keine	
privat gelesen	viele bzw. sehr viel	Count	10	15	4	29
		% within privat gelesen	34,5%	51,7%	13,8%	100,0%
		% within in der Schule gelesen	9,8%	6,3%	6,0%	7,1%
	einige	Count	25	19	11	55
		% within privat gelesen	45,5%	34,5%	20,0%	100,0%
		% within in der Schule gelesen	24,5%	8,0%	16,4%	13,5%
	eher wenige	Count	26	47	1	74
		% within privat gelesen	35,1%	63,5%	1,4%	100,0%
		% within in der Schule gelesen	25,5%	19,8%	1,5%	18,2%
	keine bzw. fast keine	Count	41	156	51	248
		% within privat gelesen	16,5%	62,9%	20,6%	100,0%
		% within in der Schule gelesen	40,2%	65,8%	76,1%	61,1%
Total	Count	102	237	67	406	
	% within privat gelesen	25,1%	58,4%	16,5%	100,0%	
	% within in der Schule gelesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,315	,000
Nominal	Cramer's V	,223	,000
N of Valid Cases		406	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,018	,020	,905	,365
		privat gelesen Dependent	,000	,000	, ^c	, ^c
		in der Schule gelesen Dependent	,036	,039	,905	,365
	Goodman and Kruskal tau	privat gelesen Dependent	,048	,014		,000 ^d
		in der Schule gelesen Dependent	,049	,015		,000 ^d

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.
- d. Based on chi-square approximation

Correlations

			Menge in der Schule gelesener Gedichte	Menge privat gelesener Gedichte
Kendall's tau_b	Menge in der Schule gelesener Gedichte	Correlation Coefficient	1,000	,234**
		Sig. (2-tailed)	,	,000
		N	432	406
	Menge privat gelesener Gedichte	Correlation Coefficient	,234**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,
		N	406	406
Spearman's rho	Menge in der Schule gelesener Gedichte	Correlation Coefficient	1,000	,270**
		Sig. (2-tailed)	,	,000
		N	432	406
	Menge privat gelesener Gedichte	Correlation Coefficient	,270**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,
		N	406	406

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Tabellen 7 :

Crosstab

			Geschlecht		Total
			männlich	weiblich	
privat gelesen	viele bzw. sehr viel	Count	4	25	29
		% within Geschlecht	2,0%	12,1%	7,1%
	einige	Count	20	35	55
		% within Geschlecht	10,0%	17,0%	13,5%
	eher wenige	Count	35	39	74
		% within Geschlecht	17,5%	18,9%	18,2%
	keine bzw. fast keine	Count	141	107	248
		% within Geschlecht	70,5%	51,9%	61,1%
Total	Count	200	206	406	
	% within Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,244	,000
Nominal	Cramer's V	,244	,000
N of Valid Cases		406	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Crosstab

			Geschlecht		Total
			männlich	weiblich	
in der Schule gelesen	viele bzw. sehr viele	Count	48	60	108
		% within Geschlecht	22,5%	27,4%	25,0%
	einige	Count	122	132	254
		% within Geschlecht	57,3%	60,3%	58,8%
	wenige bis keine	Count	43	27	70
		% within Geschlecht	20,2%	12,3%	16,2%
Total	Count	213	219	432	
	% within Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,111	,071
Nominal	Cramer's V	,111	,071
N of Valid Cases		432	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabellen 8 :

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Gedichte finde ich albern * privat gelesen	403	92,4%	33	7,6%	436	100,0%
In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich * privat gelesen	404	92,7%	32	7,3%	436	100,0%
die Sprache darin klingt gut * privat gelesen	406	93,1%	30	6,9%	436	100,0%
In den gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht * privat gelesen	402	92,2%	34	7,8%	436	100,0%
Gedichte finde ich langweilig * privat gelesen	404	92,7%	32	7,3%	436	100,0%
Gedichte sind sprachspiel, das mag ich * privat gelesen	406	93,1%	30	6,9%	436	100,0%

Gedichte finde ich albern * privat gelesen

Crosstab

			privat gelesen				Total
			viele bzw. sehr viel	einige	eher wenige	keine bzw. fast keine	
Gedichte finde ich albern	fast nie oder nein	Count	19	36	34	81	170
		% within privat gelesen	65,5%	66,7%	45,9%	32,9%	42,2%
	seltener	Count	8	15	32	69	124
		% within privat gelesen	27,6%	27,8%	43,2%	28,0%	30,8%
	öfter	Count	2	3	6	50	61
		% within privat gelesen	6,9%	5,6%	8,1%	20,3%	15,1%
	ja oder häufig	Count			2	46	48
		% within privat gelesen			2,7%	18,7%	11,9%
Total	Count	29	54	74	246	403	
	% within privat gelesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,000	,000	, ^b	, ^b
		Gedichte finde ich albern	,000	,000	, ^b	, ^b
		privat gelesen Dependent	,000	,000	, ^b	, ^b
	Goodman and Kruskal tau	Gedichte finde ich albern	,047	,012		,000 ^c
		privat gelesen Dependent	,074	,014		,000 ^c

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.
- c. Based on chi-square approximation

Symmetric Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi		,377			,000
		Cramer's V	,218			,000
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b		,299	,037	7,733	,000
N of Valid Cases			403			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich * privat gelesen

Crosstab

			privat gelesen				Total
			viele bzw. sehr viel	einige	eher wenige	keine bzw. fast keine	
In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	ja oder häufig	Count	13	22	24	52	111
		% within privat gelesen	44,8%	40,0%	32,4%	21,1%	27,5%
	öfter	Count	10	14	18	28	70
		% within privat gelesen	34,5%	25,5%	24,3%	11,4%	17,3%
	seltener	Count	4	15	21	53	93
		% within privat gelesen	13,8%	27,3%	28,4%	21,5%	23,0%
	fast nie oder nein	Count	2	4	11	113	130
		% within privat gelesen	6,9%	7,3%	14,9%	45,9%	32,2%
Total		Count	29	55	74	246	404
		% within privat gelesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,097	,018	4,962	,000
		In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich privat gelesen	,153	,029	4,962	,000
	Goodman and Kruskal tau	Dependent	,000	,000	, ^c	, ^c
		Dependent	,061	,013		,000 ^d
		Dependent	,084	,017		,000 ^d

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.
- d. Based on chi-square approximation

Symmetric Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi		,401			,000
	Cramer's V		,232			,000
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b		,310	,038	8,031	,000
N of Valid Cases			404			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

die Sprache darin klingt gut * privat gelesen

Crosstab

			privat gelesen				Total
			viele bzw. sehr viel	einige	eher wenige	keine bzw. fast keine	
die Sprache darin klingt gut	ja oder häufig	Count	18	32	28	40	118
		% within privat gelesen	62,1%	58,2%	37,8%	16,1%	29,1%
	öfter	Count	2	13	20	28	63
		% within privat gelesen	6,9%	23,6%	27,0%	11,3%	15,5%
	seltener	Count	6	4	16	54	80
		% within privat gelesen	20,7%	7,3%	21,6%	21,8%	19,7%
	fast nie oder nein	Count	3	6	10	126	145
		% within privat gelesen	10,3%	10,9%	13,5%	50,8%	35,7%
Total		Count	29	55	74	248	406
		% within privat gelesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,141	,020	6,274	,000
		die Sprache darin klingt gut Dependent	,226	,033	6,274	,000
		privat gelesen Dependent	,000	,000	, ^c	, ^c
	Goodman and Kruskal tau	die Sprache darin klingt gut Dependent	,102	,018		,000 ^d
		privat gelesen Dependent	,127	,022		,000 ^d

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.
- d. Based on chi-square approximation

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,501			,000
	Cramer's V	,289			,000
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,408	,037	10,596	,000
N of Valid Cases		406			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht * privat gelesen

Crosstab

			privat gelesen				Total
			viele bzw. sehr viel	einige	eher wenige	keine bzw. fast keine	
In den gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	ja oder häufig	Count	16	27	19	27	89
		% within privat gelesen	55,2%	49,1%	25,7%	11,1%	22,1%
	öfter	Count	7	12	17	30	66
		% within privat gelesen	24,1%	21,8%	23,0%	12,3%	16,4%
	seltener	Count	3	12	20	78	113
		% within privat gelesen	10,3%	21,8%	27,0%	32,0%	28,1%
	fast nie oder nein	Count	3	4	18	109	134
		% within privat gelesen	10,3%	7,3%	24,3%	44,7%	33,3%
Total		Count	29	55	74	244	402
		% within privat gelesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,089	,031	2,740	,006
		In den gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht Dependent privat gelesen Dependent	,142	,032	4,136	,000
	Goodman and Kruskal tau	In den gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht Dependent privat gelesen Dependent	,000	,047	,000	1,000
			,074	,015		,000 ^c
			,099	,021		,000 ^c

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation

Symmetric Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi		,460			,000
	Cramer's V		,266			,000
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b		,378	,038	9,555	,000
N of Valid Cases			402			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte finde ich langweilig * privat gelesen

Crosstab

			privat gelesen				Total
			viele bzw. sehr viel	einige	eher wenige	keine bzw. fast keine	
Gedichte finde ich langweilig	fast nie oder nein	Count	22	43	45	77	187
		% within privat gelesen	78,6%	78,2%	60,8%	31,2%	46,3%
	seltener	Count	5	6	13	42	66
		% within privat gelesen	17,9%	10,9%	17,6%	17,0%	16,3%
	öfter	Count		1	10	48	59
		% within privat gelesen		1,8%	13,5%	19,4%	14,6%
	ja oder häufig	Count	1	5	6	80	92
		% within privat gelesen	3,6%	9,1%	8,1%	32,4%	22,8%
Total		Count	28	55	74	247	404
		% within privat gelesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,008	,033	,239	,811
		Gedichte finde ich langweilig Dependent	,014	,057	,239	,811
		privat gelesen Dependent	,000	,000	, ^c	, ^c
	Goodman and Kruskal tau	Gedichte finde ich langweilig Dependent	,086	,017		,000 ^d
		privat gelesen Dependent	,097	,019		,000 ^d

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.
- d. Based on chi-square approximation

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,432			,000
	Cramer's V	,249			,000
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,365	,035	9,821	,000
N of Valid Cases		404			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich * privat gelesen

Crosstab

			privat gelesen				Total
			viele bzw. sehr viel	einige	eher wenige	keine bzw. fast keine	
Gedichte sind sprachspiel, das mag ich	ja oder häufig	Count	16	26	28	53	123
		% within privat gelesen	55,2%	47,3%	37,8%	21,4%	30,3%
	öfter	Count	5	17	17	34	73
		% within privat gelesen	17,2%	30,9%	23,0%	13,7%	18,0%
	seltener	Count	5	6	15	62	88
		% within privat gelesen	17,2%	10,9%	20,3%	25,0%	21,7%
	fast nie oder nein	Count	3	6	14	99	122
		% within privat gelesen	10,3%	10,9%	18,9%	39,9%	30,0%
Total		Count	29	55	74	248	406
		% within privat gelesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Directional Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,104	,027	3,797	,000
		Gedichte sind sprachspiel, das mag ich Dependent	,163	,040	3,797	,000
		privat gelesen Dependent	,000	,000	, ^c	, ^c
	Goodman and Kruskal tau	Gedichte sind sprachspiel, das mag ich Dependent	,049	,012		,000 ^d
		privat gelesen Dependent	,068	,017		,000 ^d

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
- c. Cannot be computed because the asymptotic standard error equals zero.
- d. Based on chi-square approximation

Symmetric Measures

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi		,364			,000
	Cramer's V		,210			,000
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b		,297	,039	7,485	,000
N of Valid Cases			406			

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Correlations

			Menge privat gelesener Gedichte	Gedichte finde ich albern	In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	die Sprache darin klingt gut	Gedichte sind kürzer	In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	Gedichte finde ich langweilig	Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich
Spearman's rho	Menge privat gelesener Gedichte	Correlation Coefficient	1,000	,366**	,357**	,472**	,077	,434**	,421**	,350**
		Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000	,123	,000	,000	,000
		N	406	403	404	406	406	402	404	406
	Gedichte finde ich albern	Correlation Coefficient	,366**	1,000	,410**	,430**	,037	,386**	,508**	,362**
		Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000	,443	,000	,000	,000
		N	403	431	429	430	431	428	429	430
	In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	Correlation Coefficient	,357**	,410**	1,000	,571**	,080	,410**	,347**	,414**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000	,095	,000	,000	,000
		N	404	429	433	431	432	428	430	431
	die Sprache darin klingt gut	Correlation Coefficient	,472**	,430**	,571**	1,000	,156**	,395**	,468**	,454**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,	,001	,000	,000	,000
		N	406	430	431	433	433	429	431	432
	Gedichte sind kürzer	Correlation Coefficient	,077	,037	,080	,156**	1,000	,101*	,040	,098*
		Sig. (2-tailed)	,123	,443	,095	,001	,	,036	,411	,041
		N	406	431	432	433	434	430	432	433
	Die Themen werden in einer Art behandelt, die mich anspricht	Correlation Coefficient	,434**	,386**	,410**	,395**	,101*	1,000	,434**	,493**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,036	,	,000	,000
		N	402	428	428	429	430	430	428	429
	Gedichte finde ich langweilig	Correlation Coefficient	,421**	,508**	,347**	,468**	,040	,434**	1,000	,415**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,411	,000	,	,000
		N	404	429	430	431	432	428	432	431
	Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich	Correlation Coefficient	,350**	,362**	,414**	,454**	,098*	,493**	,415**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,041	,000	,000	,
		N	406	430	431	432	433	429	431	434

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

Tabellen 9 :

Gedichte finde ich albern * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Gedichte finde ich albern	fast nie oder nein	29,3%	50,9%	40,1%
	seltener	31,6%	29,6%	30,6%
	öfter	20,0%	13,9%	16,9%
	ja oder häufig	19,1%	5,6%	12,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,268	,000
	Cramer's V	,268	,000
N of Valid Cases		431	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	ja oder häufig	26,6%	27,4%	27,0%
	öfter	13,1%	21,0%	17,1%
	seltener	21,0%	23,7%	22,4%
	fast nie oder nein	39,3%	27,9%	33,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,141	,036
	Cramer's V	,141	,036
N of Valid Cases		433	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

die Sprache darin klingt gut * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
die Sprache	ja oder häufig	23,7%	32,1%	27,9%
darin klingt	öfter	12,6%	17,4%	15,0%
gut	seltener	22,3%	19,3%	20,8%
	fast nie oder nein	41,4%	31,2%	36,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,136	,045
Nominal	Cramer's V	,136	,045
N of Valid Cases		433	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind kürzer * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Gedichte	1,00	22,2%	18,3%	20,3%
sind	2,00	13,4%	6,9%	10,1%
kürzer	3,00	11,6%	11,5%	11,5%
	4,00	19,4%	19,7%	19,6%
	5,00	7,9%	10,1%	9,0%
	6,00	25,5%	33,5%	29,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,139	,138
Nominal	Cramer's V	,139	,138
N of Valid Cases		434	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	ja oder häufig	17,7%	25,1%	21,4%
	öfter	13,5%	18,1%	15,8%
	seltener	25,6%	31,2%	28,4%
	fast nie oder nein	43,3%	25,6%	34,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,188	,002
	Cramer's V	,188	,002
N of Valid Cases		430	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte finde ich langweilig * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Gedichte finde ich langweilig	fast nie oder nein	38,3%	50,5%	44,4%
	seltener	15,9%	17,0%	16,4%
	öfter	14,0%	16,5%	15,3%
	ja oder häufig	31,8%	16,1%	23,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,188	,002
	Cramer's V	,188	,002
N of Valid Cases		432	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
Gedichte sind	ja oder häufig	26,9%	32,1%	29,5%
Sprachspiel,	öfter	19,4%	16,1%	17,7%
das mag ich	seltener	22,7%	22,9%	22,8%
	fast nie oder nein	31,0%	28,9%	30,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,066	,597
Nominal	Cramer's V	,066	,597
N of Valid Cases		434	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabellen 10 :

Crosstabs

Gedichte finde ich albern * Klassenstufe

Crosstab

% within Klassenstufe

		Klassenstufe					Total
		5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
Gedichte	fast nie oder nein	68,4%	60,4%	36,2%	32,2%	32,6%	40,1%
finde ich	seltener	13,2%	22,9%	30,1%	34,5%	38,9%	30,6%
albern	öfter	13,2%	14,6%	19,6%	19,5%	12,6%	16,9%
	ja oder häufig	5,3%	2,1%	14,1%	13,8%	15,8%	12,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,276	,001
Nominal	Cramer's V	,159	,001
N of Valid Cases		431	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich * Klassenstufe

Crosstab

% within Klassenstufe

		Klassenstufe					Total
		5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	ja oder häufig	39,5%	31,9%	26,8%	25,0%	21,9%	27,0%
	öfter	15,8%	23,4%	14,0%	23,9%	13,5%	17,1%
	seltener	18,4%	19,1%	24,4%	20,5%	24,0%	22,4%
	fast nie oder nein	26,3%	25,5%	34,8%	30,7%	40,6%	33,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,173	,367
Nominal	Cramer's V	,100	,367
N of Valid Cases		433	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

die Sprache darin klingt gut * Klassenstufe

Crosstab

% within Klassenstufe

		Klassenstufe					Total
		5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
die Sprache darin klingt gut	ja oder häufig	60,5%	39,6%	21,3%	25,3%	22,9%	27,9%
	öfter	7,9%	10,4%	17,7%	14,9%	15,6%	15,0%
	seltener	10,5%	29,2%	19,5%	20,7%	22,9%	20,8%
	fast nie oder nein	21,1%	20,8%	41,5%	39,1%	38,5%	36,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,281	,001
Nominal	Cramer's V	,162	,001
N of Valid Cases		433	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind kürzer * Klassenstufe

Crosstab

% within Klassenstufe

		Klassenstufe					Total
		5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
Gedichte sind kürzer	1,00	63,2%	8,3%	22,0%	14,8%	11,5%	20,3%
	2,00	18,4%	8,3%	8,5%	12,5%	8,3%	10,1%
	3,00		8,3%	14,6%	11,4%	12,5%	11,5%
	4,00	7,9%	22,9%	17,1%	26,1%	20,8%	19,6%
	5,00	5,3%	12,5%	9,1%	8,0%	9,4%	9,0%
	6,00	5,3%	39,6%	28,7%	27,3%	37,5%	29,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,406	,000
	Cramer's V	,203	,000
N of Valid Cases		434	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht * Klassenstufe

Crosstab

% within Klassenstufe

		Klassenstufe					Total
		5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	ja oder häufig	63,2%	19,1%	14,7%	18,2%	20,2%	21,4%
	öfter	7,9%	12,8%	19,6%	13,6%	16,0%	15,8%
	seltener	13,2%	36,2%	25,8%	38,6%	25,5%	28,4%
	fast nie oder nein	15,8%	31,9%	39,9%	29,5%	38,3%	34,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,351	,000
	Cramer's V	,202	,000
N of Valid Cases		430	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte finde ich langweilig * Klassenstufe

Crosstab

% within Klassenstufe

		Klassenstufe					Total
		5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
Gedichte finde ich langweilig	fast nie oder nein	75,7%	54,2%	38,4%	42,5%	39,6%	44,4%
	seltener	2,7%	12,5%	17,1%	19,5%	19,8%	16,4%
	öfter	10,8%	10,4%	16,5%	13,8%	18,8%	15,3%
	ja oder häufig	10,8%	22,9%	28,0%	24,1%	21,9%	23,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,232	,026
	Cramer's V	,134	,026
N of Valid Cases		432	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich * Klassenstufe

Crosstab

% within Klassenstufe

		Klassenstufe					Total
		5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	
Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich	ja oder häufig	60,5%	31,3%	24,5%	27,0%	27,1%	29,5%
	öfter	5,3%	18,8%	19,6%	19,1%	17,7%	17,7%
	seltener	15,8%	33,3%	23,3%	19,1%	22,9%	22,8%
	fast nie oder nein	18,4%	16,7%	32,5%	34,8%	32,3%	30,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,251	,007
	Cramer's V	,145	,007
N of Valid Cases		434	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Wiederholung der Überprüfung ohne 5. Klassen :

Gedichte finde ich albern * Klassenstufe

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,216	,031
Nominal	Cramer's V	,125	,031
N of Valid Cases		393	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich * Klassenstufe

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,156	,382
Nominal	Cramer's V	,090	,382
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

die Sprache darin klingt gut * Klassenstufe

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,178	,189
Nominal	Cramer's V	,103	,189
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind kürzer * Klassenstufe

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,196	,432
Nominal	Cramer's V	,113	,432
N of Valid Cases		396	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht * Klassenstufe

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,155	,396
Nominal	Cramer's V	,090	,396
N of Valid Cases		392	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte finde ich langweilig * Klassenstufe

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,126	,711
Nominal	Cramer's V	,073	,711
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich * Klassenstufe

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,136	,608
Nominal	Cramer's V	,078	,608
N of Valid Cases		396	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabellen 11 :

Gedichte finde ich albern * GRUPPE (nach dem Unterricht)

Crosstab

% within GRUPPE		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Gedichte	fast nie oder nein	32,2%	49,0%	40,4%
finde ich	seltener	29,7%	25,8%	27,8%
albern	öfter	20,8%	9,3%	15,2%
	ja oder ziemlich häufig	17,3%	16,0%	16,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,202	,001
Nominal	Cramer's V	,202	,001
N of Valid Cases		396	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich * GRUPPE (nach dem Unterricht)

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	ja oder ziemlich häufig	19,3%	25,8%	22,5%
	öfter	18,8%	26,3%	22,5%
	seltener	32,2%	20,1%	26,3%
	fast nie oder nein	29,7%	27,8%	28,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,158	,019
Nominal	Cramer's V	,158	,019
N of Valid Cases		396	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

die Sprache darin klingt gut * GRUPPE (nach dem Unterricht)

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
die Sprache darin klingt gut	ja oder ziemlich häufig	15,8%	25,8%	20,7%
	öfter	17,3%	21,1%	19,2%
	seltener	30,7%	18,6%	24,7%
	fast nie oder nein	36,1%	34,5%	35,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,170	,010
Nominal	Cramer's V	,170	,010
N of Valid Cases		396	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind kürzer * GRUPPE (nach dem Unterricht)

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Gedichte sind kürzer	ja oder ziemlich häufig	23,6%	25,9%	24,7%
	öfter	14,6%	13,0%	13,8%
	seltener	20,1%	20,7%	20,4%
	fast nie oder nein	41,7%	40,4%	41,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,034	,929
Nominal	Cramer's V	,034	,929
N of Valid Cases		392	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht * GRUPPE (nach dem Unterricht)

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht	ja oder ziemlich häufig	10,9%	21,4%	16,0%
	öfter	23,3%	21,4%	22,3%
	seltener	30,7%	26,0%	28,4%
	fast nie oder nein	35,1%	31,3%	33,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,143	,044
Nominal	Cramer's V	,143	,044
N of Valid Cases		394	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte finde ich langweilig * GRUPPE (nach dem Unterricht)

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Gedichte finde ich langweilig	fast nie oder nein	33,8%	51,5%	42,5%
	seltener	21,9%	17,0%	19,5%
	öfter	19,4%	11,3%	15,4%
	ja oder ziemlich häufig	24,9%	20,1%	22,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,186	,003
Nominal	Cramer's V	,186	,003
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich * GRUPPE (nach dem Unterricht)

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich	ja oder ziemlich häufig	22,9%	29,5%	26,1%
	öfter	18,4%	19,7%	19,0%
	seltener	23,9%	20,7%	22,3%
	fast nie oder nein	34,8%	30,1%	32,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,085	,411
Nominal	Cramer's V	,085	,411
N of Valid Cases		394	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**Tabellen 14 :
Crosstabs**

Gedichte finde ich albern * Hast Du versucht zu schreiben

Crosstab

% within Hast Du versucht zu schreiben

		Hast Du versucht zu schreiben		Total
		ja	nein	
Gedichte finde ich albern	fast nie oder nein	41,8%	19,5%	37,4%
	seltener	32,3%	32,5%	32,3%
	öfter	15,5%	24,7%	17,3%
	ja oder häufig	10,4%	23,4%	13,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,221	,000
Nominal	Cramer's V	,221	,000
N of Valid Cases		393	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich *
Hast Du versucht zu schreiben**

Crosstab

% within Hast Du versucht zu schreiben

		Hast Du versucht zu schreiben		Total
		ja	nein	
In Gedichten wird anders gesprochen als im Alltag, das mag ich	ja oder häufig	27,8%	17,9%	25,8%
	öfter	17,7%	15,4%	17,2%
	seltener	24,9%	14,1%	22,8%
	fast nie oder nein	29,7%	52,6%	34,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,197	,002
Nominal	Cramer's V	,197	,002
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

die Sprache darin klingt gut * Hast Du versucht zu schreiben

Crosstab

% within Hast Du versucht zu schreiben

		Hast Du versucht zu schreiben		Total
		ja	nein	
die Sprache	ja oder häufig	28,0%	11,7%	24,8%
darin klingt	öfter	16,7%	11,7%	15,7%
gut	seltener	21,7%	22,1%	21,8%
	fast nie oder nein	33,6%	54,5%	37,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,194	,002
Nominal	Cramer's V	,194	,002
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

In den Gedichten werden Themen in einer Art behandelt, die mich anspricht * Hast Du versucht zu schreiben

Crosstab

% within Hast Du versucht zu schreiben

		Hast Du versucht zu schreiben		Total
		ja	nein	
In den Gedichten werden	ja oder häufig	19,7%	7,7%	17,3%
Themen in einer Art	öfter	19,1%	6,4%	16,6%
behandelt, die mich	seltener	29,6%	30,8%	29,8%
anspricht	fast nie oder nein	31,5%	55,1%	36,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,231	,000
	Cramer's V	,231	,000
N of Valid Cases		392	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte finde ich langweilig * Hast Du versucht zu schreiben

Crosstab

% within Hast Du versucht zu schreiben

		Hast Du versucht zu schreiben		Total
		ja	nein	
Gedichte finde ich langweilig	fast nie oder nein	45,9%	23,4%	41,5%
	seltener	17,3%	19,5%	17,7%
	öfter	16,0%	14,3%	15,7%
	ja oder häufig	20,8%	42,9%	25,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,225	,000
	Cramer's V	,225	,000
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich * Hast Du versucht zu schreiben

Crosstab

% within Hast Du versucht zu schreiben

		Hast Du versucht zu schreiben		Total
		ja	nein	
Gedichte sind Sprachspiel, das mag ich	ja oder häufig	30,8%	9,0%	26,5%
	öfter	18,9%	19,2%	18,9%
	seltener	22,3%	28,2%	23,5%
	fast nie oder nein	28,0%	43,6%	31,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,208	,001
Nominal	Cramer's V	,208	,001
N of Valid Cases		396	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabellen 16 :

Ich habe die Gedichte verstanden * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Ich habe die Gedichte verstanden	ja oder ziemlich häufig	65,2%	81,3%	73,0%
	öfter	22,5%	12,0%	17,4%
	seltener	10,8%	5,7%	8,3%
	fast nie oder nein	1,5%	1,0%	1,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,181	,005
Nominal	Cramer's V	,181	,005
N of Valid Cases		396	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ich mochte die Art, wie sie im Unterricht besprochen wurden * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
ich mochte die Art, wie sie im Unterricht besprochen wurden	ja oder ziemlich häufig	21,7%	43,3%	32,2%
	öfter	27,6%	21,6%	24,7%
	seltener	28,1%	24,2%	26,2%
	fast nie oder nein	22,7%	10,8%	16,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,249	,000
Nominal	Cramer's V	,249	,000
N of Valid Cases		397	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ich fand das Thema blöd * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
ich fand das Thema blöd	ja oder ziemlich häufig	22,9%	25,3%	24,1%
	öfter	14,9%	9,8%	12,4%
	seltener	26,9%	20,6%	23,8%
	fast nie oder nein	35,3%	44,3%	39,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,123	,114
Nominal	Cramer's V	,123	,114
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

die Gedichte sagen mir etwas * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
die Gedichte sagen mir etwas	ja oder ziemlich häufig	29,4%	35,2%	32,2%
	öfter	21,1%	20,2%	20,7%
	seltener	26,5%	14,5%	20,7%
	fast nie oder nein	23,0%	30,1%	26,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,157	,020
Nominal	Cramer's V	,157	,020
N of Valid Cases		397	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ich mag keine Gedichte * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
ich mag keine Gedichte	ja oder ziemlich häufig	26,6%	20,6%	23,7%
	öfter	13,8%	10,8%	12,3%
	seltener	17,2%	11,3%	14,4%
	fast nie oder nein	42,4%	57,2%	49,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,151	,029
Nominal	Cramer's V	,151	,029
N of Valid Cases		397	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Hat die Unterrichtseinheit Dir gefallen * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
Hat die Unterrichtseinheit Dir gefallen	ja	7,2%	11,6%	9,4%
	fast alles	26,2%	31,6%	28,8%
	zufriedenstellend	25,1%	19,5%	22,3%
	nicht immer	23,1%	21,1%	22,1%
	eher weniger	11,3%	8,9%	10,1%
	nein	7,2%	7,4%	7,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,115	,409
	Cramer's V	,115	,409
N of Valid Cases		385	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Tabellen 19 :

von Hutten/Markus * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
von Hutten/Markus	1	35,5%	47,3%	41,2%
	2	35,0%	29,9%	32,5%
	3	17,8%	9,2%	13,6%
	4	11,7%	13,6%	12,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,156	,026
	Cramer's V	,156	,026
N of Valid Cases		381	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

von Brecht * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
von Brecht	1	33,3%	43,0%	38,0%
	2	30,8%	31,2%	31,0%
	3	21,9%	14,5%	18,3%
	4	13,9%	11,3%	12,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,122	,123
	Cramer's V	,122	,123
N of Valid Cases		387	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

von Jandel * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
von Jandel	1	35,0%	38,0%	36,4%
	2	25,0%	26,2%	25,6%
	3	22,0%	16,0%	19,1%
	4	18,0%	19,8%	18,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,076	,523
	Cramer's V	,076	,523
N of Valid Cases		387	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

von Werfel * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
von Werfel	1	38,4%	42,6%	40,5%
	2	28,1%	27,9%	28,0%
	3	18,2%	14,7%	16,5%
	4	15,3%	14,7%	15,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,055	,760
Nominal	Cramer's V	,055	,760
N of Valid Cases		393	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

- 1 – besonders gut oder gut**
- 2 – annehmbar**
- 3 – weniger gut**
- 4 – ziemlich schlecht oder schlecht**

Tabellen 20 :

ich freue mich schon darauf * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
ich freue	1	29,4%	42,8%	35,9%
mich schon	2	12,3%	14,9%	13,6%
darauf	3	30,4%	21,1%	25,9%
	4	27,9%	21,1%	24,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,164	,014
Nominal	Cramer's V	,164	,014
N of Valid Cases		398	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

hoffentlich kommt die nächste nicht so schnell * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
hoffentlich kommt	1	39,9%	26,6%	33,4%
die nächste nicht	2	18,7%	20,3%	19,5%
so schnell	3	13,3%	20,3%	16,7%
	4	28,1%	32,8%	30,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,151	,029
Nominal	Cramer's V	,151	,029
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ist mir egal * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
ist	1	16,3%	20,1%	18,2%
mir	2	18,3%	16,9%	17,6%
egal	3	18,8%	13,2%	16,1%
	4	46,5%	49,7%	48,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,087	,397
Nominal	Cramer's V	,087	,397
N of Valid Cases		391	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ich mag immer noch keine Gedichte * GRUPPE

Crosstab

% within GRUPPE

		GRUPPE		Total
		Gelb	Blau	
ich mag immer	1	22,3%	20,8%	21,6%
noch keine	2	16,3%	15,1%	15,7%
Gedichte	3	16,8%	10,9%	14,0%
	4	44,6%	53,1%	48,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,102	,248
Nominal	Cramer's V	,102	,248
N of Valid Cases		394	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

1 – ja, sehr oder ja, in Ordnung

2 – stimmt eher mehr

3 – stimmt eher weniger

4 – stimmt fast nicht oder nein

Tabellen 21 :

ich freue mich schon darauf * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
ich freue	1	29,1%	42,6%	35,9%
mich schon	2	14,8%	12,4%	13,6%
darauf	3	24,0%	27,7%	25,9%
	4	32,1%	17,3%	24,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,193	,002
Nominal	Cramer's V	,193	,002
N of Valid Cases		398	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

hoffentlich kommt die nächste nicht so schnell * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
hoffentlich kommt	1	44,4%	22,6%	33,4%
die nächste nicht so schnell	2	18,4%	20,6%	19,5%
	3	15,3%	18,1%	16,7%
	4	21,9%	38,7%	30,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Phi	,246	,000
Nominal	Cramer's V	,246	,000
N of Valid Cases		395	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ist mir egal * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
ist mir egal	1	18,2%	18,1%	18,2%
	2	20,8%	14,6%	17,6%
	3	12,5%	19,6%	16,1%
	4	48,4%	47,7%	48,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,116	,155
	Cramer's V	,116	,155
N of Valid Cases		391	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ich mag immer noch keine Gedichte * Geschlecht

Crosstab

% within Geschlecht

		Geschlecht		Total
		männlich	weiblich	
ich mag immer	1	34,5%	9,0%	21,6%
noch keine Gedichte	2	18,6%	13,0%	15,7%
	3	10,8%	17,0%	14,0%
	4	36,1%	61,0%	48,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,345	,000
	Cramer's V	,345	,000
N of Valid Cases		394	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

- 1 – ja, sehr oder ja, in Ordnung**
- 2 – stimmt eher mehr**
- 3 – stimmt eher weniger**
- 4 – stimmt fast nicht oder nein**

Tabelle 22 :

ich freue mich schon darauf * Geschlecht * GRUPPE

Crosstab

% within Geschlecht

GRUPPE			Geschlecht		Total
			männlich	weiblich	
Gelb	ich freue	1	22,9%	35,2%	29,4%
	mich schon	2	12,5%	12,0%	12,3%
	darauf	3	26,0%	34,3%	30,4%
		4	38,5%	18,5%	27,9%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Blau	ich freue	1	35,0%	51,1%	42,8%
	mich schon	2	17,0%	12,8%	14,9%
	darauf	3	22,0%	20,2%	21,1%
		4	26,0%	16,0%	21,1%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

GRUPPE			Value	Approx. Sig.
Gelb	Nominal by	Phi	,233	,012
	Nominal	Cramer's V	,233	,012
	N of Valid Cases		204	
Blau	Nominal by	Phi	,174	,117
	Nominal	Cramer's V	,174	,117
	N of Valid Cases		194	

- a. Not assuming the null hypothesis.
- b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

hoffentlich kommt die nächste nicht so schnell * Geschlecht * GRUPPE

Crosstab

% within Geschlecht

GRUPPE			Geschlecht		Total
			männlich	weiblich	
Gelb	hoffentlich kommt	1	53,1%	28,0%	39,9%
	die nächste nicht	2	17,7%	19,6%	18,7%
	so schnell	3	9,4%	16,8%	13,3%
		4	19,8%	35,5%	28,1%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Blau	hoffentlich kommt	1	36,0%	16,3%	26,6%
	die nächste nicht	2	19,0%	21,7%	20,3%
	so schnell	3	21,0%	19,6%	20,3%
		4	24,0%	42,4%	32,8%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

GRUPPE			Value	Approx. Sig.
Gelb	Nominal by	Phi	,269	,002
	Nominal	Cramer's V	,269	,002
	N of Valid Cases		203	
Blau	Nominal by	Phi	,252	,007
	Nominal	Cramer's V	,252	,007
	N of Valid Cases		192	

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ist mir egal * Geschlecht * GRUPPE

Crosstab

% within Geschlecht

GRUPPE			Geschlecht		Total
			männlich	weiblich	
Gelb	ist	1	14,7%	17,8%	16,3%
	mir	2	21,1%	15,9%	18,3%
	egal	3	13,7%	23,4%	18,8%
		4	50,5%	43,0%	46,5%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Blau	ist	1	21,6%	18,5%	20,1%
	mir	2	20,6%	13,0%	16,9%
	egal	3	11,3%	15,2%	13,2%
		4	46,4%	53,3%	49,7%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

GRUPPE			Value	Approx. Sig.
Gelb	Nominal by	Phi	,143	,247
	Nominal	Cramer's V	,143	,247
	N of Valid Cases		202	
Blau	Nominal by	Phi	,122	,420
	Nominal	Cramer's V	,122	,420
	N of Valid Cases		189	

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

ich mag immer noch keine Gedichte * Geschlecht * GRUPPE

Crosstab

% within Geschlecht

GRUPPE			Geschlecht		Total
			männlich	weiblich	
Gelb	ich mag immer	1	38,9%	7,5%	22,3%
	noch keine	2	17,9%	15,0%	16,3%
	Gedichte	3	10,5%	22,4%	16,8%
		4	32,6%	55,1%	44,6%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%
Blau	ich mag immer	1	30,3%	10,8%	20,8%
	noch keine	2	19,2%	10,8%	15,1%
	Gedichte	3	11,1%	10,8%	10,9%
		4	39,4%	67,7%	53,1%
	Total		100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

GRUPPE			Value	Approx. Sig.
Gelb	Nominal by	Phi	,402	,000
	Nominal	Cramer's V	,402	,000
	N of Valid Cases		202	
Blau	Nominal by	Phi	,309	,000
	Nominal	Cramer's V	,309	,000
	N of Valid Cases		192	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

1 – ja, sehr oder ja, in Ordnung

2 – stimmt eher mehr

3 – stimmt eher weniger

4 – stimmt fast nicht oder nein

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund eines aus der aktuellen didaktischen Literatur herausgearbeiteten deutlichen Bekenntnisses zum Wert des Lyrikunterrichts für die Schüler und bei der ihm auch in den Länderlehrplänen zugestandenen Bedeutung, wie exemplarisch an einigen neueren Lehrplänen aus Norddeutschland gezeigt, wird eine Situationsbeschreibung der augenblicklichen Unterrichtssituation im Lyrikbereich gegeben.

Die Schülerorientierung der Unterrichtsgestaltung sowohl im didaktischen als auch im methodischen Bereich erscheint als vorrangig zu verfolgender Weg, wenn man heute in der Schule den intellektuellen wie emotionalen Bildungswert von Lyrik erschließen möchte.

Da eine solche Orientierung aber Orientierungsmarken erfordert, wurde experimentell mit einer Test- und einer Kontrollgruppe ein Unterrichtsversuch mit einer Lyriksequenz von drei gleichen und einem unterschiedlichen Gedicht unternommen. Das differierende Gedicht wurde im Motivationsbereich der Lyrikeinheit eingesetzt und sorgte dort für einen jeweils anderen Zugang zum Unterrichtsgegenstand Lyrik; es handelte sich bei der Testgruppe um einen *von* einem Jugendlichen geschriebenen Gedichttext, bei der Kontrollgruppe um ein *für* Jugendliche geschriebenes Gedicht. Vor Beginn der Lyriksequenz wurde die Ausgangssituation hinsichtlich der Einstellung zu Lyrik mit einem Fragebogen erfasst. Der um einige Gesichtspunkte ergänzte Fragebogen wurde nach Abschluss der Unterrichtseinheit erneut zum Aufspüren von möglichen Veränderungen eingesetzt. An dem Unterrichtsversuch nahmen 436 Schüler verteilt auf 22 Klassen aus den in der Sekundarstufe I vertretenen Schulformen teil.

Die Untersuchungsergebnisse wurden mit Hilfe von fünfzehn Arbeitshypothesen überprüft und führten zu dem statistisch abgesicherten Schluss, dass die Schüler der Testgruppe nach Durchlaufen der Unterrichtseinheit eine durchweg signifikant positivere Einstellung gegenüber Lyrik und Lyrikunterricht zeigten.

Diese positive Grundstimmung ließ sich auch erkennen in einer gesteigerten Bereitschaft zum Verfassen eigener Gedichttexte und in einer deutlicheren Akzeptanzangabe für zukünftig zu erteilenden Unterricht mit Gedichten.

Da der einzige Unterschied zwischen den zwei Gruppen von untersuchten Schülern in dem verschiedenartigen Motivationsgedicht bestand, konnte eine Reihe von Aspekten herausgearbeitet werden, die darauf hindeuten, dass sich tatsächlich ein Zugang mit Hilfe von Gedichttexten aus der unmittelbaren Nähe der Jugendlichen, geschrieben von einem anderen Jugendlichen bewährt, möglicherweise sogar die überlegene Methode darstellt.

Summary

A description of the current situation concerning the teaching of poetry is given. The background is provided by the prevailing didactic theories which stress the importance of the teaching of poetry for students and the curricula of German Länder, which as well lay great importance on this field, as is shown by quoting some curricula from North Germany.

The orientation on the needs and interests of students is the road to follow in didactic and methodical terms, if we want to find an approach to poetry in school and demonstrate its intellectual and emotional value.

As such student-oriented teaching needs guidelines, we have conducted a test in two groups of students. Three poems in the test group and the control group were the same, one was different. The different poem was supposed to enhance the motivation of students towards poetry and caused a different approach towards the appreciation of poetry. In the test group the different poem discussed was written *by* a teenager, in the control group the different poem was written *for* teenagers. Before teaching the sequence of poems the general attitude towards poetry was investigated by means of a questionnaire. After teaching the poems the same questionnaire, in which some questions were added, was used to document possible changes in students' attitudes. All in all 436 students from 22 classes participated in the test. They comprised the age groups in different school forms, which make up the 'Sekundarstufe I'

The results of the investigation were evaluated by means of fifteen hypotheses concerning the outcome. The statistically ensured conclusion is that the students of the test group showed a significantly more positive attitude towards poetry and the teaching of poetry.

This positive basic attitude was also demonstrated by the students' greater willingness to write their own poems and their greater acceptance of the future teaching of poetry.

As the only difference between the two groups of students was the one poem to enhance motivation, a number of aspects have been worked out, which demonstrate that an approach towards poetry which uses texts from the world of teenagers, written by another teenager, has proved to be successful and is possibly superior to other methods.

DANKSAGUNG

Für die einfühlsam ‘am langen Zügel’ geführte Betreuung meiner Arbeit und seine stets zugewandte Gesprächsbereitschaft danke ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Wolfgang Biesterfeld, Kiel, sehr herzlich.

Die Motivation und das Selbstvertrauen, die wissenschaftliche Studie überhaupt ‘anzupacken’, verdanke ich dem Professor meiner Studienzeit, Herrn Prof. Dr. Klaus C. Haase.

Herrn Prof. Dr. Gerd Müller, Kiel, gilt mein Dank für die freundliche Übernahme des zweiten Gutachtens zu meiner Arbeit.

Mein Dank für die mathematische und informatikspezifische Unterstützung geht an den mit großer Umsicht und Engagement arbeitenden Leiter des PC-Labors der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Herrn Dr. Niehusen.

Vielfältige wertvolle Literaturanregungen trug die unermüdlich hilfsbereite Bibliothekarin Frau Fränzner dankenswerterweise an mich heran.

Und schließlich gilt mein Dank auch den vielen Lehrern und Schülern, die an verschiedenen Schulen in Schleswig-Holstein am Unterrichtsversuch teilgenommen und mir damit erst die Gewinnung von Daten ermöglicht haben.

Christine Nissen

Bornstein, im Juli 2001

Kurzgefasster Lebenslauf

27. August 1949 geboren in Niendorf/Ostsee (Schleswig-Holstein)

1969, Januar Abitur in Hamburg

1969 – 1972 Studium in Kiel an der Pädagogischen Hochschule

1972, Februar 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen

1972, November Fachprüfung für das Lehramt an Realschulen

In den folgenden Jahren „Zweite Lehrerprüfung“ in Niedersachsen, Einsatz als Planungsleiterin, später Rektorin einer selbständigen Orientierungsstufe in Braunschweig, 1977 Realschulkonrektorin in Buxtehude

1989 Übernahme in den Schuldienst des Landes Schleswig-Holstein;

längere Beurlaubungszeiten im Zusammenhang mit der Geburt und der Erziehung von vier eigenen Kindern

WS 1982/83
– WS 87/88
weiter ab
Sommer 1998

wiederholt Lehraufträge am Seminar für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des statistischen Materials sowie bei der Herstellung der Tabellen des Manuskriptes habe ich Unterstützungsleistungen bei der Anwendung der statistischen Rechenprogramme erhalten von Herrn Dr. Niehusen, PC-Labor der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät.

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Bornstein, den 06.07.2001