

Christoph Wegener

Das sprachliche Kunstwerk – Entdeckendes Herangehen an Gedichte in der 9. Klasse

I

Deutschunterricht, wie er oft nicht gelingt. Wer kennt nicht diese „Einladung“ zu einer Auseinandersetzung mit einem literarischen Text:

Beschreibe Inhalt und Aufbau des Textes und zeige, wie formelle und sprachlich-stilistische Gestaltungsmittel die jeweilige Aussage stützen!

Was daraufhin von Schülern abgeliefert wird, hat sich häufig nicht von einer schematisch abhandelnden Bemühung gelöst, der man – wenn man achtsam hinhört beim Lesen – einen gewissen „Erledigungs-Unwillen“ anmerken kann. Der Lehrer übrigens in nicht unähnlicher Lage: Statt Leser zu sein arbeitet er sich als Korrektor ab. Wie sollen sich die beiden begegnen? Wo bleibt bei dieser Kommunikation der Text? Die ganze Situation ist überaus künstlich und in ihrer Sinnhaftigkeit zu Recht hinterfragbar. Ein „Erlebnis Stagnation“, wie *Rüdiger Iwan* es empfindet? (1)

Damit ist das Dilemma des Interpretierens im Deutschunterricht angesprochen. In vielen Fällen bleibt es eine Zergliederungs-Operation, anhand derer die oben angedeuteten formalen (Strophen, Verse etc.) und sprachlich-stilistischen (Anaphern, Ellipsen, Chiasmen etc.) Auffälligkeiten nachgewiesen werden müssen. (2) Schließlich erhebt das Schulfach den Anspruch einer gewissen Wissenschaftlichkeit.

Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auf diese Weise dem sprachlichen Kunstwerk eine vertiefte Erkenntnis zukommen kann. Rein subjektivistisches Lesen vermag über ein äußerliches, triviales Verständnis kaum hinauszugelangen. Und so ist es berechtigte Zielsetzung, wenn entsprechend begabte Schüler Texte wie eine „Partitur“ lesen. Aber die anderen? Wie kann es gelingen, Schülern eine angemessene Textbegegnung zu ermöglichen im Sinne einer ideellen Kunsterkenntnis und literarischen Kompetenz? (3)

**„Die Wissenschaft blickt durch die Sinnlichkeit auf die Idee, die Kunst erblickt die Idee in der Sinnlichkeit.“
Rudolf Steiner(4)**

In der Didaktik des Literaturunterrichtes kennen wir die Herangehensweisen der „Interpretation“ und der „Konkretisation“. Jene arbeitet Erkenntnisse heraus, diese bringt den Leser in den literarischen Prozess mit ein, indem etwa sogenannte „Leerstellen“ gedanklich ausgefüllt werden, ein beim naiven Lesen oft unbewusst vollzogener Prozess. *Kaspar Spinner* polarisiert die beiden Herangehensweisen in seinen „elf Aspekten literarischen Lernens“ (2006) als „Wechselverhältnis zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung“, das in der schulischen „Lernprogression“ zunehmend differenziert werde. (5) Für die Methode der texterschließenden Konkretisation hat sich besonders *Harald Frommer* ausgesprochen. Sie „vermindere die Unbestimmtheit, individualisiere das Allgemeine, imaginiere das Unanschauliche“. Das „Werk“ entstehe „in Wechselwirkung zwischen Text und Leser.“ (6) Im vorliegenden Aufsatz soll die „Mitte“ zwischen diesen beiden Positionen an zwei Beispielen ausgelotet werden.

Was berührt dich an diesem Text? (Warum) Ist der Text gelungen?

Im Spannungsfeld dieser beiden Fragestellungen lebt die literarische Diskussion. Beide Fragestellungen sind für Schüler in dieser unvermittelten Form recht schwer; die eingangs zitierte Aufgabenstellung ist deshalb als eine methodische Hinführung zur zweiten, deskriptiven Text-Erörterung durchaus anzuerkennen. Und doch:

„Deutsch liegt mir eben nicht. Ich kann nun mal nichts mit Gedichten anfangen; wozu ist das nütze?“

Hier kommt zur methodisch-didaktischen noch die motivationale Komponente hinzu. Viele Jugendliche sind in gewisser Weise illiterat, sie lesen nicht, und wenn, dann eher „träumend“ in Welten seitenstarker Roman-Erzählungen eher trivialer Art. Textaufmerksamkeit ist ihre Sache – in diesem Lebensalter – nicht. Wie kann die extrinsische Entfremdung zu intrinsischem Interesse „erlöst“ werden? Wir gehen bei diesem Gedanken von der Menschenerkenntnis aus, dass in jedem freien Menschen grundsätzlich für alle Tätigkeiten der tiefinnere Wunsch lebt, sie gerne und mit Selbstentfaltung zu tun. Dies meint *Rudolf Steiner*, wenn er die Lehrerschaft der Waldorfschule eindringlich auf eine „lebendige Begrifflichkeit“ und „phantasiefähige Durchdringung“ aller Themen des Unterrichts hinweist. (7) Im „*Pädagogischen Jugendkurs*“ spricht er im Zusammenhang der Fragen, die die heutige (damalige) Jugend an die Schulen und Hochschulen stellt, von der „Phrase“ einer materialistischen Wissenschaft, die sich in die Sackgasse der toten Begrifflichkeit verirrt hat. Waldorfpädagogik habe als zukunftsorientierte Kunst des „Aufweckens“ zu wirken. (8)

In *Goethes „Wilhelm Meister“* heißt es im dritten Kapitel der „Wanderjahre“:

„Sie sollen in kurzem erfahren, dass Aufbauen mehr belehrt als Einreißen, Verbinden mehr als Trennen, Totes beleben mehr als das Getötete noch weiter töten; kurz also, wollen Sie mein Schüler sein?“ (9)

Wilhelm bejaht diese Frage und wird „Aspirant“ eines ärztlichen Meisters, dessen Menschen- und Heilkunde nicht auf dem Sezieren des Toten basiert, sondern auf dem Verstehen der Gesetze des lebendigen Organismus. Bewunderung des menschlichen Körpers in seiner Sinnhaftigkeit als Antwort des Wissenden (nicht: Wissenschaftlers!) ist Grundlage dieser Heilkunst. Wir sprechen bei dieser Art der Herangehensweise an die Phänomene, die sich aus der Wahrnehmung ihrer lebendigen Gestik herleitet, von *Goetheanismus*. Auf „*Goethes Weltanschauung*“ hat *Rudolf Steiner* seine Erkenntnistheorie gegründet. Sie klärt die Subjekt-Objekt-Frage in der Weise, dass den jeweiligen Welt-Phänomen durch das erkennende Subjekt eine entsprechende Erkenntnistätigkeit als kreativer Prozess entgegenwächst, in dem sich die Idee der Sache ausspricht. *Goethes* Welt-Begegnung nennt *Steiner* dabei „einheitlich“. Sie sei

„... die denkbar vielseitigste. Sie geht von einem Zentrum aus, das in der einheitlichen Natur des Dichters gelegen ist, und kehrt immer jene Seite hervor, die der Natur des betrachteten Gegenstandes entspricht.“ (10)

Man spürt hier etwas von dem, was *Albert Schweitzer* „Ehrfurcht vor dem Leben“ nennt. Die Betrachtungsweise wird der Außenwelt nicht „einförmig“ aufgezwungen (*Steiner*). Letzteres wäre nichts anderes als eine ideologische Manipulation, in seiner Höchstform eine ignorante Entfremdung, die *Steiner* in der materialistischen Wissenschaftlichkeit seiner Zeit wahrnahm.

Damit sind wir wieder beim Deutschunterricht, bei der methodisch-didaktischen Erörterung literarischer Texte:

„Hier kommt es in einem demokratisch ausgerichteten Lehrplan darauf an, die verfälschenden oder neutralisierenden Tendenzen des herkömmlichen Literaturunterrichts zu überwinden, indem die

fortschrittlichen Ansätze und Impulse der Werke im Unterricht akzentuiert werden (z.B. durch exemplarisch angefügte Lernzielangaben und zusätzliche Interpretationshilfen) . So darf die Thematik (...) bei der unterrichtlichen Besprechung nicht auf die vordergründige Liebesgeschichte (...) reduziert werden. Vielmehr sind die in diesem Zusammenhang dargestellten Episoden des Befreiungskampfes ins Zentrum der Diskussion zu rücken.“ (11)

Da ist's denn wieder, wie's der Lehrplan wollte ... Die lernziel-orientierte Interpretation lässt nicht einmal den Lehrer frei. Verbindliche Soll-Aussagen zeigen, wo es langgeht. Diese Art Literatur-Begegnung lehnen Schüler mit feinem Gespür ab. Und aus dem Protest, nicht aus den „braven“ Erfüllungen kann ein lebendigerer Unterricht entstehen. Denn jener ist ein helfender Hinweis bei der Unterscheidung von lehrerzentriertem und schülerzentriertem Unterricht. Ihn ernstzunehmen kann zur „befreienden Verunsicherung“ des Lehrers führen.

Nicht dass es keine fachlich „richtige“ und „falsche“ Text-Erörterung gäbe. Fehldeutungen sind möglich, und Aufgabe von Literaturunterricht ist hier durchaus Korrektur, Leitung, Förderung von Kompetenz. Ohne die Kenntnis poetologischer Gestaltungsmittel fällt die Würdigung ihrer Formen im sprachlichen Kunstwerk oberflächlicher oder beliebiger aus; die Kunstabsicht kann eher verkannt werden. Es geht im Deutschunterricht nicht um subjektivistische Reaktionen; das „wildanarchische Lesen“ (*Frommer*) ist nicht der Weisheit letzter Schluss. Ein herrlicher Anfang aber kann es sein.

II

Warum ist das Gedicht schön (gelingen, richtig, überzeugend ...)?

Im Folgenden soll ein Unterrichtsexperiment aus dem Deutschunterricht einer 9. Klasse vorgestellt werden, das sich dieser Frage nähert, ohne sie zu stellen. Leitende Gedanken waren dabei zum einen die der „literarischen Wertung“ (12) eines sprachlichen Kunstwerks, zum anderen menschenkundliche Überlegungen. Es darf die Erwartung ausgesprochen werden, dass diese Stunde auch in anderen Klassen gelingen kann.

Bei den Texten handelt sich um drei Gedichte von *Bertolt Brecht*. Den SchülerInnen ihre situative Schönheit, kompositorische Ästhetik und humanistische Aussage zu erschließen war Ziel dieser ersten heranzuführenden Interpretationsübung.

Der Rauch

**Das kleine Haus unter Bäumen am See.
Vom Dach steigt Rauch.
Fehlte er
Wie trostlos dann wären
Haus, Bäume und See.**

Tannen

**In der Frühe
Sind die Tannen kupfern.
So sah ich sie
Vor einem halben Jahrhundert
Vor zwei Weltkriegen
Mit jungen Augen.**

Rudern, Gespräche

Es ist Abend. Vorbei gleiten

Zwei Faltboote, darinnen

Zwei nackte junge Männer: Nebeneinander rudern

Sprechen sie. Sprechend

Rudern sie nebeneinander.

Das Gedicht *Der Rauch* wirkt zunächst – in der Statik des elliptischen ersten Verses – wie ein Idyll. Das Bild hat triviale Konnotationen. Aber bis zur aufzählenden Wiederholung im letzten Vers hat sich dieser Eindruck gewandelt. Der in seiner unerwarteten Form schwer zu erkennende Konditionalsatz des zentralen dritten Verses ist der Dreh- und Angelpunkt; hier kommt es zur nachdenklichen Erkenntnis im Sinne *Brechts*, betont noch durch die Inversion des Temporaladverbs „dann“, dass der Eindruck des ersten Verses eigentlich „trostlos“ wäre, gäbe es nicht durch den „Rauch“ den Hinweis auf die – unsichtbaren – Bewohner, die dieses Haus für den Betrachter (den Fremden) „tröstend“ machen, Heimat oder Herberge andeutend.

Auch *Tannen* ist ein kleines, äußerlich karges, scheinbar einfaches Gedicht. Hier ist die doppelte Lesart des dritten Verses von Bedeutung, die den Bogen der erzählten Zeit von fünfzig Jahren und den – nicht erzählten – Schreckensereignissen des 20. Jahrhunderts („vor zwei Weltkriegen“) zum ähnlichen Wahrnehmungsmoment in der Jugend („mit jungen Augen“) spannt. Die Tageszeit „*In der Frühe*“ wird rückblickend auch zur biografischen Angabe der Lebenszeit. (13)

Ein typisch altersweiser *Bert Brecht* gestaltet auch die kleine Beobachtung eines Abends am Fluss. Eine Feierabend- und Spaziergang-Situation. Ruhig fließen die Enjambements in den folgenden Vers. Inhaltlich ist das Gedicht *Rudern, Gespräche* sehr einfach, eigentlich kaum der Beachtung wert, und doch ein Moment des Friedens. Warum das so ist, wird im chiastischen „Abgesang“ deutlich: Was wäre das „Rudern“, wenn das „Sprechen“ fehlte. Die haiku-artige Wahrnehmung wird bei *Brecht* zur „Lehre“, zum humanistischen Hinweis auf den Menschen, die „Freundlichkeit“, das Soziale.

Können diese „weisen“ Gedichte SchülerInnen einer 9. Klasse erreichen? Die Handy- und Smartphone-Generation ist – bezüglich kurzer Texte – auf jeden Fall mit der Textsorte SMS bestens vertraut. In den Fachstunden tritt häufig ein hochkommunikatives Gruppenwesen entgegen, das der Lehrer geneigt ist, als Disziplinproblem zu deuten. Unterricht wird nicht selten zum Kampf um das Interesse am geplanten Thema. „Stille Lyrik“ im Sinne der oben genannten Gedichte wird zur methodisch-didaktischen Herausforderung.

Hinzu kommt – was ein Widerspruch zu sein scheint zur permanenten Bereitschaft zum Dauerreden – das Phänomen des sogenannten „Sprachverlusts“ (14) in der Lebensphase der Pubertät. Der aktive Wortschatz ist geringer ausgeprägt als der passive. Die Entwicklungspsychologie weiß aufgrund entsprechender Hirnforschungen um den Synapsen-Umbau im jugendlichen Gehirn. (15) *Rudolf Steiner* spricht in diesem Zusammenhang von einer „Geburt“ (des Empfindungsleibs), ein Bild, das die sich nun im dritten Jahrsiebt entfaltende Urteils- und Weltbegegnungs-Fähigkeit treffend charakterisiert. Es ist ein im Inneren idealistisches Lebensalter, das sich nach außen oft widerborstig und bisweilen scheinbar ignorant gibt. Gern gruppiert sich die Selbstorganisation als ungeordnet und chaotisch – im Jugendzimmer nicht anders als bei der erstaunlich schnell entstehenden „Zettelwirtschaft“. Hausaufgaben versinken in einem Bermuda-Dreieck des Vergessens. Urteile werden mit kraftvoller Überzeugung ausgesprochen; zugleich lebt seelisch ein empfindliches Gerechtigkeitsgefühl.

Nach *Wilhelm Rauthe* ist die Erfahrungsgeste von 15jährigen SchülerInnen einer 9. Klasse von „praktischer Urteilskraft“ geprägt:

„Die wahre Praxis ist das verständnisvolle Umgehen mit einer Sache, indem alle ihre möglichen Beziehungen mit berücksichtigt werden, das Behandeln eines Teiles der Welt im Sinne des Weltzusammenhangs.“ (16)

Diese Urteilskraft kann der Lehrer aktivieren. Rätsel-Aufgaben etwa kommen der inneren Fragehaltung entgegen, weil das Suchen und Finden von Lösungen als belebend und beruhigend erfahren werden; von der Bereitschaft sich zu vergessen und „Feuer zu fangen“ darf bei Neuntklässlern noch ausgegangen werden. So „cool“ sind sie noch nicht.

Methodisch-didaktisch ist es daher wichtig - anders als bisher der Klassenlehrer - mit seiner Lehrerpersönlichkeit hinter die Sache zurückzutreten. Nach der „geliebten Autorität“ kommt es in der Oberstufe darauf an, durch Aufgabenstellungen entwicklungsfördernde Erlebnisse zu ermöglichen. Wenn diese „passen“, erfahren die jungen Menschen etwas von einer für sie noch nicht beschreibbaren pädagogischen Liebe: die Hingabe des Lehrers aus den Kräften seines Ichs. (17) Sie ahnen seine „kommunikative“ Planungs-Meditation, die ihnen die Freiheit intrinsischer Motivation eröffnet, durch die sie wachsen können.

Nun aber: Die drei *Brecht*-Gedichte wurden den SchülerInnen in einem Tütchen (mit Gummiband umwickelt, durch Büroklammer gehalten) übergeben, und zwar in der Form, dass sie die einzelnen auseinandergeschnittenen Verse ungeordnet in der Hand hielten. Die jeweiligen Überschriften wurden nicht mitgeteilt. Die Aufgabenstellung - lapidar einfach:

Es sind drei Texte. Setzt sie jeweils richtig zusammen!

Interpretation ist bei diesem Verfahren nicht zerlegendes Erkennen, sondern erlebter, aktiver Erkenntnisprozess. Im kritischen Zusammensetzen ordnet sich mehr als nur ein vorliegender Text. Aber dieser belohnt nach getaner Bemühung mit der Wahrnehmung einer ästhetischen Form, die zugleich das Rätsel löst. Zunächst aber gibt es Reaktionen („Urteile“):

Was soll denn das? Zettel? Können Sie es uns nicht gleich in der richtigen Form geben? Etc.

Natürlich versuchen sie das „alte Spiel“ („Lehrer sag, wo es langgeht.“). Aber der Lehrer scheint nicht recht zu verstehen, zumindest tut er so, und beharrt ohne weitere Erläuterung auf der Anweisung; also bleibt die „Zettelaufgabe“ unausweichlich. Im Protest wird schon erstes Interesse lebendig.

Schnell entstehen „Beratungs-Teams“. Andere Schüler arbeiten still, breiten die Zettel vor sich aus. Manchen ist eine gewisse Ratlosigkeit anzusehen, wie sie vor dem Mut zum Entschluss erlebt werden kann. Sie werden „Starthilfen“ brauchen. Und dann:

Ey, die sind ja nackt! Hier: „Zwei nackte junge Männer“ steht da. Sind die etwa schwul? Und sowas sollen wir bearbeiten? Das können Sie von mir nicht erwarten!

Hereingerufene Kommentare, die Aufmerksamkeit erwecken (sollen). Entsprechende Reaktionen, aber nun suchen alle die ominösen Verse. Tatsächlich:

Zwei nackte junge Männer: nebeneinander rudern

Was machen die denn? Textgruppen entstehen: hier, noch einmal „rudern“, und dann gibt es „zwei Faltboote“. Und einen „See“. Klar, da rudern die – auf dem See. Jemand ordnet den beiden

Faltbootfahrern den Vers „**So sah ich sie**“ zu. Woanders liegen bereits Vers 1 und Vers 5 des *Rauch-*Gedichts nebeneinander. Plötzlich auch: „**Vom Dach steigt Rauch.**“ Doch, das gibt Sinn.

Der Lehrer geht in der Klasse herum. Eine gute Übung des Nicht-Tuns (*Lao Tse*): Irrtümern gelassen zusehen. Wie im Kunst- und Handwerksunterricht ergeben sich hier und dort auch kleine Beratungs- und Hinweis-Gespräche. Mehr und mehr werden Textgruppierungen sichtbar, die Gedichte gewinnen an Gestalt, werden lebendig. Sportlicher Ehrgeiz will wissen, ob es so schon „richtig“ ist.

Was sich hier ereignet, ist – im Sinne *Friedrich Schillers* - die Begegnung des „Stofftriebes“ mit dem „Formtrieb“.

„Der Gegenstand des sinnlichen Triebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt *Leben* in weitester Bedeutung. (...) Der Gegenstand des Formtriebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt *Gestalt*. (...) Der Gegenstand des Spieltriebs, in einem allgemeinen Schema vorgestellt, wird also *lebende Gestalt* heißen können; ein Begriff, der allen ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen und mit einem Worte dem, was man in weitester Bedeutung *Schönheit* nennt, zur Bezeichnung dient.“ (18)

Erkenntnistheoretisch betrachtet vollziehen die Schüler auf dem Weg zum „Begriff“ – der Wahrnehmung der Form des Kunstwerks – den Vorgang des „Schließens“ und „Urteilens“. Sie tun es, indem sie in der Sache aufgehen.

Es ist egal, ob das Ergebnis – die Rekonstruktion dreier Gedichte – auf eigenem Erfolg erwuchs oder ob es schließlich aus der Mitteilung (teil-)übernommen wurde – die Aufmerksamkeit auf die Texte und ihre Komposition ist geweckt worden; in einer Waldorfschule darf die Aneignung des Verständnisses begabungsmäßig individuell sein. Wichtig ist, dass dieser erste Schritt nun „durch die Nacht“ gehen kann. Denn in der nächsten Fachstunde soll es weitergehen.

Nun folgen Aufgabenstellungen, listigerweise „wahlweise“ jeweils nur für *ein* Gedicht – ein höchster Anreiz für die motivierten SchülerInnen bzw. Teams! – und mit der Anmerkung verbunden, dass die erste Aufgabe zwar anspruchsvoll, aber leichter als die jeweils zweite sei. Auf die Bestätigung dieser Behauptung muss man nicht lange warten; somit besteht ein schönes Vertrauen hinsichtlich des Leistungsniveaus. Die Aufgabenstellungen:

Der Rauch

- 1. Warum heißt das Gedicht *Der Rauch*?**
- 2. Erläutere die Verszeile 3 a) grammatisch und b) inhaltlich!**

Tannen

- 1. Wie alt ist das „lyrische Ich“?**
- 2. Erläutere Vers 1 („In der Frühe“) in doppelter Weise!**

Rudern, Gespräche

- 1. Gib dem Gedicht einen Titel!**
- 2. Erläutere die Wirkung und die Form der Wiederholungen!**

Damit ist genügend „Stoff“ für textintensive Unterrichtsgespräche – situativ, kompositorisch, humanistisch - gegeben. Bewusst sind – für eine 9. Klasse – die Anweisungen noch lenkend formuliert. Indem sie geklärt werden, wird in der Anwendung manches aus dem Deutschunterricht

wiederholt (Konditionalsatz); der beobachtende Blick (Zeitspanne, Stilform *Chiasmus*) und das charakterisierende Urteil (Titel-Kommentar) werden geschult.

(In der Folgestunde wurde dann das brechtsche Gedicht „Erinnerung an die Marie A.“ (19) als Prosatext diktiert. Nach Erika Essen erschließt sich das handschriftlich geschriebene Gedicht im Sinne eines „nachgestaltenden Verständnisses“ als „stille Gedichtbetrachtung“. (20) Die jeweiligen Vers-Enden waren nun zu suchen (man braucht in dieser Altersstufe immer ein aktivierendes Element!, Metrik und Metaphorik zu erkennen - was auf der Basis der Überlegungen zu den drei vorangegangenen Gedichten nun nicht mehr ungewohnt war. Zudem eröffnete die Vorstellung des Liebespaars (Wie muss man sich die beiden vorstellen, wenn es in Vers 1,8 heißt „als ich auf sah“?) auch ein vorsichtiges Ansprechen des Themas „Liebe“.)

III

Die Methode des „verfremdeten, entdeckenden Lesens“, das die SchülerInnen zu „kreativer Analyse“ ermuntert, ist vielfältig anwendbar. Sie aktiviert auch den Lehrer zu entsprechenden Planungsideen. Der vorliegende Aufsatz hat zum Ziel, in dieser Richtung anzuregen.

In einem zweiten Beispiel sei daher noch eine Anwendung beschrieben, die in der sogenannten „Goethe-Schiller-Epoche“ in einer 9. Klasse durchgeführt wurde. Es geht um das *Goethe*-Gedicht „Willkommen und Abschied“.

Biografisches – ein wichtiges menschenkundliches Moment in dieser „klassischen“ Waldorf-Epoche – aus *Goethes* Leben (*Schiller* ist hier noch im „Wartestand“) hat in die Straßburger Studientage 1770/71 geführt; die Sesenheim-Liebe zu *Friederike Brion* lebt im elsässischen Sommer vor den SchülerInnen auf. Aber auch der Straßburger Bekanntenkreis – *Johann Gottfried Herder, Heinrich Jung-Stilling, Heinrich Leopold Wagner, Johann Daniel Salzmann, Jakob Michael Reinhold Lenz* u.a. – wird lebendig: die jungen „Stürmer und Dränger“, ihr künstlerischer Avantgardismus und die sozialen Themen ihrer Stücke und Balladen. In diesem Zusammenhang ist es eine lohnenswerte biografische Erweiterung der Epoche, auch das Leben und Werk des baltischen Dichters *Jakob Michael Reinhold Lenz* zu besprechen. *Georg Büchner* gibt einen Eindruck dieses psychisch erkrankten genialen Menschen in seiner Novelle „Lenz“; *Nikolai Karamsin* zeichnet den „Unglücklichen“ kurz vor seinem Tod in Moskau mit den liebenden Augen seiner russischen Freunde. (21) Die Bedeutung seiner mutigen sozialkritischen Dramen anerkennt *Bertolt Brecht* in seiner Bearbeitung der ironischen *Komödie* „Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung“. Wenn in der dritten Szene des ersten Aktes der Hauslehrer („Hofmeister“) Läufer in die Standesschranken gewiesen wird – nachdem er zuvor in der Illusion der Gleichberechtigung mit seiner Arbeitgeberin „parliert“ hatte - , wissen Neuntklässler sehr genau, wie sich das anfühlt:

Graf:

Wie ich Ihnen sage, gnädige Frau, in Petersburg hab ich einen Beluzzi gesehn, der ihm vorzuziehen war; aber dieser hat eine Leichtigkeit in seinen Füßen, so etwas Freies, Göttlichnachlässiges in seiner Stellung, in seinen Armen, in seinen Wendungen - -

Läufer:

Auf dem Kochischen Theater ward er ausgepiffen, als er sich das letztemal sehen ließ.

Majorin:

Merk Er sich, mein Freund! dass Domestiken in Gesellschaften von Standespersonen nicht mitreden. Geh Er auf Sein Zimmer. Wer hat Ihn gefragt?

(Läufer tritt einige Schritte zurück.)

Hallo, was war das jetzt? Tickt die Alte noch richtig? Eben hat sie noch mit mir normal geredet und mir ihre hässliche Stimme vorgesungen – und jetzt, wo dieser Herr Graf reinkommt, muss ich aufs Zimmer gehen. Dieser Hohlkopf hat doch keine Ahnung von Tänzern, aber ich fliege raus. So ist das hier also. Aber ich muss hier mein Geld verdienen und schweigen. Sollen die doch ersticken an ihrer Standes-Arroganz!

Die Schüleraufgabe – **Läuffers Gedanken** - hatte der „Leerstelle“ gegolten, die das Stück nicht ausformuliert.

Nun gehörte dieser *Lenz* auch zum Bekanntenkreis *Goethes* – von Freundschaft zu reden, wäre problematisch; hier ging es eher um Annäherung und Ablehnung, ein für den hochbegabten *Lenz* durchaus tragisches Erlebnis. Goethe notiert:

„Seltsamstes und indefinibelstes Individuum. Neben seinem Talent, das von einer genialen aber barocken Ansicht der Welt zeugte, hatte er ein Travers, das darin bestand, alles, auch das Simpelste, durch Intrige zu tun, dergestalt, dass er sich Verhältnisse erst als Missverhältnisse vorstellte (...) um aus nichts etwas zu machen. (...) Wobei ihm in Absicht auf Beurteilung und Imputation immer seine Halbnarrheit, ein gewisser von jedermann anerkannter, bedauerter, ja geliebter Wahnsinn zustatten kam ...

Ich lernte ihn erst gegen das Ende meines Straßburger Aufenthalts kennen. (...) Klein, aber nett von Gestalt, ein allerliebstes Köpfchen, dessen zierlicher Form niedliche etwas abgestumpfte Züge vollkommen entsprachen: blaue Augen, blonde Haare, kurz ein Persönchen, wie mir unter nordischen Jünglingen von Zeit zu Zeit eines begegnet ist (...) Kleinere Gedichte, besonders seine eigenen, las er sehr gut vor, und schrieb eine fließende Hand. Für seine Sinnesart wüsste ich nur das englische Wort whimsical, welches, wie das Wörterbuch ausweist, gar manche Seltsamkeiten in einem Begriff zusammenfasst.“ (22)

Interessant die Frage im Unterricht, ob man sich diesen Menschen als Freund in der Clique vorstellen könnte. Auch diese Thematik berührt Neuntklässler intensiv. Von Ablehnung bis zu feiner Differenzierung, geprägt vom Mut zu Toleranz und einer gewissen Offenheit („... ist doch ein interessanter Typ...“) kann die Spannbreite der Schülerkommentare gehen, wobei Mädchen etwas eher zur Zustimmung neigen.

Dieser *Jakob Michael Reinhold Lenz* hat sich ebenfalls um *Friederike* bemüht, wie *Goethe* berichtet, ein merkwürdiges, verunglücktes Nachfolge-Unterfangen. Das *Goethe*-Gedicht „Es schlug mein Herz, geschwind zu Pferde!“ scheint er gekannt zu haben, womöglich in seiner ersten Fassung, in der der zweite Vers noch martialisch tönnte: **„Und fort, wild wie ein Held zur Schlacht!“** Ein Hinweis auf den „Reiter Goethe“ findet sich unter seinen Gedichten:

**Wo, du Reuter,
Meinst du hin?
Kannst du wännen
Wer ich bin?
Leis umfaß ich
Dich als Geist,
den dein Trauren
Von sich weist.
Sei zufrieden,
Goethe mein!
Wisse, jetzt erst**

**Bin ich dein;
Dein auf ewig,
Hier und dort –
Also wein mich
Nicht mehr fort.**

Der Schritt von der biografischen Anteilnahme zur Textbearbeitung – und in der 9. Klasse soll es immer auch um Werk-Wahrnehmung gehen – geht nun von der „Annahme“ aus, dass dieser *Lenz* sich auch in das Gedicht „Willkommen und Abschied“ irgendwie „hineingedrängt“ hat. Dies wird den SchülerInnen angekündigt mit der detektivischen Aufforderung:

Wo ist *Lenz*? Welche Stellen des Gedichts sind nicht von *Goethe*?

Die Aufgabe wirkt zunächst nicht einfach, denn alle Strophen – aus methodischen Gründen wurde der Text in Vierzeilern gegeben – sind im gleichen jambischen Metrum geschrieben. Aber dann fällt doch auf, dass zwei unterschiedliche Zeiten benutzt werden, dass eine Ich-Du-Beziehung neben einer reinen Du-Beschreibung steht, überhaupt: da scheinen zwei recht verschiedene Frauen beschrieben zu sein. Beobachtungen gruppieren sich zu synoptischen Spalten:

rosenfarben	freudelachend
süßer Blick	blühende Lust
liebliches Gesicht	Amazonenkleid
Zärtlichkeit	Mut, Stolz und Drang der Brust
schmerzerfülltes Auge	fliegende Locken
nasser Blick	Elfenbein-Schultern
Blick zur Erde	(koketter) Seitenblick

Gefunden! Man las zunächst so einfach hin ... Nun ist unversehens aus naivem Lesen eine erkenntniskritische Wahrnehmung – die Grundhaltung allen Interpretierens – geworden.

Im textvergleichenden Gespräch können die SchülerInnen unbefangener die dichterische Besonderheit des *Goethe*-Gedichts beschreiben und in der Abgrenzung von pathetischen spätbarocken Sprachbildern – zu erinnern: auch *Goethe* war ihnen im ersten Entwurf („**wild wie ein Held zur Schlacht!**“) noch nicht ganz entronnen - eine Qualitätsempfindung für eine von der individuellen Persönlichkeit beseelte Literatur entwickeln.

**Es schlug mein Herz, geschwind zu Pferde!
Es war getan fast eh gedacht.
Der Abend wiegte schon die Erde
Und an den Bergen hing die Nacht.**

**Schon stand im Nebelkleid die Eiche,
Ein aufgetürmter Riese, da,
Wo Finsternis aus dem Gesträuche
Mit hundert schwarzen Augen sah.**

**Der Mond von einem Wolkenhügel
Sah kläglich aus dem Duft hervor.
Die Winde schwangen leise Flügel,
Umsausten schauerlich mein Ohr.**

Die Nacht schuf tausend Ungeheuer,

Doch frisch und fröhlich war mein Mut:
In meinen Adern welches Feuer!
In meinem Herzen welche Glut!

Aus ihren Augen lacht die Freude,
Auf ihren Lippen blüht die Lust,
Und unterm Amazonenkleide
Hebt Mut und Stolz und Drang die Brust.

Doch unter Locken, welche fliegen
Um ihrer Schulter Elfenbein,
Verrät ein Seitenblick beim Siegen
Den schönen Wunsch, besiegt zu sein.

Dich sah ich, und die milde Freude
Floß von dem süßen Blick auf mich:
Ganz war mein Herz an deiner Seite
Und jeder Atemzug für dich.

Ein rosenfarbnes Frühlingswetter
Umgab das liebliche Gesicht.
Und Zärtlichkeit für mich – ihr Götter!
Ich hofft es, ich verdient es nicht!

Doch ach, schon mit der Morgensonne
Verengt der Abschied mir das Herz:
In deinen Küssen welche Wonne!
In deinem Auge welcher Schmerz!

Ich ging, du standst und sahst zur Erden
Uns sahst mir nach mit nassem Blick:
Und doch welch Glück geliebt zu werden!
Und lieben, Götter, welch ein Glück!

- 1 Rüdiger Iwan, Ansätze zur Entwicklung einer neuen Oberstufengestalt. Projektarbeit und Prüfungen im Spannungsfeld von Schule und Arbeitswelt, VFG Stuttgart 2003, S.10.
- 2 Kaspar Spinner (Praxis Deutsch 2006): „Wenn die Analyse zur bloß formalen Bestimmung etwa von Reimschemata degeneriert und sich von der Klangerfahrung abkoppelt, kann von sinnvollem literarischem Lernen nicht mehr die Rede sein. (...) Immer noch ist es so, dass vielen Schülerinnen und Schülern durch den Unterricht die Freude an der Literatur ausgetrieben wird.“
- 3 Vereinbarung der KMK vom 4.12.2003 zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss
- 4 Rudolf Steiner, Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller, GA 2, Kapitel G. 21. Erkennen und künstlerisches Schaffen, 1886.
- 5 Kaspar Spinner, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch (2006) S. 8.
- 6 Harald Frommer, Lesen im Unterricht . Von der Konkretisation zur Interpretation (= Deutschunterricht konkret), Hannover 1988, S. 16.
- 7 Rudolf Steiner, Allgemeine Menschenkunde, 14. Vortrag, GA 293, Stuttgart 1919.
- 8 Rudolf Steiner, Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation, Pädagogischer Jugendkurs, 1. Und 2. Vortrag, GA 217, Stuttgart 1922.
- 9 Johann Wolfgang Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, 3. Buch, 3. Kapitel
- 10 Rudolf Steiner, Grundlinien a.a.O., Kapitel A.1. Ausgangsfragen
- 11 Juliane Eckhardt, Die Werke Wilhelm Raabes im Literaturunterricht (= Der Deutschunterricht 57, 1981, S. 33), zit. nach Harald Frommer, a.a.O., S. 7f.
- 12 Jochen Schulte-Sasse (Literarische Wertung, Stuttgart 1976) grenzt die „kontemplative und besonnene objektbezogene Haltung des künstlerischen Genusses“ von der „zuständlichen, stimmungstragenden und auf das Ich bezogenen Haltung des Kitschgenusses“ ab.
- 13 Ähnlich strukturiert – geeignet allerdings eher für SchülerInnen der Klasse 10, etwa anlässlich der Poetik-Epoche – ist das Gedicht „Die Leuchttürme“ von Georg von der Vring:

Der weiße Leuchtturm und der in Rot,
 Und lauter Grün überm Inselkreis,
 Und nah bei der Insel zwei Knaben im Boot;//
 Geglitzter der Wellen, das Segel rauscht leis,
 Am Segel erscheint der Leuchtturm in Rot
 Und, nicht zu vergessen, der andre in Weiß.//
 Und nicht zu vergessen: die Knaben im Boot –
 Lieber, beließ dir der flandrische Tod
 Den roten Leuchtturm und den in Weiß?//
 Dies fragt der zweite der Knaben, ein Greis.

- 14 Erhard Fucke, Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters. Zur Lehrplankonzeption der Klassen 6 bis 10 an Waldorfschulen, VFG Stuttgart 1991, S.200.
- 15 Tilman Wolf, Baustelle Gehirn. Warum Teenager so merkwürdig sind, WDR (= Quarks & Co.) 2008.
- 16 Wilhelm Rauthe, Stufen der Urteilskraft, in: Zur Menschenkunde der Oberstufe. Gesammelte Aufsätze, hrsg. Von der Pädagogischen Forschungsstelle beim BdFWS, Stuttgart 1981, S. 73 – 79.
- 17 Rudolf Steiner, Heilpädagogischer Kurs, 2. Vortrag, GA 317, macht auf das „pädagogische Gesetz“ aufmerksam, wonach stets das „nächst höhere Glied der menschlichen Wesenheit wirksam“ auf die Entwicklung des darunter liegenden ist. Insofern sind die Ich-Kräfte des Oberstufenlehrers im Unterrichten des 3. Jahrsiebs – „Geburt des Empfindungsleibs“ - aufgerufen.
- 18 Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1793), in: Die Horen 1795, 15. Brief.
- 19 Bertolt Brecht, Erinnerung an die Marie A.; zum besseren Nachvollzug hier als Zitat die erste Strophe:

An jenem Tag im blauen Mond September
 Still unter einem jungen Pflaumenbaum

Da hielt ich sie, die stille bleiche Liebe
In meinem Arm wie einen holden Traum.
Und über uns im schönen Sommerhimmel
War eine Wolke, die ich lange sah
Sie war sehr weiß und ungeheuer oben
Und als ich auf sah, war sie nimmer da.

20 Erika Essen, Methodik des Deutschunterrichts, Heidelberg 1972, S.279 f.

21 Nikolai Karamsin , Briefe eines russischen Reisenden (1792 ff.) in: Rosalinde Gothe, Einleitung zur Werkausgabe in einem Band, Berlin Weimar 1975, S. XXVI f.

22 Johann Wolfgang Goethe, in: Biografische Einzelheiten und Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit, zit. nach Wilhelm Oeftering/ Georg Richter, Mit Goethe am Oberrhein, Karlsruhe 1981, S. 89 und 92f.

