

1. **Einstimmung 1**

Der Herbst steht auf der Leiter
Und malt die Blätter an,
Ein lustiger Waldarbeiter,
Ein froher Malersmann.

Er kleckst und pinselt fleißig
Auf jedes Blattgewächs.
Und kommt ein frecher Zeisig,
Schwupp, kriegt der auch ´nen Klecks.

Die Tanne spricht zum Herbste:
Das ist ja fürchterlich,
Die andern Bäume färbste,
Was färbste nicht mal mich?

Die Blätter flattern munter
Und finden sich so schön.
Sie werden immer bunter.
Am Ende fall'n sie runter. (Peter Hacks)¹

Dieses auf den ersten Blick schlichte Gedicht findet man in vielen Lesebüchern der Klasse 5. Was kann man im Unterricht damit machen? Man kann es vorlesen, auswendig lernen und vortragen lassen, es spielerisch umsetzen, also „handelnd“ mit ihm umgehen. Man kann das Gedicht aber auch „behandeln“, analysieren. Was fällt dann auf den ersten Blick auf? Bemerkenswerte Wörter sind *Malersmann* und *färbste* („färbst du“). Der ganze Satz *Was färbste nicht mal mich?* klingt „mundartlich“, berlinerisch? Sagt uns das vielleicht etwas über den Dichter? Kaum, er ist kein Berliner, hat dort aber gelebt.

Peter Hacks ist in Breslau geboren, er lebte in Wuppertal, studierte in München, kam zu Brecht nach Ostberlin, wurde im Westen heftig kritisiert und nicht mehr gespielt, weil er den Mauerbau und die Ausbürgerung Biermanns rechtfertigte. Mit diesen Informationen werden die Schüler der Unterstufe nur wenig anfangen können. Aber die Stichworte DDR, Mauer, Brecht sind ihnen durchaus zuzumuten.

Das Gedicht hat vier Strophen, sein Metrum ist ziemlich regelmäßig: unbetont – betont, also ein Jambus, aber mit einer Abweichung, *lustiger – lust'ger*. Klingende und stumpfe Kadenzwechseln einander ab, und zwar im Schema der Kreuzreime – aber nicht am Schluss. Warum nicht? So entsteht eine Pointe, eine überraschende Wende, die Erwartung auf einen bestimmten Reim wird enttäuscht.

Das wiederum ergibt einen Bezug zum Inhalt: Das Fallen der Blätter ist Ausdruck der Vergänglichkeit. Sie werden zwar *immer bunter*, aber dann hat es doch ein Ende mit ihnen. Der Herbst ist die Jahreszeit des Alterns und Vergehens, der Erinnerung an den Tod. Dabei fängt das Gedicht heiter an: mit einem *lustigen* Waldarbeiter, einem *frohen Malersmann*. Wie die Blätter sich zunächst bunt färben und schließlich einfach herunter-

¹ Copyright: © Das Neue Berlin Verlagsgesellschaft mbH

fallen, so scheint sich der Bogen des Gedichtes vom Heiteren, Unbeschwerten zum eher Betrüblichen, Traurigen zu spannen. Aber stimmt das wirklich? Und wenn ja: Eignet es sich dann überhaupt für Zehnjährige?

Die Bäume und der Herbst sind in dem Gedicht Personen, die reden und handeln. Daher kann man es gut spielen. Die Tanne ist neidisch auf die anderen Bäume; die Blätter sind eitel. Das Gedicht ist „so etwas Ähnliches wie eine Fabel“, also eine Geschichte, in denen Tiere menschlich reden, handeln, versagen und dafür kritisiert werden. Hier wäre der Kritikpunkt die Eitelkeit der Menschen. Oder wird die gar nicht getadelt? Ist der Satz *Und finden sich so schön* gar nicht kritisch gemeint? Freuen sie sich nur ihres Lebens, solange sie es noch können?

Fazit: Man kann mit Gedichten viel „machen“. Sie einfach nur sprechen und darstellen, aber auch über sie nachdenken. Am besten tut man beides.

Einstimmung 2

Was deine Stimme so flach macht
so dünn und so blechern
das ist die Angst
etwas Falsches zu sagen

oder immer dasselbe
oder das zu sagen was alle sagen
oder etwas Unwichtiges
oder Wehrloses
oder etwas das missverstanden werden könnte
oder den falschen Leuten gefiele
oder etwas Dummes
oder etwas schon Dagewesenes
etwas Altes

Hast du es denn nicht satt
aus lauter Angst
aus lauter Angst vor der Angst
etwas Falsches zu sagen

immer das Falsche zu sagen? (Hans Magnus Enzensberger)

Ist das überhaupt ein Gedicht? Legt man es den Kindern der Klasse 5 vor, werden sie bemängeln, dass es sich nicht reimt. Wir lenken ihren Blick auf die Gedanken, die hier formuliert werden. Dabei setzen wir bei den Ängsten der Kinder an. Warum habt ihr manchmal Angst, etwas zu sagen? Geht es euch auch so wie in dem Gedicht? Gibt es einen Grund, den Enzensberger nicht genannt hat? Was meint er mit der letzten Strophe und der letzten Zeile?

Fazit: Gedichte sind nicht einfach nur schöne Sprachgebilde, sondern sie oft enthalten auch Nachdenkliches. Manchmal unterscheiden sie sich „äußerlich“ kaum von „normalen Texten“.

2. Die Lyrik im Lehrplan

In seiner klugen Einführung zum **Bildungsplan 2004**² schreibt **Hartmut von Hentig**:

² Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, Stuttgart 2004

„Als Ergebnis eines gelungenen Literaturunterrichts wird erwartet: Jede Schülerin, jeder Schüler kann zwei Gedichte nach Wahl auswendig und kann die Wahl begründen.“³

Das Thema „Lyrik spielt in den Lehrplänen eine eher marginale Rolle. In der **Klasse 6** wird im **Bildungsplan 2004**, Bereich 3 („Lesen/Umgang mit Texten und Medien“) nur verlangt, die Schülerinnen und Schüler sollten die Textart „Gedicht“ von den anderen Textsorten unterscheiden können. Und an anderer Stelle wird als Ziel formuliert, sie sollten Grundbegriffe wie „Bilder, Strophe, Vers, Reimform, Versmaß, Rhythmus“ verwenden können. Das klingt blass. Auch in Klasse 8 wird das Gedicht genannt, diesmal in Verbindung mit der Ballade. Etwas mehr finden wir in Klasse 10. Dort heißt es immerhin, es seien die „Gestaltungsmittel in poetischen Texten“ zu untersuchen. Dennoch: eine magere Bilanz. Das Wort „Lyrik“ kommt gar nicht vor.

Das war auch im **Bildungsplan 1994**⁴ nicht anders. Dort begegnet uns in den Klassen 5 bis 10 das Stichwort „Gedicht“, dazu kommt in den Klassen 7 und 8 die „Ballade“. In den Klassenstufen 5 bis 8 lesen wir in der linken, der verpflichtenden Spalte: „Mehrere Gedichte auswendig“. Später taucht das Wort „Gedicht“ im Zusammenhang des „Interpretationsaufsatzes“ auf. Ab Klasse 10 gehört die Gedichtinterpretation zum Schreibrepertoire. In der Oberstufe soll die literaturgeschichtliche Einordnung vermittelt werden.

Im Lektüreverzeichnis des 1994er-Plans⁵ stehen respektable Namen: von Bachmann über Brecht, Celan, Mörike bis zu Uhland, vom Mittelalter (Minnelyrik), über die Klassiker (Goethe und Schiller), die Romantiker (Eichendorff, Heine) bis ins 20. Jahrhundert (Jandl, Janosch, Domin, Fried, Sachs und andere). Wie für die erzählende und die dramatische Literatur gilt auch bei der Lyrik die Vorgabe:

Wenigstens die Hälfte der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ist für Literatur aus dem Lektüreverzeichnis zu verwenden.⁶

Der **Bildungsplan 2004** enthält keine Liste, also auch keine solche Vorgabe. Wie sich die Freiheit der Textwahl auswirkt, bleibt abzuwarten. Meines Erachtens sollte jeder junge Mensch ein paar große Gedichte kennen lernen. Wenigstens für das Auswendiglernen im Sinne von Hentigs könnte man an einen Auswahlkanon denken.

3. Fachdidaktische Vorbemerkungen

Schon der Gegenstand bereitet Probleme. *Was ist überhaupt ein Gedicht, was ist Lyrik?* Wir könnten es uns in der Schule einfach machen und (1) alles, was sich reimt, zum Gedicht erklären. Der Reim ist das deutlichste, hörbarste und sichtbarste Signal für gebundene Sprache. Dafür gibt es zahllose einfache Beispiele: „Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.“ Mit dem Reim haben wir die Kinder für eine Weile an unserer Seite. Denn diese volkstümliche Definition bringen sie alle mit. Und sie ist ja auch nicht falsch. Aber dabei können wir leider nicht stehen bleiben. Es gibt auch reimlose Gedichte, und das schon seit Jahrhunderten. Was tun?

Probieren wir es (2) mit dem Versmaß. Jambische und trochäische Zeilen unterscheiden sich hörbar von normaler Prosa. Selbst triviale Inhalte bekommen dadurch einen gewissen Glanz. Ein altes Beispiel aus der Werbung: „Dann nimm Vivil und hol tief Luft <jambisch>: Frische Luft ist halbes Leben <trochäisch>.“ Oder ein Sprichwort, literarisch vermittelt: „Bleib im Land und nähr dich redlich, auch die Ruhe hat ihr Schönes. <trochä-

³ a.a.O., S. 17

⁴ Bildungsplan für das Gymnasium, Stuttgart 1994

⁵ a.a.O., S. 818ff

⁶ z.B. a.a.O. S. 323

isch>⁷ Wenn es uns gelingt, das Merkmal Versmaß zu vermitteln, wenn wir auch die Wahrnehmung daktylischer (und anapästischer) Metren verstärken können, vielleicht in Zusammenarbeit mit der Musik, dann haben wir schon einiges erreicht. Ein großer Teil der lyrischen Literatur, auch der volkstümlichen Sprüche, der Lieder und Balladen, wäre damit im Blick. Dabei ist das Ziel nicht die Implantierung der Fachbegriffe, sondern die Beschreibung des Gehörten.

Aber auch das Merkmal Metrum reicht nicht aus, um das Phänomen Gedicht umfassend zu bestimmen; irgendwann lässt es sich nicht mehr verheimlichen, dass es auch „freie Rhythmen“ gibt. Damit hätten wir (3) folgende Definition: Gedichte bestehen aus Versen, das unterscheidet sie sichtbar von Prosatexten. Beispiele: „Der Regen rauscht, der Regen / rauscht schon seit Tagen / immerzu.“ Und: „Hier sitz’ ich, forme Menschen / Nach meinem Bilde, / Ein Geschlecht, das mir gleich sei“.

Alle drei Charakteristika – Reim, Metrum und Vers, evtl. auch Strophe – bleiben auf der Form-Ebene. Welche Rolle aber spielt (4) die Qualität der Texte? Sollen wir differenzieren zwischen Werbeslogans in Reimform, trivialen Schlagern, kitschigen Reimereien und den bildmächtigen Kunstwerken eines Mörike oder Goethe? Qualität zu erkennen fällt den Schülern allerdings sehr schwer. Es ist verdienstvoll, im Unterricht Qualitätskriterien zu erarbeiten, aber man sollte sich nicht zu viel davon versprechen. Wenn wir über den Satz hinauskommen „Das Gedicht gefällt mir (gefällt mir nicht)“, d.h. wenn wir es – im Sinne von Hentigs – schaffen, den Schülern Begründungen zu entlocken, haben wir erfolgreich unterrichtet.

Aber machen wir es uns zunächst einmal einfacher und bleiben wir (5) auf der Ebene des Inhalts. Da stoßen wir auf die Definition, in einem Gedicht spreche ein („lyrisches“) Ich von sich und seinem Empfinden, von „Gestimmtsein und Fühlen“⁸: „Ich ging im Walde so für mich hin / Und nichts zu suchen, das war mein Sinn.“ Damit bekommen wir die subjektive, emotionale Ausrichtung vieler lyrischer Texte in den Blick. Leider ist aber auch dieser Aspekt nicht umfassend genug. Was machen wir mit den handlungsstarken Balladen oder mit solchen Texten, in denen kluge Gedanken in eine sprachlich gebundene Form gebracht sind?

Die isolierte Betrachtung relevanter Merkmale bringt uns weiter, liefert uns aber dennoch keine umfassende Definition von Lyrik. Doch brauchen wir sie überhaupt in der Schule? Ich meine schon; denn wir können uns um die Antwort auf die Frage, was ein Gedicht sei, nicht einfach herummogeln.

Doch es geht bei der Lyrik nicht nur um Formales oder um Inhaltliches. Es geht um beides zugleich. Damit sind wir (6) beim didaktischen Kernproblem und Ziel des Lyrik-Unterrichts: der Bezug, die Verflechtung von Form und Inhalt solcher Texte zu erkennen und zu beschreiben. Schüler schaffen es relativ leicht, Formbeobachtungen (vor allem zum Versmaß und zum Reim) zu machen und aufzuschreiben. Sie können meist auch erkennen, um was es in einem Gedicht geht. Aber die formalen Aspekte als Ausdrucksebene des Inhalts zu erkennen und zu formulieren, Form und Inhalt als zwei Seiten einer Medaille zu sehen, das fällt ihnen recht schwer. Dieses von ihnen auch selbst empfundene Ungenügen ist vielleicht der Grund dafür, dass die Lyrik wenig beliebt ist und auch von den Lehrerinnen und Lehrern eher mit Unlust unterrichtet wird.

Es türmen sich also allerhand Schwierigkeiten auf. Aber auch wenn es nicht einfach ist: Wir können nicht beim Trivialen stehen bleiben, sondern kommen um Differenzierungen

⁷ Franz Grillparzer, Der Traum ein Leben

⁸ Otto F. Best, Handbuch literarischer Grundbegriffe, Frankfurt 1986, S. 301f

nicht herum. Ein vertiefter Umgang mit Gedichten bereitet Mühe, aber er lohnt sich auch.

Hier noch einige stichwortartige Überlegungen zur Textauswahl: Die genannten Kriterien gelten für jede Art von Text im Deutschunterricht, also auch bei Gedichten.

Intention: Was will ich eigentlich erreichen? Stärkung des ästhetischen Sinns, der Selbsttätigkeit, Schärfung des analytischen oder kritischen Blicks, Verbindung mit Grammatik?

- Repräsentanz: exemplarischer, wesentlicher Text?
- Beachtung der Zielgruppe: Ausländeranteil, mehr Mädchen, mehr Lyrik
- Aspekt der Angemessenheit (Alter, Entwicklungsstand).

4. Methodische Bemerkungen

Die Methodenfrage stellt sich im Deutschunterricht ständig, bei der Arbeit mit Lyrik aber in ganz besonderer Weise. Wir können nicht einfach vor die Klasse treten, ein Textblatt austeilen, ein Gedicht vorlesen oder vorlesen lassen, und dann den Auftrag erteilen „Interpretiere das Gedicht nach Form und Inhalt“. Das wird nichts bringen. Das ist kein guter Unterricht.

Was aber ist ein guter Unterricht, nicht nur bei der Behandlung von Lyrik, aber auch dort? Nach **Hilbert Meyer**⁹ ist es eine Mischung aus einer gut strukturierten vom Lehrer gesteuerten Unterweisung und einem offenen Unterricht, der so arrangiert ist, dass er die Schüler aus der Rolle des passiven Zuhörers entlässt, sie zu aktiven Lernern macht und Entdeckungen machen lässt.

Daraus ergibt sich eine erste methodische Konsequenz: Wir müssen einerseits und immer wieder an Beispielen vorführen, wie man als Leser an ein Gedicht methodisch stringent herangehen kann. Wir können den Schülern das Interpretieren nicht einfach verordnen, sondern wir müssen ihnen die Rolle des reflektierten Lesers überzeugend demonstrieren. Wir sind – auch wenn es altmodisch klingen mag – als Lesevorbilder gefragt. Dabei sollten wir deutlich machen, dass dieses forschende Umgehen mit Texten nicht nur theoretische Erkenntnisse bringt, sondern dass sich damit auch die Lesefreude, der Lesegenuss steigert. Für eine solche lehrerzentrierte und übersichtlich strukturierte Unterweisung sollten wir gute Texte wählen, solche z.B., zu denen gelungene Interpretationen vorliegen. Warum nicht die Aktualität Mörikes nutzen („Gelassen stieg die Nacht ans Land“) oder sich die „Zwei Gesellen“ von Eichendorff vornehmen?

Fazit: Zur lehrerzentrierten Unterweisung muss das entdeckende Lernen kommen. Auch für den offenen Unterricht in der Gruppe oder bei Projekten brauchen wir geeignete Texte. Geeignet sind sie insbesondere dann, wenn die Schüler selbst einen Zugang zu ihnen finden können, wenn sie sie unmittelbar ansprechen und wenn sie an ihnen etwas beobachten können.

5. Anregungen

a) Unterstufe

In der Klasse 5 kann man fast alles machen: spielen, entdecken, dichten lassen. Diese Chance der Unbefangenheit sollte man nutzen und Weichen für die Zukunft stellen. Wenn wir jetzt keine positive Einstellung zu Gedichten schaffen, wann sonst?

Bei der Textauswahl gibt es einige Möglichkeiten: z.B. den Bezug zur Jahreszeit. Dafür mag „Der Herbst steht auf der Leiter“ (Peter Hacks) als Beispiel dienen. Hier noch ein anderer, sehr häufig im Unterricht eingesetzter Text:

⁹ Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2004

Lob des Frühlings

Saatengrün, Veilchenduft,
Lerchenwirbel, Amselschlag,
Sonnenregen, linde Luft!
Wenn ich solche Worte singe,
Braucht es dann noch großer Dinge,
Dich zu preisen Frühlingstag. (Ludwig Uhland)

Die ersten drei Verse bestehen fast ausschließlich aus Komposita, die sich ersetzen lassen, so könnten die Kinder etwas Eigenes dichten. Man kann auch den Sommer- und den Wintertag nehmen. Die Reimstruktur (abaccb) muss eingehalten werden.

Gedankliches (Beispiel: Enzensberger), Humorvolles (Wilhelm Busch: Fink und Frosch), Tiere (Goethe: Die Frösche).

Besonders geeignet sind Sprachspiele; z.B.

lichtung
manche meinen
lechts und rinks
kann man nicht velwechsern
werch ein Illtum! (Ernst Jandl)

Das Gedicht wäre zunächst einfach auswendig zu lernen und zu sprechen, es kann aber auch als Anregung für ähnliche, selbst gestaltete Verse dienen; z.B. Tausch von f und b (Labiale) oder s und t (Dentale).

b) Mittelstufe

Die Pubertät ist dem Gedicht nicht zuträglich – meint man. Dabei ist es eine Zeit, in der die Entwicklung das persönliche Schreiben nahe legt. Sich und seine Probleme in der Sprache gestalten, das wäre der richtige Ansatz. Mit der Analyse wird man sich eher schwer tun.

Untersuchung von Vierzeilern. Als Zielgruppe kommen Mittelstufe und beginnende Oberstufe in Frage. Die Beispiele hier sind eher beliebig, rasch zusammengesucht aus Anthologien. Durch die Auswahl für die einzelnen Gruppen kann man den Schwierigkeitsgrad steuern, es den Guten schwerer und den Schwächeren leichter machen.

(1) Dies ist meine Mütze,
Dies ist mein Mantel,
Hier mein Rasierzeug
Im Beutel aus Leinen. (Günter Eich)

(2) Fülleest wieder Busch und Tal
Still mit Nebelglanz,
Löseest endlich auch einmal
Meine Seele ganz (Goethe)

(3) Die Sonne kommt,– sie scheucht
Den Traum hinweg im Nu,
Und von den Bergen streicht
Ein Schauer auf mich zu. (Mörike)

(4) Es wächst hinieden Brot genug
Für alle Menschenkinder,
Auch Rosen und Myrten, Schönheit und Lust,

Und Zuckererbsen nicht minder. (Heine)

(5) Mich erzog der Wohllaut
Des säuselnden Hains,
Und lieben lernt' ich
Unter den Blumen. (Hölderlin)

(6) Seine Fesseln zerbricht der Mensch. Der Beglückte! Zerriss' er
Mit den Fesseln der Furcht nur nicht den Zügel der Scham!
Freiheit ruft die Vernunft, Freiheit die wilde Begierde,
Von der heil'gen Natur ringen sie lüstern sich los. (Schiller)

(7) ich sage: fast alles, was ich sehe,
könnte anders sein. aber um welchen Preis?
die spuren des fortschritts sind blutig.
sind es die spuren des fortschritts? (Enzensberger)

(8) Ein Mensch erlebt den krassen Fall,
Es menscht deutlich, überall –
Und trotzdem merkt man, weit und breit,
Oft nicht die Spur von Menschlichkeit. (Eugen Roth)

Man könnte in Partner- oder Gruppenarbeit jeweils zwei oder drei Vierzeiler zur vergleichenden Untersuchung geben. Die Aufgaben müssen offen formuliert sein: *Wie versteht ihr die Texte? Was ist ihr Thema? Was fällt euch an der Sprache auf (Bilder, Satzbau)? Wie sind sie geformt (Reim, Versmaß)?* Danach könnte man die Frage stellen: *Was ist ein Gedicht?* Führt man diese ersten Erklärungsversuche des Phänomens Gedicht zusammen, ergäbe sich möglicherweise eine handhabbare vorläufige Definition, die im Heft festgehalten wird. Sie wird im Laufe der Einheit weiter differenziert.

Ideen für Produktions- und handlungsorientierte Ansätze: Kleine Formen für eigenen Gestalten: Elfchen (auch in der Unterstufe möglich), Haiku, Renga, Akrostichon, Lückentexte, Ausgestaltung von vorgegebenen Begriffen oder Wörtern.

Möglichkeiten der Texterschließung (in Stichworten). kognitiv-analytisch (vom Inhalt über die Form zum Gehalt), restaurierend (handlungsorientiertes Verfahren, danach fakultativ analytische Untersuchung), konkretisierend (konstruktivistisch, beruht auf dem Gedanken, dass Texte erst im Rezipienten Gestalt annehmen), fächerübergreifend Bildende Kunst, Musik, Geschichte und Gemeinschaftskunde – politische Lyrik.

c) Oberstufe

Noch ein Blick auf den Bildungsplan: Es treten die analytischen Verfahren in den Vordergrund: untersuchen, interpretieren, reflektieren, erläutern, beschreiben, beurteilen. Gedichte haben hier nur dann eine Chance, wenn sie bereits ihren Platz erobert haben. Wenn wir sie erst als etwas Schönes und Wichtiges einführen müssen, werden wir uns sehr abmühen müssen.

In der Oberstufe ist auch Platz für die Satire; z.B. für romantische Ironie im Stile Heinrich Heines:

Ein Fräulein stand am Meere
Und seufzte lang und bang,
Es rührte die so sehre
Der Sonnenuntergang.

„Mein Fräulein sein Sie munter,
Das ist ein altes Stück:

Hier vorne geht sie unter
Und kehrt von hinten zurück.

Beispiel: Ein Gedicht von Gryphius

Als Zielgruppe für diese exemplarisch gedachte Interpretation kommen Schüler ab der 10. Klasse in Frage. Es ist ein Versuch, ein Gedicht auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands in der Schule zu deuten. Sie beruht auf der bisher unveröffentlichten Interpretation von Hans-Georg Kemper¹⁰.

Schritt 1: (Motivationsphase) Der Lehrer kündigt an, dass es in dem Gedicht, mit dem man sich beschäftigen werde, um eine (altbekannte) Katastrophe gehe, den Untergang einer Stadt, und darum, wie ein Mensch (der Mensch) darauf reagiert hat. Allerdings gebe der Text einige Rätsel auf. Gefragt seien daher Scharfsinn und die Bereitschaft, sich auf fremde Bilder und eine fremde, vergangene Welt einzulassen.

Schritt 2: Das **Gedicht wird** vom Lehrer zwei Mal hintereinander **vorgelesen**. Die Bibelstelle in der Überschrift bleibt dabei unerwähnt. Die Schüler haben nichts dabei Schriftliches vor sich; so sollen sie sich im **konzentrierten Zuhören** üben.

„Gedenket an Lots Weib. Luc. 17 v. 32“.

Eh' als der ernste Gott mitt plitz vnd schwefell regen
Mitt feuer pech vnd sturm hatt Sodom vmbgekehrt
Eh' erd vnd Himmel kracht vor seines eyvers schwerdt /
Eh' als er Zeboim lies in die asche legen;
Eh' als die heisse lufft erklang von donnerschla^egen;
Eh' er auf Adama sein ru^esthaus auß aufgelert
Eh' als Gomorra noch von flammen auffgezehrt;
Mus Loth mitt Weib und Kind von dannen sich bewegen.
Jn dem der brandt entsteht / und sein besturtzt gemahl
Mitt vmb gekehrten aug erblickt wie vber all
Mitt loh' vnd lichter glutt die ha^euser sind gekro^enet;
Fu^ehlt sie das threnen saltz aus ihren augen rint /
Vnd sie / sie selbst wirdt saltz. Vnd ehr sie sich besinnt /
Jst durch die weise straff ihr vorwitz ausgeso^ehnet.

Schritt 3: Die Klasse wird nach dem „ersten Eindruck“ gefragt (**Brainstorming**). Die Äußerungen werden vom Lehrer nur gesammelt, nicht kommentiert. Evtl. könnte man ein paar Stichworte oder Fragen an der Tafel notieren. Gefragt werden könnte ergänzend, aus welcher Zeit das Gedicht wohl stamme. Dabei könnte anklingen, dass es „alt“ ist, die Geschichte, auf die es sich bezieht, aber noch älter.

Schritt 4: Der Text wird ausgeteilt. Oben auf dem Blatt steht er in der Fassung des 17. Jahrhunderts; unten ist Platz für die Übertragung. Der erste optische Eindruck wird die Schüler wenig ansprechen. Das Schriftbild orientiert sich an der Rechtschreibregellosigkeit des 17. Jahrhunderts. Ein ganz kleiner Exkurs zum Thema „Rechtschreibung“ („Ihr seht, bis zu den heutigen Regeln war es ein langer Weg.“) ist angebracht (**Lehrervortrag**). Eine erste Aufgabe wird darin bestehen, das Gedicht nach den heute geltenden Schreibregeln zu schreiben. Dabei ist **Partnerarbeit** sinnvoll.

Schritt 5: Von einem oder zwei Freiwilligen wird die **Übertragung** auf eine **Folie** geschrieben oder der Lehrer hat eine Folie vorbereitet, die er am Ende der Arbeitsphase als Hilfe zur **Selbstkorrektur** auflegt.

¹⁰ em. Ordinarius der Universität Tübingen (Neuere Deutsche Literatur)

Eh' als der ernste Gott mit Blitz und Schwefelregen
 Mit Feuer, Pech und Sturm hat Sodom umgekehrt
 Eh' Erd und Himmel kracht vor seines Eifers Schwert,
 Eh' als er Zebojim ließ in die Asche legen;
 Eh' als die heiße Luft erklang von Donnerschlägen;
 Eh' er auf Adama sein Rüsthaus ausgeleert
 Eh' als Gomorrha noch von Flammen aufgezehrt;
 Muss Loth mit Weib und Kind von dannen sich bewegen.
 Indem der Brand entsteht und sein bestürzt Gemahl
 Mit umgekehrten Aug' erblickt, wie überall
 Mit Loh' und Lichterglut die Häuser sind gekrönet;
 Fühlt sie, dass Tränensalz aus ihren Augen rinnt,
 Und sie, sie selbst wird Salz. Und eh' sie sich besinnt,
 Ist durch die weise Straf' ihr Vorwitz ausgesöhnet.

Schritt 6: In einer kurzen **fragend-entwickelnden** Runde formulieren die Schüler ihre Beobachtungen, die sie beim Umschreiben gemacht haben. Als Anstoß sind offene Fragen wichtig, z.B.: *Um was geht es in diesem Gedicht? Was fällt euch an der Form auf? Was versteht ihr nicht?* Mögliche Stichworte, die von den Schülern notiert werden:

Die Katastrophe wird ausführlich beschrieben. Lot und seine Kinder (?) werden gerettet, seine Frau kommt um. Das Gedicht hat 14 Verse; die sind auffällig angeordnet. Was ist mit Zebojim und Adama gemeint? Was ist ein „Rüsthaus“? Auch in Klassen mit magerer christlicher Substanz könnte die Bemerkung fallen, dass es sich um eine Geschichte aus der Bibel handelt.

Schritt 7: Nun geht der Lehrer (**Lehrervortrag**) auf Fragen ein, die von den Schülern nicht selbst beantwortet werden können. *Wer war Gryphius?* Ist eine Literaturgeschichte greifbar, könnte man nachschlagen lassen. Wichtige Informationen:

- (1) Gryphius ist im 30-jährigen Krieg aufgewachsen,
- (2) er hat viel Schrecken, Gewalt und Elend erlebt;
- (3) seine beiden Eltern sind früh gestorben.

Erklären muss man, dass nicht nur Sodom und Gomorrha, sondern auch Zebojim und Adama Städte waren, die in mythischer Zeit Opfer einer Katastrophe waren. Sie lagen im Bereich des heutigen Toten Meers. Ein Rüsthaus ist eine Waffenkammer. Dass die Geschichte im ersten Buch der Bibel (Genesis) steht, wissen vielleicht einige. Wenn man die biblische Bezugsstelle nicht kopieren will, reicht es auch, ein paar Bibeln mitzubringen. Ist das Stichwort „Sonett“ noch nicht gefallen ist, könnte man es hier einbringen.

Schritt 8: Falls es sich noch nicht ergeben hat, stellt man nun die Aufgabe stellen, in drei oder vier Sätzen den „Handlungsablauf“ zu notieren. Das geschieht am besten in **Einzelarbeit**. Dass dabei auf die häufig auftretende Konjunktion „ehe“ zu achten ist, die den Ablauf gliedert, muss nicht eigens vorher gesagt werden. Das Ergebnis wird an der Tafel oder auf Folie festgehalten. Wir können vier Ereignisse und folgenden Ablauf auseinander halten:

- (1) Loth verlässt mit seiner Familie die Stadt Sodom.
- (2) Danach gehen Sodom und andere Städte in einer Katastrophe unter.
- 3) Loths Frau dreht sich um.
- (4) Sie wird zu Salz.

Schritt 9: Nun geht es um die Frage, warum die Frau sich umdreht und deshalb „zu Salz“ wird. Um Gryphius zu verstehen, ist es nötig, sich mit der biblischen Vorlage und mit ihrer Gestaltung im Gedicht zu beschäftigen. Dies geschieht sinnvollerweise in arbeitsteiliger **Gruppenarbeit**. Zwei Gruppen betrachten noch einmal intensiv das Gedicht, zwei beschäftigen sich mit dem Bibeltext (Genesis 19,15-26).

(15) Als die Morgenröte aufstieg, drängten die Engel Lot zur Eile: „Auf, nimm deine Frau und deine beiden Töchter, die hier sind, damit du nicht wegen der Schuld der Stadt hinweggerafft wirst.“ (16) Da er noch zögerte, fassten die Männer ihn, seine Frau und seine beiden Töchter an der Hand, weil der Herr mit ihm Mitleid hatte, führten ihn hinaus und ließen ihn erst draußen vor der Stadt los. (17) Während er sie hinaus ins Freie führte, sagte er: „Bring dich in Sicherheit, es geht um dein Leben. Sieh dich nicht um und bleib in der ganzen Gegend nicht stehen! Rette dich ins Gebirge, sonst wirst du auch weggerafft.“ (18) Lot aber sagte zu ihnen: „Nein, mein Herr, (19) dein Knecht hat doch dein Wohlwollen gefunden. Du hast mir große Gunst erwiesen und mich am Leben gelassen. Ich kann aber nicht ins Gebirge fliehen, sonst lässt mich das Unglück nicht mehr los und ich muss sterben. (20) Da, die Stadt in der Nähe, dorthin könnte man fliehen. Sie ist noch klein; dorthin will ich mich retten. Ist sie nicht klein? So könnte ich am Leben bleiben.“ (21) Er antwortete ihm: „Gut, auch das will ich dir gewähren und die Stadt, von der du sprichst, nicht zerstören. (22) Schnell, flieh dorthin; denn ich kann nichts unternehmen, bevor du dort angekommen bist.“ Deshalb nannte er die Stadt Zoar (Kleine).

(23) Als die Sonne über dem Land aufgegangen und Lot in Zoar angekommen war, (24) ließ der Herr auf Sodom und Gomorrha Schwefel und Feuer regnen, vom Herrn, vom Himmel herab. (25) Er vernichtete von Grund auf jene Städte und die ganze Gegend, auch alle Einwohner der Städte und alles, was auf den Feldern wuchs. (26) Als Lots Frau zurückblickte, wurde sie zu einer Salzsäule.

Mögliche Ergebnisse der *Gedicht-Gruppen*:

Die Verwandlung ist eine „weise“ Strafe dafür, dass sie sich umgedreht, zurückgeblickt hat. Und warum hat sie sich umgedreht? Aus Neugier („Vorwitz“), aus „Bestürzung“, weil sie am Alten hängt, sich Sodom verbunden fühlt?

Die Lektüre von Gen. 19,15-26 müsste bei den *Bibel-Gruppen* zu folgendem Ergebnis führen: Engel drängen Lot, die Stadt mit seiner Familie zu verlassen, und helfen mit sanftem Druck ein wenig nach, als er zögert. Das Verbot nicht zurückzublicken wird mit der akuten Gefahr begründet. Lot verhandelt mit Gott über das Ziel seiner Flucht; er will nicht ins Gebirge, sondern in eine Stadt in der Nähe. Als sie in Zoar angekommen sind, regnet es auf Sodom und Gomorrha Schwefel und Feuer. Lots Frau blickt zurück – einen Grund für dieses Verhalten erfahren wir nicht – und wird zur „Salzsäule“. Sie hat sich nicht an die „Vorschrift“ der Boten gehalten, aus Neugier, Aufsässigkeit?

Schritt 10: Im **Lehrervortrag** wird nun der Kontext der Sodom-Geschichte erläutert. Wahrscheinlich findet darin eine Katastrophe im Bereich des Toten Meeres, wo es Schwefelablagerungen gibt, ihren Niederschlag, auch gibt es am Toten Meer Felsformationen, die aussehen wie Menschen (Sagen!). Die Rettung Lots geht auf die Bemühungen Abrahams zurück, der mit Gott wegen der Zahl der Gerechten verhandelt hat, die ausreichen würden, um die Katastrophe zu verhindern. Sodom ist eine Stadt in Kanaan. Die Menschen dort haben andere Götter, Fruchtbarkeitsgötter, z.B. Baal und Astarte. Sie haben auch ein anderes Verhältnis zur Sexualität als die Juden. Sodomie bedeutet heute „Geschlechtsverkehr mit Tieren“. In der biblischen Geschichte geht es aber um homosexuelle Beziehungen. Die Boten Gottes wären als Besucher im Hause Lot fast

auch ein Opfer davon geworden. Lot will sie davor bewahren, indem er dem Mob seine eigenen Töchter anbietet – ein etwas merkwürdiges Eintreten für das Gastrecht. Die Sodomiter gehen auf das Angebot nicht ein. Diese Geschichte ist für die biblischen Erzähler „der Beweis“ für die Sündhaftigkeit Sodoms und die Begründung, warum Gott der Herr die Stadt vernichtet. Nur Lot und seine Familie, seine Töchter, aber auch seine Schwiegertöchter und Schwiegersöhne, sollen gerettet werden. Die nehmen die Katastrophenhinweise aber nicht ernst. So kommt es, dass nur Lot, seine Frau und seine zwei Töchter gerettet werden. (Hinweis: Diese Informationen könnten auch als **Schülerreferat** eingebracht werden.)

Schritt 11: Die beiden **Gruppen** (Schritt 9) werden nun **gemischt**. Alle Gruppen bekommen die gleiche Aufgabe: die beiden Geschichten zu vergleichen und die Unterschiede herauszuarbeiten.

Schritt 12: Die Ergebnisse werden in einer **fragend-entwickelnden Phase** zusammengetragen und festgehalten:

(1) Auf den Grund für den Untergang Sodoms geht das Gedicht nicht ein; dagegen steht in Gen. 19,15 etwas von der „Schuld der Stadt“.

(2) Die Diskussion über Zoar findet bei Gryphius keinen Niederschlag.

(3) Die Katastrophe wird im Gedicht viel ausführlicher dargestellt (Blitz, Donner, Sturm, Feuer, Pech, Schwefel) als in Gen. 19 („ließ der Herr Feuer und Schwefel regnen“).

(4) Lots Frau wird bei Gryphius „zu Salz“, in der Bibel zur Salzsäule. (5) Gryphius begründet das Zurückblicken mit der Bestürzung von Lots Frau; die Bibel stellt das Zurückblicken nur fest. (6) Im Gedicht weint Lots Frau angesichts des Untergangs der Stadt; die Bibel weiß davon nichts.

Schritt 13: Der Lehrer stellt zunächst zusammenfassend fest, dass Gryphius in seinem Gedicht die alte Geschichte anders „erzählt“.

(1) Die Katastrophe wird „ausgemalt“,

(2) das Verhalten von Lots Frau wird „erklärt“,

(3) die „Salzsäule“ in „Salz“ verändert. Weshalb?

Im anschließenden **Unterrichtsgespräch** könnte sich dazu Folgendes ergeben:

(1) Der Hinweis auf die Zeit, in der Gryphius gelebt und gelitten hat, der Dreißigjährige Krieg, könnte erklären, warum er die Katastrophe so lebhaft und so ausführlich vor Augen stellt.

(2) Bei Gryphius reagiert die Frau auf die Katastrophe. Warum? Will er sagen, dass sie wegen des Verlustes ihrer materiellen Güter traurig ist? Der Text lässt anderes vermuten: Sie ist bestürzt, sie „fühlt“, wie sich ihre Augen mit Tränen füllen. Sie weint über den Untergang; sie nimmt an denen Anteil, die dabei zu Tode kommen. Dazu gehören ja auch Angehörige ihrer Familie. In dieser Phase könnte der Hinweis in der Überschrift (Lukas 17,32: „Denkt an die Frau des Lot.“) in den Blick kommen. Ein solcher Hinweis ist auffällig: er lässt vermuten, dass Gryphius den Blick des Lesers auf Lots Frau, die eigentlich nur eine namenlose Randfigur in der Bibel ist, lenken will. Der Zusammenhang der Lukas-Stelle scheint dabei unerheblich zu sein (Wenn das Reich Gottes kommt, ist aller Besitz unwichtig; man muss ihm entgegen gehen und darf nicht wie Lots Frau zurückblicken).

(3) Die Strafe, die Verwandlung in Salz, soll als eine „weise Strafe“ Gottes verstanden werden. Salz sind die Tränen. Salz ist das wichtigste Gewürz. Im Christentum ist das

Bild vom Salz ein zentrales Motiv: „Ihr seid das Salz der Erde“ lässt Matthäus (Kapitel 5,13) Jesus sagen, d.h. die Christen haben die Aufgabe, diese Welt besser zu machen. Wenn Lots Frau also zu „Salz“ wird, dann wird sie zu etwas Wertvollem. Aus der biblischen Sage wird ein „Lob der Frau“, die sich auch von göttlichen Regeln nicht an ihrem Mitleid hindern lässt. Aus einer Figur, die als Neugierige und für das Gottesreich Untaugliche überliefert wurde, wird eine starke Frau, ein Modell christlicher Lebensführung.

Schritt 14: Die **Schüler fassen** das Erarbeitete **schriftlich zusammen**. Dabei sollen sie insbesondere auf das Frauenbild von Gryphius eingehen. Er erzählt die Geschichte von Lots Frau anders als die Bibel. Im Chaos der Zerstörung will sie sich nicht einfach retten wie Lot, sondern sie lässt ihr Gefühl zu, auch wenn es sie das Leben kostet (evtl. Hinweis auf Abraham, der Isaak zu opfern bereit ist). Gryphius übt damit Kritik an der klassischen, frauenfeindlichen Deutung von Lots Frau. Sie ist nicht die verkörperte Neugier, sondern nimmt körperlich (sie dreht sich um) und emotional (sie weint) Anteil am Schicksal derer, die vernichtet werden. Dabei riskiert sie den Tod. So wird aus ihr eine positive Gestalt, eine starke Frau, eine gute Christin, „Salz der Erde“.

Schritt 15: (**Impuls**) Katastrophen prägen das Gedächtnis der Menschheit („Sintflut“, Pest im Mittelalter, Erdbeben von Lissabon, Holocaust, Tschernobyl, 11. September 2001 u.a.) Wie reagieren die Menschen literarisch darauf? Sie geben Deutungen. Auch Gryphius deutet. Er deutet die traditionelle Deutung um. Wäre das ein Modell auch für uns Heutigen?

Fazit: Der Zugang über Gryphius ist anstrengend und verlangt den Jugendlichen einiges ab an Reflexion, Sich-Einlassen auf fremde Gedanken, eine andere Zeit. Sie müssen auch aushalten, dass Deutungen nicht immer „ganz aufgehen“. Aber wenn wir uns diesem Niveau nicht wenigstens annähern, müssen wir uns fragen lassen, worin der „Bildungsauftrag“ des Gymnasiums eigentlich besteht. Nur mit Seichtem, Einfachem, Lustigem allein dürfen wir ihn nicht füllen.

Prof. Roland Häcker, ehemals: Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Stuttgart 1.

Version des Textes: Dezember 2004 (kleine Änderungen 6.1.2012)

Weitere Literatur:

Günter Waldmann: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht, 3/2000; G.W.: Produktiver Umgang mit Lyrik.

Thomas Kopfermann: Produktives Verstehen von Literatur, Stuttgart 1994.

Diverse Hefte von PRAXIS Deutsch; z.B. Handlungsorientierter Literaturunterricht.