

Masterstudiengang:

M. Ed. (GHR) Deutsch – Kunst

MASTERARBEIT

Titel:

**Lyrikvortrag in der Grundschule –
didaktisch-methodische Überlegungen**

vorgelegt von:

Martin-Moritz Uibel

Betreuender Gutachter:

Prof. Dr. Thomas Zabka

Zweite Gutachterin:

Dr. Anne - Margret Wallrath-Janssen

Oldenburg, 1. September 2008

INHALTSVERZEICHNIS

I. EINLEITUNG.....	1
1.1 <i>Arbeitsdefinitionen.....</i>	2
2. BESTANDSAUFNAHME: LYRIK HEUTE.....	3
2.1 <i>...im kindlichen (Er-)Leben.....</i>	3
2.1.1 Der ontogenetische Zusammenhang von Kinderlied, Kinderreim und lyrischer Sprache.....	4
2.1.2 Die Rolle von Lyrik bei der Anbahnung literarischer Sozialisation.....	6
2.1.3 Die Rolle des Reimens im Kontext der phonologischen Bewusstheit.....	7
2.2 <i>...in der Grundschule.....</i>	8
2.2.1 Bildungsstandards, Kerncurricula.....	8
2.2.2 Die Rolle des Vortrags in aktueller Lyrikdidaktik.....	9
2.2.2.1 Schulz: <i>Umgang mit Gedichten (1998/2005).....</i>	10
2.2.2.2 Kliewer & Kliewer: <i>Gedichte im Unterricht (2002).....</i>	11
2.2.2.3 Lösener: <i>Gedichte sprechen (2007).....</i>	13
2.3 <i>Zwischenfazit I.....</i>	17
3. MODELLE SPRECHKÜNSTLERISCHEN VORTRAGENS.....	17
3.1 <i>Geißner: Interpretierendes Textsprechen als spezielle Gesprächssituation.....</i>	18
3.1.1 Konstitutionsfaktoren mündlicher Kommunikation.....	19
3.1.1.1 <i>Situative Faktoren.....</i>	19
3.1.1.2 <i>Personale Faktoren.....</i>	21
3.1.1.3 <i>Sprachliche Faktoren.....</i>	23
3.1.1.4 <i>Formative Faktoren.....</i>	23
3.1.1.5 <i>Leibhafte Faktoren.....</i>	24
3.1.2 Die besondere Gesprächssituation: Interpretierendes Textsprechen.....	27
3.1.2.1 <i>Aspekte des Interpretierenden Textsprechens.....</i>	27
3.1.2.2 <i>Praxis des Interpretierenden Textsprechens.....</i>	29
3.1.3 Text als Konstitutionsfaktor.....	30
3.2 <i>Ritter: Gestisches Sprechen.....</i>	31
3.2.1 Kritik des Interpretierenden Textsprechens.....	32
3.2.2 Gestisches Sprechen.....	34
3.2.2.1 <i>Zentrale Begriffe.....</i>	34
3.2.2.2 <i>Praxis des Gestischen Sprechens.....</i>	35
3.3 <i>Zwischenfazit II.....</i>	36
4. DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN UND METHODISCHE VOR- SCHLÄGE.....	37
4.1 <i>Hinführung zur Lyrik.....</i>	38
4.2 <i>Elementare Arbeit.....</i>	41
4.2.1 Atemwahrnehmung.....	42
4.2.2 Atmung & Körperaktion.....	44
4.2.3 Atemspannung.....	45

4.2.4 Phonationsatmung.....	46
4.2.5 Aussprache & Artikulation.....	47
4.2.6 Lautgeste.....	49
4.2.6.1 Stimmgestische Ausdrucksfähigkeit.....	49
4.2.6.2 Artikulatorisch-gestische Äußerungsfähigkeit.....	50
4.3 Textarbeit.....	50
4.3.1 Haltung zum Text.....	51
4.3.2 Personen- und Kommunikationsstrukturen.....	52
4.3.2.1 Gestus des Textes.....	53
4.3.3 Formale Strukturen.....	54
5. FAZIT & AUSBLICK.....	55
6. LITERATURVERZEICHNIS.....	57
7. ANHANG.....	60
7.1 Übungstext zur Geste der Anrede.....	60
7.2 Kindergedicht-Anthologien.....	60
7.3 Gedichte.....	61
7.4 Beispiel-Icons.....	64
7.5 Zungenbrecher.....	64
7.6 „Gedichte-Box“.....	65
7.7 AB „Gedicht-Steckbrief“.....	66

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Situationsmodell n. Geißner (2000, 97).....	21
Abbildung 2: Gedichte-Box mit 60 Gedichten.....	65

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stimmigkeit der Vortragssituation n. Lösener (2007, 85).....	16
---	----

I. EINLEITUNG

„Sind lyrische Gedichte im herkömmlichen Sinn in der Schule nicht überhaupt überflüssig und anachronistisch? [...] Verlangt unsere Zeit nicht ausschließlich Rationalität und wissenschaftliche Klarheit?“

Diese provozierenden Fragen passen so perfekt in die aktuelle „Nach-PISA-Zeit“, dass man fast überrascht sein könnte zu erfahren, dass sie tatsächlich älter sind als vermutet: Giehl formulierte sie bereits 1994. (1994, 6) Aber auch 14 Jahre später kann man sich ähnliche Fragen stellen angesichts der Tatsache, dass Lyrik mittlerweile „im Kulturdiskurs der Erwachsenen eine marginale Rolle“ spielt (Abraham & Kepser 2005, 131)¹ und unter dem Eindruck einer fortschreitenden Ent-Sinnlichung von Lerninhalten aufgrund einer Tendenz zur Test-Kompatibilität, die längst auch vor den Grundschultüren nicht mehr Halt macht.

Im Gegensatz zum Großteil der Erwachsenen hingegen hat Lyrik für Kinder nach wie vor eine erhebliche (und sinnliche) Alltagsrelevanz, denn sie begegnen überstrukturierter Sprache in Form von Abzählreimen, Kinderliedern oder Spielreimen schon im Säuglingsalter. (vgl. Abraham & Kepser, ebd.) Oft sind lyrische Texte gar „die erste sprachästhetische Erfahrung, die sie vor allem ganzheitlich (z. B. durch Singen und gleichzeitiges Wiegen bei einem Einschlaflied) erfahren.“ (Gien 2005, 286) Diese Erfahrung mit der „erste[n] literarische[n] Ausdrucksform, der die Heranwachsenden überhaupt begegnen“ (Abraham & Kepser, ebd.) wird durch in Verse abgefasste Bilderbücher später weiter vertieft. Selbst in Prosa-Texten begegnen Kinder regelmäßig Lyrik: Das Sams (Maar ab 1972) und Pumuckl (Kaut ab 1963) sind nur zwei ungebrochen populäre Beispiele dafür.

Unter Erwachsenen stößt das Thema Lyrik häufig auf stark emotional gefärbte Erinnerungen, die bisweilen positiv sind, meist aber äußerst skeptisch, mitunter gar ablehnend. Ein Großteil dieser Erinnerungen wurde durch eigene Erfahrungen im Verlauf der individuellen (literarischen) Sozialisation erworben; die Schule hat an allen drei Haltungen einen nicht unerheblichen Anteil. In der unterrichtlichen Praxis der Grundschule ist Lyrik weiterhin präsent, mit veränderten Zielsetzungen ist sie das seit Etablierung der Schulpflicht immer gewesen. Bis heute hat sie in aktuellen Lehrwerken einen festen Platz; Spinner geht so weit, „Gedichte als Hauptgegenstand der produktiven Literaturdidaktik“ zu beurteilen (Spinner 2003, 3).

Der Vortrag von Lyrik fristet allerdings inmitten einer seit den 1980er Jahren entwickelten Phalanx handlungs- und produktionsorientierter Verfahren allenfalls ein

¹ Auch wenn es aktuell Versuche gibt, diesem Trend etwas entgegen zu setzen, z. B. die täglich dreimalige Sendung eines Gedichts im Rahmen eines „Lyrik-Kalenders“ zu vorher nicht festgelegten Zeiten im Deutschlandfunk seit Januar 2005 oder der Anfang 2008 gestartete Schülerwettbewerb »lyrix« auf dem gleichen Sender. (vgl. www.dradio.de/lyrix)

Schattendasein und dient häufig lediglich als I-Tüpfelchen für „besondere Anlässe“ wie Schulfeste. Immer noch wird er auch häufig als Instrument für die Benotung oder Anlass zum „nackten“ Auswendiglernen missbraucht, auf das sich ein Lerneffekt beschränkt (sofern er überhaupt stattfindet). Die Freude an Lyrik wird leicht zum Opfer derartiger „Didaktisierungen“. Dabei bietet der Lyrik-Vortrag ein hohes Potential an möglichen Lernprozessen, denn „ein Gedicht rezitieren lernen ist mehr als zu lernen, welches Wort dem jeweils vorangegangenen folgt.“ (Steiner 2001, 253)²

Innerhalb dieses Spannungsfeldes soll im Folgenden dem Potential des Lyrik-Vortrags nachgespürt werden. Die Arbeit ist dabei zwangsläufig interdisziplinär angelegt, denn sie bewegt sich entlang der Schnittstelle zwischen Sprach-/Sprechdidaktik, Literaturdidaktik und Theaterpädagogik.

Nach einer knappen definitorischen Klärung der Kernbegriffe Lyrik und Vortrag geht es im zweiten Abschnitt zunächst darum, Formen der Existenz von Lyrik im Leben heutiger Grundschulkindern exemplarisch aufzuzeigen. Dabei werden sowohl inner- als auch außerschulische Bereiche in den Blick genommen. Bezogen auf die Primarstufe erfolgt eine Analyse von aktuellen Titeln handlungsorientierter Lyrikdidaktik hinsichtlich ihrer Positionierung zum Vortrag von Lyrik.

In Kapitel drei werden zwei Modelle des Textsprechens vorgestellt, die sich dem Textvortrag aus unterschiedlichen Richtungen nähern: Der sprechwissenschaftlichen und der sprechkünstlerischen. Im Zentrum der Überlegungen steht dabei, welche Faktoren Sprechsituationen entscheidend beeinflussen und welche Konsequenzen daraus für die Arbeit mit vorgegebenen Texten gezogen werden müssen.

Im vierten Kapitel schließlich werden auf Grundlage der vorangegangenen Ausführungen didaktische Folgerungen und methodische Vorschläge für die Primarstufe ausgearbeitet. Diese erstrecken sich von Fragen der Hinführung zur Lyrik über sprecherzieherische Ansätze und theaterpädagogische Zugänge bis hin zur konkreten Textarbeit.

1.1 Arbeitsdefinitionen

„Lyrik“ wird im Folgenden im Sinne des von Burdorf vorgeschlagenen weiten Definitionsversuches verwendet. (vgl. Burdorf 1995, 1-20) Demnach ist Lyrik, „die literarische Gattung, die alle Gedichte umfasst.“ (ebd., 20) Jedes Gedicht zeichnet sich durch zwei charakteristische Eigenschaften aus (vgl. ebd, 20-21):

- zusätzliche Pausen bzw. Zeilenbrüche heben es in Rhythmus und Schriftbild deutlich sichtbar von der normalen Erscheinungsform der Alltagssprache ab („mündliche oder schriftliche Rede in Versen“) und

² Steiner skizziert in Kapitel 15 seiner zwanzig Lernszenarien aus dem Alltag äußerst anschaulich, welche vielfältigen Lernprozesse beim Auswendiglernen von Lyrik durchlaufen werden müssen.

- es handelt sich dabei nicht um ein Rollenspiel, es ist mithin nicht auf szenische Aufführung ausgelegt.

In Anlehnung an Krech (vgl. 1987, 24-26) wird „Vortrag“ aufgefasst als eine je spezifische Situation, die zeitlich begrenzt ist und innerhalb derer einseitige, direkte, interpersonale, nicht medienvermittelte künstlerische Kommunikation stattfindet. Basis dafür ist die vorangegangene Aneignung von Dichtung durch einen Sprecher.

2. BESTANDSAUFNAHME: LYRIK HEUTE...

Heinz-Jürgen Kliewer hat im Verlauf seiner wissenschaftlichen Tätigkeit über viele Jahre hinweg die Entwicklung der deutschsprachigen Kinderlyrik begleitet und v. a. die Didaktik maßgeblich mitgeprägt. 1994 fragte er sich (und seine Leser), ob Kinder eigentlich Gedichte brauchen und merkte gleich zu Beginn seines Aufsatzes an: „Eine Antwort zu finden, ist offenbar schwieriger als beim Märchen[...]. Wem soll man denn die Frage stellen, ob Kinder auch Gedichte brauchen?“ (1996, 149) Er befragte jedenfalls Autoren, Verleger, Didaktiker und schloss aus den gesammelten Antworten: „Dass Kinder Gedichte brauchen, aus all den genannten und noch anderen Gründen, gehört zum kulturellen Selbstverständnis aller, die sich mit dieser Frage beschäftigen.“ (ebd., 153) Innerhalb seiner Auslegungen vermutete er damals, dass Verleger, nach Kinderlyrik befragt, wohl eher antworten würden, dass Gedichte sich schlecht verkaufen: „Die Zahl der neuen Kinderlyrik-Bände pro Jahr lässt sich sicher an einer Hand aufzählen.“ (ebd.)

Elf Jahre später hat sich diese Einschätzung verändert, denn zu diesem Zeitpunkt stellt er fest, dass „der Buchmarkt[...] reich [ist] an Gedichtsammlungen zu unterschiedlichen Themen“ (Kliewer 2007, 4) und verweist auf eine Auflistung von 13 Kindergedicht-Anthologien am Ende des Heftes, von denen zwölf seit seiner skeptischen Einschätzung von 1996 erschienen sind³. Es hat sich also offensichtlich etwas verändert, zumindest auf dem Büchermarkt. Aber dass allein kann kein hinreichendes Indiz für die Relevanz von Lyrik im (Er-)Leben von Kindern sein. Es gilt, weitere Ansatzpunkte herauszuarbeiten.

2.1 ...im kindlichen (Er-)Leben

„Wenn es nicht Kindergarten und Schule gäbe – und die Dichter und Verleger, die sie bedienen, könnte man auf diese Literaturgattung wohl ganz verzichten.“ Auch diese kritisch-provokative Einschätzung stammt aus Kliewers Schaffen zu Ende der 1990er Jahre (1999, 203). Sein Skeptizismus nährt sich vor allem aus der Einsicht, dass, anders als beispielsweise im Rahmen der Prosaliteratur für Kinder, bezogen auf Lyrik keine Koexistenz von Schul- und Privatlektüre feststellbar ist. Dennoch existie-

³ In dem erstaunlicher Weise ein „Klassiker“ fehlt: „Großer Ozean. Gedichte für alle.“ von Hans-Joachim Gelberg. Die Liste befindet sich im Anhang (s. S. 60).

ren Thesen, die auch heute noch deutliche Ansätze für eine Verankerung gebundener Sprache im Leben von Kindern sehen.

2.1.1 *Der ontogenetische Zusammenhang von Kinderlied, Kinderreim und lyrischer Sprache*

Ein Aspekt, dem man in der Fachliteratur immer wieder begegnet, ist der Hinweis, das Kindsein und Reim vor allem zu Beginn der individuellen (Sprach-)Entwicklung eine Art Symbiose eingehen. Tatsächlich kann jeder, in dessen Lebensumfeld Kinder aufwachsen feststellen, dass zumindest Reime und Wortspiele eine große Faszination auf sie ausüben. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass Kinderverse und -lieder, Abzählreime, Finger- und Lautspiele in der Regel schon in den ersten Lebensmonaten zum alltäglichen sprachlichen Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen gehören „und zwar nicht nur in bildungsnahen Schichten.“ (Abraham & Kepser 2005, 131) Klang, Reim und Rhythmus fesseln die Aufmerksamkeit des Säuglings von Beginn an. In dazu gemeinsam ausgeführten Handlungen erlebt das Kind zum ersten Mal synästhetische Zusammenhänge von Sprache und Bewegung. Erst viel später befindet sich das Kind im Prozess des primären Spracherwerbs, in dem Sprache „nicht nur Kommunikationsmittel, sondern zugleich Lerngegenstand“ ist. (Wildemann 2003, 62) Die Prozesshaftigkeit dieser Entwicklung ermöglicht es dem Kind, Sprache auf verschiedene Arten zu erproben, wodurch parallel ihre Regeln und Normen sinnfällig werden. Das alltagsbegleitende Spiel mit der Sprache ist innerhalb der kindlichen Sprachaneignung ein häufig zu beobachtendes (und sprachübergreifendes) Phänomen, das sich z. B. in Reimspielen und handlungsbegleitenden Formen äußert.

Auch Gelberg verweist auf die enge Abhängigkeit eines Kindes zu seinem sprachlichen Umfeld. (vgl. 2005) In dieser Symbiose stellt jede Äußerung von Erwachsenen zunächst und für lange Zeit ein Rätsel dar, das gelöst werden muss. Auf gleichem Weg lernt das Kind Reime und Verse in der Kommunikation mit Erwachsenen kennen, lange bevor es deren Inhalt und Sinn verstehen kann. Er konstatiert für Kleinkinder die Fixierung auf eine Sprachmagie, die sich aus Stimme, Sprechklang und Reim speist.

Noch weiter in diese Richtung denkt Peter Rühmkorf. (vgl. Rühmkorf 1985) Mit Blick auf die Merseburger Zaubersprüche erwägt er, dass versgebundene Sprache möglicherweise von jeher eng mit magischen Funktionen verknüpft war, innerhalb derer ein „Bedürfnis der Menschen nach sinnlich erlebbaren Übereinklängen“ deutlich wird. (ebd., 30) Dieses „Mysterium“ besteht mit Rühmkorfs poetischen Worten im Wesentlichen darin, dass

gewisse Silbenwiederholungen, Zweiklänge, Konsonantengeminationen, Reime und gelegentlich auch unbedarfte Assonanzen einen heimlichen Schwingboden unserer Seele in Bewegung setzen können, eine genetisch eingezogene oder über den langen Weg des sozialen Anklangtrainings zurechtgedrillte Resonanzsai-

te, die bei Zuruf vibrieren und nachhallen muß, ob wir wollen oder nicht. Die Bereitschaft, auf Reime zu reagieren, aufreizende oder einlullende, scheint jedenfalls in allen uns bekannten Kulturen angelegt und die Lust an verbalen Echoeffekten sehr allgemein in Literatur und Umgangssprache nachzuweisen. (ebd., 42-43)

Erste Symptome dieser Anlage, für die er den Begriff „Anklangsnerven“ vorschlägt, sieht er bereits im Säuglingsalter im „genetisch veranlagten Drang des Kindes zur Lautwiederholung.“ (Rühmkorf 1985, 66)

Einen dritten, systematischeren Versuch, den sprachlichen Wurzeln der Poesie nachzuspüren unternimmt Vahle. Er beschreibt vier Positionen, die zum Verhältnis von (Alltags-)Sprache und Poesie eingenommen werden können (vgl. Vahle 1992, 128-133)⁴.

Die Herkunft der ersten Position liegt in der Romantik. Sie geht davon aus, dass Poesie eine „Ursprache“ der Menschheit ist und sieht die Entwicklung von Sprache ursprünglich nicht in kommunikativen Kontexten, sondern sie diene vielmehr dazu, Empfindungen und Leidenschaften auszudrücken und sich so auf übermenschliche Kräfte zu beziehen. Bei Poesie handelt es sich nach diesem Verständnis um früh-sprachliche Ausdrucksformen, in denen Sinn und Klang noch eine Einheit bildeten, Sprache noch harmonisch mit der Natur verbunden war. Vahle weist auf eine entfernte Verwandtschaft mit dem Stadium der Sprachentwicklung beim Kind hin, in dem es Sprache noch nicht inhaltlich verstehen kann, sondern lediglich affektiv. Aus dieser Position betrachtet ist Poesie so etwas wie ein Spiel mit Lauten.

Das Sprache und Poesie sich parallel in frühkindlichen Kommunikationsformen entwickeln, ist Kern der zweiten Position. „Beide sind verschiedene Qualitäten eines einheitlichen Prozesses“, was sich für einzelne Phänomene weiter konkretisieren lässt. (ebd., 130) So sind beispielsweise Onomatopöien zwar auf der einen Seite von der Natur bedingt, aber sie „enthalten auch einen gewissen Grad von begrifflicher Verallgemeinerung“ und dienen so dem „Aufbau des Realitätsbezuges von sprachlichen Zeichen.“ (ebd., 131) Ein weiteres Phänomen ist in diesem Kontext die gestisch-darstellende Funktion bestimmter Laute. Vahle weist darauf hin, dass der Stimmapparat mit seiner weiten Öffnung bei „groß“ und seiner Verengung bei „klein“ die in den Begriffen enthaltene Größenordnung bereits nachzuahmen versucht, was einer „Urmeta-pher“ gleichkäme. Die affektgesteuerte Übertragung eines Bedürfnisses auf ein Objekt zum Beispiel im Wort „mama“ wäre in diesem Sinne ebenfalls metaphorischer Sprachgebrauch. „Auch hier hat wiederum ein Phänomen, das später für die Poesie und Dichtung von Bedeutung ist, eine allgemeinsprachliche Form.“ (ebd.) Die für sprachliche Kommunikation unerlässlichen verallgemeinernden Begriffe schließlich

4 Es wäre sicherlich interessant, aber im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten, die lyrikdidaktischen Ansätze der letzten Jahre einer Prüfung zu unterziehen, welcher dieser vier Positionen sie zugerechnet werden müssten.

sind immer auch durch einen bestimmten Grad an Fantasie gekennzeichnet, was ebenfalls für die poetische Entwicklung von Bedeutung ist. Anhand dieser Beispiele wird klar, dass sich in frühkindlicher Sprache immer allgemeinsprachliche und poetische Elemente mischen.

Position drei betrachtet Poesie als besondere Verwendungsform von Sprache, die lediglich deren besondere Möglichkeiten benutzt. Poesie setzt in diesem Verständnis den Erwerb einer Umgangssprache voraus. Reime und Lieder können nur deshalb vom Kind verstanden werden, weil sie auf ihrer Alltagssprache aufbauen. Auf diese allgemeine Sprachkompetenz baut später wiederum die besondere literarische Verständnisfähigkeit auf.

In Position vier steht Poesie als Protestausdruck gegen sprachliche Konventionalität. Sie wird als spielerischer Entwurf verstanden, als Aufbegehren gegen die festgefahrene Alltagssprache. In diesem Sinn wäre Poesie ein Gegenentwurf zur Sprache im Sekundärprozess, in dem mithilfe der Sprache Affekte kontrolliert, eliminiert und sublimiert werden. Die in kindlicher Sprache häufig auftauchenden oralen, analen und genitalen Motive könnten so „als Durchbrüche des Primärprozesses“ mit seinen triebhaften Bedürfnissen verstanden werden. Der Protest richtet sich auch ganz allgemein „gegen für das Kind uneinsichtige Regeln, gegen die Unlustgefühle in der sprachlichen Sozialisation, gegen den Sprachdrill.“ (Vahle 1992, 127)

Vahle favorisiert in seinen Auslegungen Position zwei, da sich in ihr „frühe Erscheinungen dessen, was später für den Umgang mit Reimen und Liedern relevant ist“ zeigen. In den beschriebenen Indizien sieht er „frühe Spuren für die spätere Wirksamkeit von Reimen und Liedern“ (ebd.), da schon die ersten sprachlichen Laute eines Kindes über eine „poetische Potenz“ verfügen. Laut- und Klangqualitäten wiederum spielen insbesondere für den literarischen Sprachgebrauch eine Rolle, und innerhalb dessen noch grundsätzlicher in Kinderreimen und -liedern. Hier findet sich ein möglicher Ansatzpunkt, der erklären könnte, warum zum einen Kinder und Poesie sich so nahe sind und zum anderen auch noch viele Erwachsene sich häufig ihrer Wirkung kaum entziehen können.

2.1.2 Die Rolle von Lyrik bei der Anbahnung literarischer Sozialisation

Kinderlieder und -reime werden häufig als „eine Brücke zwischen dem (primären) System der Alltagssprache und dem (sekundären) System der Literatursprache“ angesehen. (Eggert, 1995, 103) Sie können eine entscheidende Rolle „bei der Schaffung bzw. Erhaltung einer dauerhaften Lesemotivation und eines dauerhaften Interesses an literarisch-poetischen Texten“ spielen. (Payrhuber 2000, 17)

Selnar weist darauf hin, dass sich Gedichte vor allem aufgrund ihrer Organisation als „in sich geschlossene, kurze und überschaubare Textganze mit großer Aussage-

kraft“ für den Literaturunterricht anbieten, weil sie individuelle Lese-Erfolgslebnisse auf literarisch durchaus anspruchsvollem Niveau ermöglichen. (vgl. Selnar 1998, 17-18) In dieser „Verbindung von Prägnanz und ästhetischer Komplexität, die nach einem genauen und sorgfältigen Lesen verlangt“ sieht auch Kaulen einen besonderen Anreiz der Lyrik für schulische Lernprozesse. (2006, 480) Lyrik kann nach diesem Verständnis dabei behilflich sein, „exemplarische Erkenntnisse über die Spezifik literarischer Sprache“ (ebd.) anzubahnen. Der handelnde Umgang mit Lyrik hat das Potential, „die Freude an der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen, die Phantasietätigkeit und die Kreativität“ zu fördern. (ebd.)

Auf Erkenntnisse aus einer von ihr durchgeführten empirischen Studie zur Verankerung von Kinderlyrik im Erfahrungsbereich von Vorschulkindern weist Wildemann hin. (vgl. 2003) Sie betrachtet Kinderlyrik⁵ als Form einer ihrem Wesen nach mündliche Literatur, die zu den frühen Formen des elterlichen Umgangs mit dem Kind zählt. Die spielerischen und melodisch-rhythmischen Sprachelemente werden später im Kindergarten bewusst aufgenommen. „Dabei wird ein Raum geschaffen, innerhalb dessen sich [...] eine Vermittlung kultureller Traditionen ereignet, in die das Moment der Literalität integriert ist.“ (Wildemann 2003, 15) Die Kinder bewegen sich ontogenetisch zunehmend zwischen den Polen Mündlichkeit und Schriftsprachlichkeit, was einer sukzessiven Annäherung an Literalität gleichkommt. Literarisierung bezeichnet dabei laut Wildemann den Übergang von impliziter zu expliziter Sprachbewusstheit. Schon im Anfangsunterricht sollten darum sinnvollerweise bereits vorhandene produktive Kompetenzen aufgegriffen und in reflexive Fähigkeiten transferiert werden. (vgl. ebd., 232-233) Die Auseinandersetzung mit lyrischer Sprache im pädagogischen Rahmen bietet folglich eine Chance, über das Anknüpfen am (impliziten) Wissensstand der Kinder über dessen Explikation eine Annäherung an die Literalität und somit einen wesentlichen Beitrag zur literarischen Sozialisation zu leisten.

2.1.3 Die Rolle des Reimens im Kontext der phonologischen Bewusstheit

Hinsichtlich des Schriftspracherwerbs hat in den letzten Jahren eine Fokussierung auf diagnostische Verfahren stattgefunden, die durch weitreichende empirische Befunde flankiert wurde. (vgl. Forster & Martschinke 2005, 8-9) Im Zentrum des Interesses steht dabei die Förderung der „phonologischen Bewusstheit“. Zusammenfassend beschreibt dieser Begriff die Fähigkeit, „seine Aufmerksamkeit unabhängig von bedeutungstragenden Elementen auf den formalen, lautlichen Aspekt der Sprache richten zu können.“ (ebd., 7) Dazu gehört vor allem die Fähigkeit, Worte, Silben und Phoneme identifizieren und unterscheiden zu können. Die oben erwähnten empiri-

5 In dieser Ausarbeitung wird die Typologisierung von Lyrik nicht thematisiert. Detaillierte Versuche finden sich u. a. bei Gien (2005, 279-283), Reger (2000, 1-13) oder Steitz-Kallenbach (2003, 160-172).

schen Untersuchungen haben gezeigt, dass die Ausprägung dieser Fähigkeiten bereits im Vorschulalter eine starke Aussagekraft hinsichtlich späterer Lese- und Rechtschreibleistungen besitzt. Die Signifikanz phonologischer Bewusstheit für den Schriftspracherwerb konnte mehrfach unterstrichen werden. Innerhalb dieser Fähigkeit hat auch der Reim einen Platz: Er gehört zum Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn, die sich auf die Oberflächengliederung des Sprachstromes bezieht.

Das Vorhandensein von „Reimfähigkeit“ gilt gegenwärtig als ein Indiz dafür, dass ein Kind grundlegende Prinzipien der Sprache verstanden hat, die auch beim weiteren Schriftspracherwerb hilfreich sind. Hat ein Kind diese Fähigkeit nicht im Verlauf seiner frühkindlichen Sozialisation erworben, wird es dagegen vermutlich Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben.

2.2 ...in der Grundschule

Hören und Sprechen waren in der Deutschdidaktik der 1950er und 60er Jahre der bevorzugte Zugang zur Lyrik. Unter der Prämisse, Gedichte seien stets als eine Einheit von Gestalt und Gehalt anzusehen, diente dieser Zugang der werkimmanenten Interpretation. (vgl. Spinner 2003, 1) Im Zuge der Kommunikativen Wende der 1970er Jahre wurde die kritische Hinterfragung von gesellschaftlichen Funktionen jeglicher kultureller Praktiken zum zentralen Thema. Die Deutschdidaktik wandte sich nun vermehrt Aspekten zu, die zuvor ausgeblendet wurden. In der Folge wurden u. a. Alltagstexte zum Gegenstand des Unterrichts. Poetische Texte dagegen verloren zunehmend an Interesse, und sofern Lyrik überhaupt thematisiert wurde, handelte es sich „in oft einseitiger Weise [um] bestimmte Arten von Gedichten: die politische Lyrik und – unter ideologischen Vorzeichen – der Schlager.“ (ebd., 2 – 3; vgl. auch Bartnitzky 2000, 8-9)

In Abwendung und Abgrenzung zu vorherrschenden, eher kognitiv orientierten Überlegungen bestimmen seit den 1980er Jahren zunehmend handlungs- und produktionsorientierte Verfahren die Literaturdidaktik. Neues Paradigma wurde eine „selbsttätige, methodisch vielfältige [...], an künstlerischen Entstehungsprozessen [...] orientierte Ausrichtung des Unterrichts.“ (Gien 2005, 283) Insbesondere für die Lyrikdidaktik erfolgten in diesem Zusammenhang so zahlreiche Veröffentlichungen, dass Spinner „Gedichte als Hauptgegenstand der produktiven Literaturdidaktik“ (Spinner 2003, 3) bezeichnet. Hier stellt sich die Frage, wie sich diese Entwicklung in den curricularen Vorgaben zum Deutschunterricht in der Grundschule widerspiegelt.

2.2.1 Bildungsstandards, Kerncurricula

Analysiert man die Bildungsstandards der KMK für das Fach Deutsch in der Primarstufe hinsichtlich des Stellenwertes von Lyrik, haben Gedichte explizit lediglich im Kontext der Standards für den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien

umgehen“ einen Platz. Dort heißt es unter dem Stichwort „Texte präsentieren“: „Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig.“ (KMK 2005, 12) Im Bereich der Aufgabenbeispiele wird Josef Guggenmos' „Es gingen drei Kinder durch den Wald“⁶ innerhalb des Kompetenzbereichs „Lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln“ (vgl. ebd., 54–58) eingesetzt. Die dazu gestellten Aufgaben beziehen sich allerdings ausschließlich auf das sinnentnehmende Lesen; letztlich wird das Gedicht hier nur für die Konstruktion einer produktiven Schreibaufgabe instrumentalisiert: Die Schüler sollen eine Geschichte zu einem der Gegenstände schreiben.

Soweit die Bildungsstandards. In den Kerncurricula Deutsch für die Grundschule Niedersachsen hat Lyrik explizit einen Platz in zwei Kompetenzbereichen: „Lesen – über Leseerfahrungen verfügen“, hier unter der erwarteten Kompetenz kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte zu kennen und verstehen, bzw. zum Ende des 4. Schuljahrgangs auch unterscheiden zu können (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 23-24) und „Lesen – Texte erschließen und präsentieren“, wobei der Vortrag lediglich eine von verschiedenen Präsentationsformen darstellt (ebd., 25). Die vorgeschlagene Überprüfungsmöglichkeit „Überprüfen auf Hörerwirksamkeit“ macht deutlich, dass hier, angelehnt an Geißner (vgl. Kap. 3.1, S. 18 ff.), lediglich der kommunikative Aspekt thematisiert wird.

Beide Vorgaben erfassen die essentiellen Möglichkeiten einer tiefer gehenden Auseinandersetzung mit Lyrik allenfalls peripher. Spinners Einschätzung zur hohen Präsenz in der Literaturdidaktik muss demnach eher aus der Praxis stammen.

2.2.2 Die Rolle des Vortrags in aktueller Lyrikdidaktik

In den letzten ca. 20 Jahren sind einige Konzepte zur Lyrikdidaktik entwickelt worden. Nur wenige davon haben sich dezidiert mit den besonderen Gegebenheiten der Primarstufe befasst; einige mittlerweile zu Standardwerken avancierte Ausarbeitungen schließen sie gar von vornherein aus (z. B. Spinners „Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I“, 2003) oder haben erst in jüngeren Auflagen recht unentschlossen zumindest die „4. gegebenenfalls auch 3. Klasse“ (Waldmann 2006, 278) in ihre Auslegungen einbezogen⁷. Reger (2000, erste Auflage 1990) Selnar (1998), Schulz (2005, erste Auflage 1998) und Kliewer & Kliewer (2002) dagegen haben sich ausführlich mit der Thematik Lyrik in der Grundschule beschäftigt. Speziell das Auswendigsprechen von Gedichten wird ganz aktuell bei Lösener thematisiert (2007).

6 s. Anhang, S. 61

7 Bei Waldmann ab der 5. Auflage 1998. Hier spricht ein Verhältnis von 24 zu 146 Vorschlägen für Unterrichtseinheiten zu Ungunsten der Primarstufe für sich; zumal in fünf der 24 Fälle die zugrundeliegenden Texte als vermutlich „zu anspruchsvoll oder schwierig“ und darum „durch leichtere“ zu ersetzen markiert sind (vgl. Waldmann 2006, 278-279).

Welchen Stellenwert nimmt der Vortrag von Lyrik in diesen Werken ein? Es folgt ein diesbezüglicher Blick in die drei aktuellsten Veröffentlichungen.

2.2.2.1 Schulz: Umgang mit Gedichten (1998/2005)

Grundlage von Schulz' didaktischem Ansatz ist die bereits beschriebene Annahme einer grundlegenden Affinität von Kindern zu lyrischer Sprache (vgl. Kap. 2.1.1, S. 4). Von dort aus breitet sie ein weitreichendes Spektrum an Vorschlägen für den handlungsorientierten Lyrikunterricht aus. Auch das Sprechen von Gedichten hat darin seinen Platz: „Gedichte sollte man sprechen und sich und anderen dabei zuhören.“ (Schulz 2005, 15)

Allerdings findet sich dieser Aspekt lediglich in zwei von neun möglichen „Handlungsprodukten“⁸. (vgl. ebd., 22) Analysiert man die weiteren Ausführungen, zeigt sich schnell, dass der Vortrag von Lyrik i. e. S. in Schulz' Konzept nicht existent ist. Vielmehr geht es in Anknüpfung an die „ursprünglichen Formen des Umgangs mit Lyrik“ (ebd., 11) – worunter ein handelnder Umgang mit Gebrauchsversen, Kinderreimen und -liedern verstanden wird – um inszenatorische Annäherungen. Unter dem Stichwort „Gedichte inszenieren“ (vgl. ebd., 62-64) macht Schulz Vorschläge, wie es ihrer Meinung nach gelingen kann, Rollen in den Texten zu finden, sie zu lesen und zu sprechen. Dazu ist „eine bestimmte Art von Gedichten“ notwendig, die derartige Rollen bereits anbieten. Besonders geeignet sind Rollengedichte und Balladen, „in denen verschiedene Figuren agieren und dialogisch miteinander sprechen.“ Im Idealfall „liegt die Aufforderung zum szenischen Sprechen und Gestalten des Gedichts im Gedicht selbst.“ (ebd., 68)

In der handelnden Arbeit an Gedichten („Im Winter“ von Victor Blüthgen, „Die Sonntagsmorgenmeise“ von Reiner Kunze, „Hast du gehört“ von Christiane Grosz sowie „Sieben unterwegs“ von Josef Guggenmoos, vgl. Texte im Anhang, S. 61 ff.) geht es in der Folge ausschließlich um die Suche nach Anzeichen im Text, die auf mögliche Rollenbesetzungen hinweisen. Daran anschließend können mit Blick auf die jeweiligen Spezifika verschiedene Arten der Erschließung folgen: Lesen mit verteilten Rollen, szenisches Lesen vor der Klasse, Sprechen in Verbindung mit Bewegung und Tanz sowie Inszenierungen auf einer Bühne. (vgl. ebd., 66)

Diese Ausführungen machen deutlich, dass in Schulz' Konzept zwar die Mündlichkeit eine tragende Rolle spielt, in der Umsetzung aber lediglich die Spielbarkeit der Texte im Fokus steht, der die Kinder „nachspüren“ sollen. Dabei geht es im Prinzip im Kern lediglich um sinnentnehmendes Lesen. Speziell für den Vortrag von Lyrik lassen

⁸ Das können im Einzelnen sein: Vortragen, vorsprechen, vorsingen; zeichnen, malen, Performance; sprachsprecherische Inszenierung; pantomimische Darstellung; Clustern; Schreiben nach vorgegeben Strukturen (Haiku, Elfchen etc.); Formen konkreter Poesie; musikalische, rhythmische, tänzerische Umsetzung; Verbindung unterschiedlicher Arbeiten und Präsentation (Buch, Ausstellung etc.).

sich aus Schulz' Arbeit nur begrenzt produktive Erkenntnisse gewinnen. Hier könnte ihr Ansatz des Rollensprechens durchaus relevant sein.

2.2.2.2 Kliewer & Kliewer: Gedichte im Unterricht (2002)⁹

Einen vom Eigenverständnis her ganz anderen Ansatz verfolgt Kliewer in diesem Titel. Darin gibt er sich deutlich als Kritiker der produktiven Lyrikdidaktik zu erkennen und richtet sich vehement gegen die beispielsweise auch von Schulz vertretene didaktische Position: „Davon auszugehen, dass Kinder Gedichte lieben, wie Unterrichtsmodelle es immer wieder vorgaukeln, entzieht einem reflektierten Lehr- und Lernprozess jede Basis.“ (2002, 15) Vor allem befürchtet er, dass diese Position jegliche Planungsmöglichkeiten aus der literarischen Erziehung eliminiert. Er plädiert hingegen dafür, „sich Texten nicht nur zu nähern in einer emotional identifizierenden Weise, sondern auch rational beschreibend und verstehend.“ (ebd.) Grundlage dieser Annäherung ist in Anlehnung an Kaysers Systematisierungsversuch¹⁰ die Mehrschichtigkeit von Lyrik, die sich aus äußerem Aufbau (Zeile, Strophe, Reim, Reimstellung), Rhythmus (Hebung, Senkung, Takt, Taktarten), Klang und (Wort-)Bedeutungen ergibt. Grundlage der von ihm vorgestellten Unterrichts-Vorschläge sind in Konsequenz immer zunächst kurze Textanalysen. Dabei wählt er eine Sequenzierung in Reihen vorwiegend (aber nicht ausschließlich) nach poetologischen Kriterien. Seine didaktische Position ist also einerseits noch sehr stark beeinflusst von der Idee einer werkimmanenten Interpretation, die bereits 1974 seinem Titel „Elemente und Formen der Lyrik“ zu Grunde lag. Er gibt allerdings selbst zu bedenken, dass „auch aus heutiger Sicht die einseitige Konzentration auf die formalen Aspekte der Texte für ein didaktisches Konzept nicht mehr tragfähig ist und die starre Zuordnung auf Schuljahre als Gängelung empfunden wird.“ (ebd., 16) So kommt es in seiner hier vorgestellten Ausrichtung zu einer Art mittleren Weg, der eine „Gratwanderung zwischen Lernzielorientierung, Textorientierung auf der einen Seite und Beobachtung der Schülerinteressen und damit besonders leserorientierten Analyseverfahren auf der anderen“ bedeutet. (ebd.) Lernziel ist in diesem Kontext dann eben nicht „nur“ die Lesemotivation, sondern darüber hinaus ein Zuwachs literarischer Kompetenz. Die Grundschule ist dabei der „eigentliche Ort des Erwerbs von literarischen Einsichten und Verstehenskompetenzen.“ (ebd., 22)

Gemäß des Modells der Mehrschichtigkeit von Lyrik nähern sich die vorgestellten Reihen den Texten „von außen“: Zunächst geht es um das Hören von Lyrik („Gedichte

9 Ursula Kliewer wird zwar zwar als Mitautorin genannt, der Text selbst bleibt allerdings eine Differenzierung zwischen ihr und ihrem Mann schuldig. Da es sich um einen zweiteiligen Titel handelt (der Schülerband „Über den halben Himmel“ beinhaltet die Lyrik-Texte), bezieht sich ihre Nennung vermutlich auf diesen zweiten Teil, für den sie die Illustrationen entworfen hat. Ich beziehe mich im weiteren Verlauf darum bei der Zuschreibung auf ihn als Autor.

10 Wolfgang Kayser, 1906-1960, deutscher Germanist und Literaturwissenschaftler; Begründer der werkimmanenten Interpretation

muss man hören“), anschließend um das Sprechen („Gedichte muss man sprechen“)¹¹. Da Hören und Sprechen im Kontext des Lyrik-Vortrags nicht trennscharf sind, macht es Sinn, beide Reihen einer näheren Betrachtung zu unterziehen¹².

Gedichte muss man hören

Zunächst stellt Kliewer fest, dass Klang, Reim und Rhythmus in den gängigen theoretischen Ausarbeitungen zur Lyrik nachlässig behandelt werden. So blendet beispielsweise die Metrik den Klang fast vollständig aus. Reimformen dagegen gilt meist die zentrale Aufmerksamkeit, das weitere musikalische Element Rhythmus wiederum ist ebenfalls unterrepräsentiert. Ursachen dafür sind seines Erachtens zum Einen fehlende Begriffsexaktheit, insgesamt entziehen sich aber die Begriffe auch stark wissenschaftlicher Objektivierung, was wiederum daran liegen könnte, dass „die Kooperation von Musikwissenschaft und Literaturwissenschaft noch nicht intensiv genug ist bzw. ihren Forschungsergebnissen die nötige Aufmerksamkeit versagt bleibt.“ (Kliewer & Kliewer 2002, 32) Auch der Begriff einer „Arbeit am Gedicht“ verhindert nach Kliewers Einschätzung zuweilen das Wahrnehmen seiner Klangqualitäten. Dabei liegt der zentrale Genuss von Lyrik ja gerade im Selbersprechen: „Ein Gedicht lediglich still zu lesen ist wie das Lesen einer Partitur.“ (ebd., 31)

In den Anregungen für den Unterricht finden sich Ansätze zum Vortrag. Hier soll beispielsweise ein Text in Verbindung von Sprache, Bewegung und Musik erlebbar werden oder in verschiedenen Stimmlagen gesprochen werden, die erraten werden müssen (zu „Eni beni suptraheni“¹³, vgl. Anhang, S. 62). Das stark skandierende Lesen soll die besondere Rhythmisierung eines Textes verdeutlichen (zu Halbeys „Traktor-Geknatter“, vgl. Anhang, S. 62), wiederholte eigene Sprechversuche sollen schließlich eine Differenzierung von Lautem und Leisem ermöglichen (zu Brentanos „Wiegenlied“, vgl. Anhang, S. 62).

Gedichte muss man sprechen

Kliewer weist in einer kurzen Einleitung zu dieser Reihe darauf hin, dass in Sprechwissenschaft und -erziehung Methoden entwickelt wurden, mit denen das Interpretieren durch Sprechen erprobt wird und verweist dabei explizit auf Geißner (dessen Vorschlag in Kap. 3.1 ausführlich thematisiert wird).

Grundannahme dieser Reihe ist, dass die „klanglichen und rhythmischen Elemente, die im Gedicht in besonderer Weise organisiert sind [...] durch das Sprechen

11 Es folgen 20 weitere Reihen, sowohl nach weiteren poetologischen (äußere Form, Sprachspiel, historische Bezüge, Bildhaftigkeit etc.) als auch thematischen Kriterien (Traumbilder, Märchenhaftes, usw.).

12 Kliewer hat das Hören nur deshalb abgetrennt, „weil damit das ganze Feld der nur gehörten, meist mit Musik verbundenen Lyrik eröffnet wird.“ (Kliewer 2002, 24)

13 Interessanterweise beginnt Kliewer hier mit einem Abzählreim, was, wie weiter oben bereits gezeigt wurde (vgl. Kap. 2.1.1, S. 4), aus Perspektive der von ihm so vehement abgelehnten Position eines engen ontologischen Bezuges zwischen Kind und Reim absolut folgerichtig ist.

aus den Buchstaben ins Leben zurückgeholt werden [müssen]“ (Kliwer & Kliwer 2002, 41) Wesentlich sind hier der gezielte Gebrauch von Vokalen und Konsonanten, die Zeilenbildung mit weiblichen und männlichen Endreimen, Alliterationen und das Ejambement. Kliwer weist ausdrücklich darauf hin, dass ein Zuviel hier schnell als allzu schönes Sprechen unnatürlich wirkt.

Auch hier finden sich in den Anregungen für den Unterricht einige Ansätze zum Lyrik-Vortrag. Zunächst werden wiederum an einem Gebrauchstext, diesmal in Form eines Kinderliedes („Bidele, badele, budele Batzen“, vgl. S. 62), Möglichkeiten des Sprechens durchgespielt: „laut und leise, gewispert und mit Pausen hervorgestoßen, nur mit den Sprechwerkzeugen ohne Ton oder orchestriert.“ (Kliwer 2002, 42) Unter letzterem versteht Kliwer das Sprechen im Kanon, mit verteilten Sprechergruppen und mit selbst ausgedachten Bewegungen. Als besonderes Merkmal des Textes gilt es ihm, dass es „weitgehend sinnfrei“ ist, wodurch keine Umsetzung von Bedeutungen ins Sprechen erforderlich ist. Im Beispiel von Halles „AEIOU“ (vgl. S. 62) hat der Text zwar ebenfalls keinen Sinn, ist aber aus sinnvollen Satzstrukturen und Wörtern aufgebaut. Hier gilt es vor allem, im sprecherischen Vollzug die Klangwirkungen unterschiedlicher Vokalqualitäten erlebbar zu machen¹⁴. Vor allem die Lautmalereien stehen bei Krüss bekanntem Gedicht „Das Feuer“ (S. 62) im Mittelpunkt, ebenso die darin vorhandenen Alliterationen. Für das Vortragen soll vor allem darauf hin gearbeitet werden, dass Abstufungen der Lautstärke aus dem Text heraus begründbar sind. Mit Balls „Karawane“ (S. 62) schließlich präsentiert Kliwer ein Beispiel für die Verselbstständigung des Klanges, die in eigenen Sprechversuchen erkundet werden soll. Hier scheint besonders interessant, dass die „Phantasiesprache“ sich dafür anbietet, ihre Inhalte durch Mimik, Gestik und Proxemik zu unterstützen, was schon ein Schritt in Richtung Inszenierung wäre.

In Kliwers klar strukturierten Ausführungen finden sich einige Ansatzpunkte für eine Didaktik des Lyrik-Vortrags, die fruchtbar gemacht werden können. Eine explizit auf den Vortrag zugeschnittene Methodik wird allerdings auch hier nicht formuliert.

2.2.2.3 Lösener: Gedichte sprechen (2007)

Im Gegensatz zu den vorgenannten Werken geht Lösener in ihrer Veröffentlichung einer Festlegung auf eine konkrete Altersstufe aus dem Weg, indem sie ihr Konzept als für alle Schulstufen umsetzbar verstanden wissen will. Das Bestreben nach einer derart umfassenden Kompatibilität stellt dabei, trotz einiger sehr interessanter Ansätze und Anregungen, ein wesentliches Manko ihrer Arbeit hinsichtlich der Unterrichtspraxis dar. Werkimmanent macht sich das vor allem darin bemerkbar, dass die

¹⁴ Hier macht Kliwer eine Anleihe bei der Schauspielausbildung, denn „AEIOU“ ist dort fester Bestandteil und taucht beispielsweise im mittlerweile in der 52. Auflage erschienenen Standardwerk für den Sprechunterricht „Der kleine Hey. Die Kunst des Sprechens“ auf. (Mainz: Schott, 1956)

Methodik innerhalb dieses Ansatzes unterrepräsentiert bleiben muss, da darin den grundlegend verschiedenen Erfordernissen einzelner Jahrgangsstufen Rechnung getragen werden müsste. Das ist aufgrund der globalen Ausrichtung aber nicht möglich. Die Tatsache, dass das „Wie“ des Sprechens lediglich am Rande thematisiert und so der zentrale Themenbereich einer Didaktik des Lyrikvortrags vernachlässigt wird, muss als weiterer kritisch zu beurteilender Punkt festgehalten werden. Trotz dieser Abstriche sind allerdings die von Lösener entwickelten „Bausteine für eine Didaktik des Auswendigsprechens“ (Lösener 2007, 169-182) äußerst praxisrelevant und sollten in Vorüberlegungen zur einer Methodik des Lyrik-Vortrags grundsätzlich einfließen, weshalb sie im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Vorbereitung und Transparenz der Situation

Die Besonderheiten der Vortragssituation sollen mit den Schülern bereits im Vorfeld thematisiert werden. Insbesondere Zielsetzung(en), eventuell herangezogene Bewertungskriterien und die veränderte Rolle der Lehrkraft bedürfen einer Erläuterung. Verhaltensregeln müssen abgesprochen werden; alles in allem soll so ein „geschützter Rahmen“ entstehen, in dem die Schüler die Herausforderung des freien Vortrags annehmen können. Nur indem die Vorgaben konsequent umgesetzt werden, wird der Rahmen stets aufs neue gefestigt.

Thematisieren des Phänomens im Vorfeld

Wünschenswert wäre es, wenn die Schüler aus ihrem Schulalltag zuvor schon mit dem Gedichtvortrag vertraut sind, beispielsweise durch die Lehrkraft. Die vielschichtigen Erfordernisse des Vortrags könnten so induktiv gemeinsam erarbeitet werden. Den Schülern soll in vorbereitenden Gesprächen vor allem klar werden, dass die entscheidende Leistung beim Vortragen nicht in einer möglichst perfekten „Reproduktion“ des Textes besteht, sondern im „In-Besitz-Nehmen und Gestalten der Textpartitur.“ (ebd., 171)

Kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzung

Ziele sollten offen gelegt werden. Lösener vertritt die Auffassung, dass eine Motivation zum Auswendiglernen und -vortragen sich dann besser entwickelt, wenn den Schülern klar ist, „was sie in diesem Unterrichtsprozess lernen können und inwiefern dies für jeden einzelnen persönlich ein Zuwachs seiner Kompetenzen [...] darstellt.“ (ebd.) Die gelungene Vortragssituation als solche stellt dabei ein kurzfristiges Ziel dar, dessen Ertrag direkt erfahrbar ist. Mittelfristig bilden die Schüler einen persönlichen Textfundus, der auch außerhalb der Schule relevant werden kann. Der Aufbau dieser persönlichen Textsammlung stellt auch ein langfristiges Ziel dar. Hier ist aber insbesondere wichtig, dass auswendig gekonnte Gedichte in der Regel „mit wachsen“ und einen Menschen oft biografisch begleiten.

Freiwilligkeit

Zwang zum Vortragen eines Gedichtes kann die gesamte Einstellung zu Lyrik nachhaltig stören. Weder Sprecher noch Hörer finden so in ihre Rollen. Lösener vertraut darauf, dass die Vorbereitung der Situation auch schüchterne Schüler dazu bringt, die „Möglichkeit der Selbstpräsentation und der Sprecherfahrung“ (Lösener 2007, 173) zumindest auszuprobieren.

Das Prinzip der Freiwilligkeit bezieht sich auch auf die Textauswahl. Die Suche nach einem persönlich geeigneten Gedicht stellt bereits eine intensive Auseinandersetzung mit Lyrik dar. Aufgabe der Lehrkraft ist es, eine dem Klassenniveau angemessene Auswahl zur Verfügung zu stellen.

Erreichbarkeit der Texte

Da er die erste Begegnung mit einem Gedicht darstellt, ist der Auswahlprozess für die Schüler enorm wichtig. Hier ist vor allem ausreichend Zeit erforderlich, um die vorhandenen Angebote zu prüfen. Ihnen wird so die Möglichkeit gegeben, ihrer Intuition zu folgen, „ohne dass sofort eine detaillierte Besprechung folgen muss.“ (ebd., 175) In einer Gesprächsrunde können die Texte vorgestellt werden, die den Schülern gefallen haben, weiterhin, ohne eine inhaltliche Vertiefung herbeiführen zu wollen. Grundsätzlich müssen die Texte ästhetisch ansprechend präsentiert werden, da jedes „Hindernis“ leicht die Einstellung zu den Texten beeinflussen kann.

Einüben von Sprech- und Zuhörhaltungen

Die in ihrer „Besonderheit“ anspruchsvolle Vortragssituation muss durch Rituale entlastet werden. Hier können beispielsweise Hörübungen helfen, die entsprechende Haltung einzunehmen. Die Arbeit mit inneren Bildern kann für die assoziative Verarbeitung von Gedichten hilfreich sein. Das Ausprobieren verschiedener Sprechversionen kann für die eigene Stimme sensibilisieren. Insbesondere für das Vortragen kann die Auswahl eines persönlichen „Souffleurs“ die Angst vorm Steckenbleiben reduzieren, ebenso die Regel, ein Textblatt zur Verfügung zu haben.

Textorientierung

Grundlegend ist das Ziel, das Gedichte stets in ihrer eigenen Textspezifik wahrgenommen werden. Analytische Aspekte kommen im Verlauf der Beschäftigung mit einem Text zwangsläufig zur Sprache; sie sollten aber nie der einzige Zugang sein.

Lehrerrolle

Auch die Lehrpersonen sollten über einen eigenen Fundus an Lyrik verfügen bzw. ihn sich aneignen. In der Arbeit wird die klassische Lehrerrolle umgewertet:

Da sich das auswendige Sprechen von Gedichten einer direkten Bewertung durch Noten entzieht [...] und es nicht nur eine richtige Möglichkeit gibt, einen Text gut zu sprechen, tritt der Lehrer hier

nicht als Bewertungsinstanz auf, sondern vor allem als Beobachter und Begleiter. (Lösener 2007, 179)

Bewertung nach erarbeiteten Kriterien

Da ein Vortrag immer als Ausdruck einer persönlichen Auseinandersetzung mit einem Text verstanden werden muss, kann eine Benotung dieser inneren Vorgänge prinzipiell nicht stattfinden. Trotzdem können gemeinsam Kriterien für einen stimmigen Vortrag entwickelt werden, Lösener schlägt einen Kriterienkatalog zur Bewertung der „Stimmigkeit der Vortragssituation“ vor:

Situation	Sprecher-Text-Stimmigkeit	Verbindung zum Hörer	Bezeichnung der Vortragsart	Sprechstimmigkeit (0,1,2)
Situation 1	Sprecher hat sich den Text zu eigen gemacht: Er wird beim Vortragen seiner individuellen Person ebenso wie der Mündlichkeit gerecht.	Hörer wird als Empfänger einer relevanten Mitteilung gesehen.	auswendiges Vortragen	Hohe Stimmigkeit (2)
Situation 2	Sprecher identifiziert sich mit dem Autor des Textes, sieht sich als dessen Sprachrohr und den Text als die Botschaft einer höheren Wahrheit.	Hörer wird als Adressat der Botschaft des Autors gesehen.	Deklamieren	Geringe Stimmigkeit (1)
Situation 3	Sprecher benutzt den Text, um seine eigene Person in Szene zu setzen.	Hörer wird als Adressat der Ich-Botschaft des Sprechers gesehen.	Sich-Inszenieren	Geringe Stimmigkeit (1)
Situation 4	Sprecher sagt die richtige Wortfolge eines Textes auf, jedoch ohne innere Beteiligung und ohne Bezug zur Mündlichkeit des Textes.	Hörer wird als Empfänger nicht wahrgenommen und geachtet.	Hersagen, Auf-sagen, Herunterleiern	Keine Stimmigkeit (0)

Tabelle 1: Stimmigkeit der Vortragssituation n. Lösener (2007, 85)

Stimmigkeit setzt also voraus, dass der Text verinnerlicht wurde, indem er „zu eigen gemacht“ wurde. Sie leitet sich „aus der Angemessenheit des Sprechens in Bezug auf den Sprechenden und den Text“ (ebd., 84) ab. Erst nachdem diese Leistung beherrscht wird, schließt sich eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Hörern und der Situation an. Während der Erarbeitung „stellt der Hörer für den Sprecher zunächst lediglich eine abstrakte Größe dar.“ (ebd.)

Wiederholung und Erweiterung

Damit der Besitz eines auswendig gelernten Textes auch wertvoll bleibt, müssen sich immer wieder Gelegenheiten zu einer Aktivierung ergeben. Nach einigen Wochen kann der Stoff wiederholt werden; sinnvoller ist aber, ihn auch außerhalb des Unterrichts einzusetzen. Ferner kann in der Art eines Portfolios ein Katalog der auswendig gelernten Texte angelegt werden. Wird dieser über einen längeren Zeitraum vorgehalten, ermöglicht er den Schülern einen Einblick in die eigenen Entwicklungsfortschritte.

2.3 Zwischenfazit I

Zunächst ist deutlich geworden, dass die in der Fachliteratur häufig vertretene These, Kinder und Lyrik seien irgendwie „wesensverwandt“ sich durchaus auf wissenschaftliche Indizien stützen kann. Reimfähigkeit – und damit die Fähigkeit, mit Sprache umgehen zu können – gilt mittlerweile gar als ein Indikator für die zu erwartende weitere Entwicklung im Schriftspracherwerb. Kinder bringen diese mündlichen Fähigkeiten bereits in die Schule mit.

Dort werden aus dieser Erkenntnis allerdings nicht die adäquaten Konsequenzen gezogen. Curriculare Bezüge bleiben oberflächlich, Lyrik wird in ihrem Potenzial für die weitere Sprachentwicklung nicht ausreichend berücksichtigt. Auch aktuelle Konzepte zur Lyrikdidaktik geben der Mündlichkeit im Sinne des Vortragens nur unzureichend Raum. Die verschiedenen Autoren mit ihren unterschiedlichen Ansätzen bleiben schlussendlich vor allem eines schuldig: Die konkrete Umsetzung in eine schulalltagstaugliche Methodik zum Sprechen von Lyrik. Die Erarbeitung einer Sprechfassung spielt in den aktuellsten Titeln keine Rolle.

Die nachfolgende Ausarbeitung versucht, diese eklatante Lücke zu schließen, indem im ersten Schritt zwei Modelle vorgestellt werden, die sich mit dem Vortrag von Lyrik explizit beschäftigen. Anschließend werden diese Ansätze auf ein für die Primarstufe didaktisch-methodisch relevantes Niveau adaptiert.

3. MODELLE SPRECHKÜNSTLERISCHEN VORTRAGENS

Sprechwissenschaft bzw. Sprecherziehung gehen davon aus, dass innerhalb mündlicher Kommunikation stets Text entweder produziert oder reproduziert wird. (vgl. Pabst-Weinschenk 2004, 180) Der erste Fall liegt vor, wenn keine Textvorlagen benutzt werden oder lediglich Stichwörter vorhanden sind, im zweiten dagegen liegt „der Text im Wortlaut schriftlich ausformuliert vor und wird beim Vortrag neu gestaltet.“ (ebd.) Handelt es sich dabei um literarische Texte, spricht man von Ästhetischer Kommunikation bzw. sprechkünstlerischen Vorträgen.

Alle dazu entwickelten Modelle widmen sich zwei grundlegenden Aspekten: dem, was in Form eines Sprechereignisses beim Vortrag des Textes als Deklamieren, Rezitieren und Zitieren¹⁵ in Erscheinung tritt, und den Methoden, die für die Erarbeitung einer Sprechfassung hilfreich sind. Übereinstimmung herrscht ebenso hinsichtlich dreier Grundannahmen, die auf den Begründer der Sprechkunde und Sprecherziehung Erich Drach zurückgehen (vgl. Pabst-Weinschenk 1993): Jede Reproduktion gilt

15 Nach Krech unterscheiden sich diese drei Vortragsarten durch die Distanz des Sprechers zum literarischen Text: Die Deklamation zeichnet sich durch eine geringe Distanz aus, beim Rezitieren ist sie mittel, das Zitieren geschieht mit größter Distanz. Diese Differenz ist verknüpft mit starker, mittlerer oder weitgehend fehlender Emotionalität (vgl. Krech 1991, 219), ein Gedanke, den Lösener in ihren o. g. Vorschlag für die Beurteilung der Stimmigkeit einer Sprechfassung im schulischen Kontext aufgenommen hat (vgl. S. 16).

danach gleichzeitig als produktiv; ferner kann es keine „objektive“, „richtige“ Sprechfassung geben; es existiert allerdings das Kriterium der „Textangemessenheit“ oder auch „Werkgerechtigkeit“ einer Sprechfassung (vgl. Lämke 2004, 181). Schon Drach sah einen Sprecher literarischer Texte als Mittler zwischen Publikum und Text, nicht zwischen Publikum und Dichter. Es handelt sich aus dieser Perspektive also um ein dialogisches Kommunikationsmodell, wie es auch in der Sprechwissenschaft angewandt wird. Im Unterschied zu „klassischen“ Dialogsituationen gilt es innerhalb der Ästhetischen Kommunikation aber, diese Konstellation bereits bei der Erarbeitung einer Sprechfassung zu berücksichtigen.

Neben den im Folgenden detaillierter vorgestellten Modellen haben auch die bereits erwähnte Eva-Maria Krech (1987) und Norbert Gutenberg (2001) zu diesem Themenkomplex gearbeitet. Geißners Modell ist allerdings das komplexeste und steht in dieser Arbeit als Vertreter des (sprech-)wissenschaftlichen Pols des Themas. Da sich Ritter zum Einen konkret zu Geißner in Beziehung setzt, zum Anderen stark aus der „ästhetischen“ Perspektive heraus argumentiert, steht er hier für den künstlerischen Pol des sprechkünstlerischen Spannungsfeldes.

3.1 Geißner: Interpretierendes Textsprechen als spezielle Gesprächssituation

Nukleus von Geißners Verständnis des interpretierenden Textsprechens ist das von ihm entwickelte „Situationsmodell des Gesprächs“, dessen zentrale Thesen hier zunächst kurz umrissen werden sollen. Im Anschluss daran werden seine ergänzenden Überlegungen zum interpretierenden Textsprechen dargestellt.

In seinem Gesprächs-Modell erweitert Geißner das Bühlersche Organonmodell um den Aspekt des Hörens (vgl. Geißner 1986, 38). Er folgt der Annahme, dass „mündliche Kommunikation [...] der handlungsorientierte Komplementärprozess von Hören und Sprechen“ ist. (Geißner 2000, 116) Kommunikation kann also sinnvoller Weise nur stattfinden, wenn Sprecher und Hörer vorhanden sind. Dabei ist die im Gespräch entstehende „wechselseitige Gerichtetheit [...] Ergebnis absichtlicher Tätigkeit: es ist die das Miteinandersprechen prinzipiell fundierende Intentionalität.“ (Geißner 1988, 40) Damit im Gespräch ein außerkommunikatives und außersituatives Ziel erreicht werden kann, muss eine wechselseitige gemeinsame Sinnkonstruktion zwischen Sprecher und Hörer entstehen. Erforderlich ist dafür auf Seiten des Sprechers das Hörerbezogene „Sprechdenken“ (Äußern von Gedanken, Bildern, Gefühlen), auf Seiten der Hörer das äußerungsbezogene „Hörverstehen“ (Wahrnehmen, Verarbeiten und Erzeugen von Gedanken, Bildern, Gefühlen) (vgl. Geißner 2000, 116).

Globales Lernziel der kommunikationspädagogischen Überlegungen Geißners ist folglich die Entwicklung der individuellen Gesprächsfähigkeit (vgl. Geißner 1986, 98;

2000, 59-91), innerhalb derer *Gesprächsfertigkeiten* zu entwickeln sind, die ontogenetisch bereits in der frühen Kindheit erworben wurden. Das Gespräch bildet dabei als „Prototyp der mündlichen Kommunikation“ (vgl. Geißner 2000, 67-71) den Fokus seiner Überlegungen. Vor allem in der face-to-face-Kommunikation „geht es um Sinnkonstruktion, die *im* Miteinandersprechen versucht wird und um Handlungslösung, die *durch* Miteinandersprechen erfolgt. (ebd., 91. Hervorhebung durch den Autor) Um isolierte Konstitutionsfaktoren greifbar zu machen, schlägt Geißner eine Reduzierung der Komplexität der dabei ablaufenden Prozesse vor.

3.1.1 Konstitutionsfaktoren mündlicher Kommunikation

Geißner unterscheidet fünf Faktoren, die eine Gesprächssituation beeinflussen: Die Situation selbst, die beteiligten Personen, deren Sprache, formale sowie Aspekte der Leibhaftigkeit. Diese sind nicht hierarchisch zu verstehen, allerdings sind sie unterschiedliche zu gewichten, wie sich im Folgenden zeigen wird. Inwiefern durch das Hinzutreten des „Konstitutionsfaktors Text“ in diesem Gefüge Verschiebungen erfolgen, wird später noch thematisiert werden (vgl. Kap. 3.1.3, S. 30). Die folgenden Erläuterungen beziehen sich zunächst auf die „klassische“ face-to-face-Kommunikation.

3.1.1.1 Situative Faktoren

Menschliche Kommunikation ereignet sich immer in konkreten Situationen. Man kann äußere (relativ objektive) und innere (relativ subjektive) Faktoren dieser Situationen unterscheiden. Kommunikation kann demnach als situativ gesteuert angesehen werden, sie ist abhängig von subjektiven und objektiven Faktoren der Situation. Die je aktuelle Situation wird im Gegenzug durch den stattfindenden Kommunikationsprozess verändert: Jede Kommunikation ist also situativ gesteuert und zugleich „situativ steuernd“ (vgl. Geißner 2000, 92). Für die ontogenetische Entwicklung der Gesprächsfähigkeit ergibt sich hieraus das Ziel, die objektiven und subjektiven Faktoren berücksichtigen und aktualgenetisch anwenden zu können, damit Verständigung stattfinden kann. Grundlage dafür ist, dass „es den Personen zuvor gelingt, die Situation zu ihrer gemeinsamen zu machen.“ (ebd.)

In jede neue Situation bringen die Beteiligten einerseits Alltagswissen über Situationen, andererseits Erfahrungswissen mit, Schemata oder Muster, die es ihnen ermöglichen, eine Situation einzuschätzen, sie entlang dieser Muster zu durchleben oder bewusst zu ergreifen, „sie zu interpretieren oder zu verändern.“ (ebd.) Daraus kann „ein 'situativer' hermeneutischer Zirkel von Situationseinschätzungen und Situationsinterpretationen“ entstehen. (ebd., 93) Festzuhalten – vor allem auch für den institutionellen Kontext – ist, dass ein Zusammentreffen am selben Ort zur gleichen Zeit nicht dieselbe Situation erzeugt. Das Herstellen einer gemeinsamen Situation erfordert Zeit und Erfahrung. Erst im Anschluss daran kann eine Sache zur gemeinsamen

gemacht werden: Die institutionelle Situation ist dann in eine kommunikative übergegangen.

Grundsätzlich kann jede Situation in eine Abfolge von Mikro-, Meso- und Makrosituationen untergliedert werden, die nicht zwangsläufig linear ablaufen müssen. Erstere umfassen elementare Situationen – Geißner nennt als Beispiel die Gesprächszüge einer Verhandlung – auf der Mesoebene finden szenische Situationen (Verhandlung) statt und auf der Makroebene die dramatischen Situationen (Hauskauf). Die oben erwähnte situative Steuerung bezieht sich vor allem auf die Makro-, seltener auf die Mikroebene. Geißner sieht für Lehrende die Notwendigkeit einer Situationsanalyse, da es „für die alltäglich an kontingenten Gesprächen Teilnehmenden [...] nicht nötig [ist,] zu 'wissen wie es funktioniert', wenn es nur funktioniert.“ (Geißner 2000, 93) Solange die Sprache die beabsichtigten Handlungen auslöst, ergibt sich keine Notwendigkeit, darüber nachzudenken, wie man seine eigenen Gedanken in die Sprach- und Denkwelt anderer übersetzen kann.

Da keine Situation absolut begrenzt ist, müssen auch die „präsituativen“ und „postsituativen Situationen“ bedacht werden. Hierbei geht es Geißner um die „lebensgeschichtliche Einbettung des 'Hier und Jetzt'“ (ebd., 94), für die er eine Fragekette vorschlägt: „Woher komme ich und was bringe ich von dort mit / Was will ich (wann, wo) und wie lange bleibe ich hier / Wohin gehe ich, und was nehme ich von hier mit?“ (ebd., 94) Diese Fragen müssen für die weiteren Anwesenden oder zu erwartenden Personen antizipiert werden, insbesondere bei der Einschätzung nicht-ritualisierter Situationen.

Auch über Inhalte müssen sich miteinander Sprechende verständigen. Während in der alltäglichen, phatischen Kommunikation Themen selten explizit vorgeschlagen werden, da diese sich eher beiläufig ergeben – wofür *Gesprächsfertigkeiten* nötig sind – gehört das Aushandeln eines Themas zu den *Gesprächsfähigkeiten*. Der dabei ablaufende Thematisierungsprozess wird von zwei Horizonten der Beteiligten beeinflusst: dem sozio-emotionalen und dem kognitiven. Der von Geißner in diesem Zusammenhang benutzte Begriff Thema-Horizont-Schema wurde in Deutschland in den 1970er Jahren von Leithäuser geprägt¹⁶. Demnach ist unser Alltagsbewusstsein durch Thema und Horizont begrenzt (vgl. Leithäuser 1977, 47). Innerhalb dieses Bewusstseins verschiebt sich der Horizont nur zögerlich; so ist gewährleistet, dass nicht alles Beliebige sozialer Situationen zum Thema werden kann (vgl. ebd.). „Zugelassen“ werden vielmehr nur Themen, die zu einer Variation des Horizonts beitragen können, z. B. durch Bearbeitung oder auch Abwehr. Dieses Schema ist intrapersonal stets gegeben; dar-

¹⁶ „Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins“ (1977), „Formen des Alltagsbewusstseins“ (1979)

über hinaus ist es für eine gemeinsame Sinnkonstruktion zweier Individuen notwendig, Anlass und Ziel eines Gesprächs zu berücksichtigen.

Aktualgenetisch gibt es die unterschiedlichsten Gesprächsanlässe. Diese fungieren als motivierende Wirkursache und verbinden sich nachfolgend „mit dem Interesse, durch ein Sinnangebot zu versuchen, sich zu verständigen über ein Ziel, sei die Zielursache kommunikativ, außerkommunikativ oder außersituativ.“ (Geißner 2000, 95) Zur Gesprächsfähigkeit gehört es demnach, sich sowohl über den eigenen Anlass als auch den seines Gegenübers klar zu sein.

Geißner schlägt für die Integration dieses „Warum-Wozu-Bezuges“ in die Situationsanalyse ein Frageschema vor: „Wer spricht/liest Was, Wo und Wann, Wie (sprecherisch und sprachlich), Warum und Wozu, auf welche Weise (direkt oder medial), mit oder zu Wem, bzw. für Wen?“ (ebd., 72) Für das Hörhandeln lautet es leicht abgeändert: „Wer versteht Was, Wo und Wann, Wie (sprecherisch und sprachlich), Warum und Wozu, auf welche Weise (direkt oder medial), mit oder von Wem?“ (ebd.) Im Situationsmodell werden die neun eine kommunikative Situation konstituierenden Faktoren veranschaulicht:

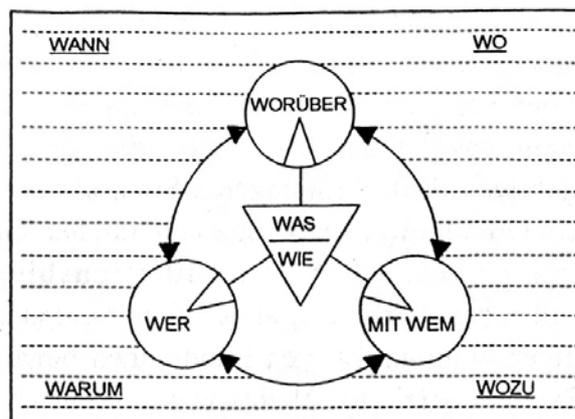


Abbildung 1: Situationsmodell n. Geißner (2000, 97)

3.1.1.2 Personale Faktoren

Wesentlichen Einfluss auf die Gesprächssituation hat auch der subjektive Faktor im engeren Sinn, „die augenblickliche Befindlichkeit auf dem Grund jeweils lebensgeschichtlicher 'Gestimmtheit'.“ (ebd., 98) Jeder Akteur bringt seine Kommunikationsbiografie ein, in deren Verlauf sich bestimmte Erwartungsmuster über sich selbst und andere ausgebildet haben¹⁷. Diese wirken unterbewusst auf Gesprächssituationen ein. Für den Fall einer Zweier-Konstellation ergibt sich, das nicht nur zwei Personen mit-

¹⁷ Geißner nennt nicht explizit den Begriff Selbstkonzept, meint m. E. aber genau das, denn „mit dem Begriff des Selbstkonzeptes wird heute umschrieben, wie ein Mensch sich selbst sieht, was er von sich und seinen Fähigkeiten weiß, wie er sich selbst und seine Eigenschaften beurteilt.“ (Kotthoff 1996, 5) In der Forschung der letzten Jahrzehnte hat sich deutlich gezeigt, dass innerhalb des schulischen Kontextes mit zunehmender Dauer der Schullaufbahn das Selbstkonzept mehr und mehr von den schulischen Leistungen beeinflusst wird; zu Beginn der Schulzeit ist es i. d. R. umgekehrt.

einander kommunizieren, sondern „mindestens 6: Ich wie ich mich sehe, ich wie ich glaube, dass du mich siehst, ich wie ich bin; und du wie du dich siehst, du wie du glaubst, dass ich dich sehe, du wie du bist.“ (Geißner 2000, 98) Versucht man, die im o. g. Frageschema grundsätzliche Frage „WER spricht?“ zu beantworten, gelangt man schnell zu der Folgerung, dass dieses „Ich“ aufgrund seiner verschiedenen Facetten immer in sozialen Rollen spricht, z. B. als Junge, Schüler, Kind, Sohn, etc. Diese Rollen werden nicht gespielt, sondern das Individuum verkörpert sie. Zu einem großen Teil werden sie im Sozialisationsprozess erworben, sind somit nicht individuell, sondern vielmehr kommen in ihnen „gesellschaftliche Objektivationen zum Vorschein.“ (ebd., 99) Ihre Funktion besteht darin, objektive und subjektive Situationsfaktoren zu vermitteln. Somit kann es kein rollenloses Sprechen geben¹⁸ und die Fähigkeit zur Sprechrollendifferenzierung bzw. -flexibilität wird zu einem weiteren Desiderat der Gesprächsfähigkeit. Rollendifferenzierung wiederum führt zu Rollendistanz „als Ergebnis von Rolleninterpretation der als 'interpretationsbedürftig' verstandenen Rollen.“ (ebd.)

Geißner wirft die Frage auf, wie die Kommunikationsbiografie in pädagogisches Handeln einbezogen werden kann und lehnt zunächst ein Instrument entschieden ab: Kritik. Diese muss seiner Meinung nach hinsichtlich der personalen Faktoren versagen, „weil es für 'mein' Leben keinen allgemeingültigen Maßstab gibt.“ (ebd., 100) Auf Handlungen und Äußerungen kann aber auch anders reagiert werden. So sind bereits im WIE des Zuhörens implizit Rückmeldungen enthalten, die auch explizit als Feedback der im Hörer ausgelösten Wirkungen zum Ausdruck gebracht werden können. Welches Maß an Feedback dabei jeweils möglich ist, hängt von der (gemeinsam konstruierten) Situation ab, dem Vertrauen zwischen den Personen als auch der individuellen Frustrationstoleranz.

Bezogen auf die personalen Faktoren formuliert Geißner als Ziel der Kommunikationspädagogik eine „gesprächsfähige (kommunikative), verantwortliche (interdependente) Person.“ (ebd., 102) Dieses Ziel kann allerdings nur dann erreicht werden, „wenn den werdenden Personen geholfen werden kann, sich aus den vielfältigen Abhängigkeiten (Dependenzen) allmählich zu lösen.“ (ebd.) Diese Loslösung bezieht sich auf drei Dimensionen: Innerhalb anthropologischer Konstanten von der Mutter-Kind-Dyade über die Pubertät zum Erwachsenen, von sozioökonomischen und sozio-kulturellen Konstanten und, bezogen auf beide zuvor genannten Dimensionen, von der Anpassung an Lebensrollen und soziale Rollen. Rollendistanz stellt für Geißner „eine Bedingung der Möglichkeit von Interdependenz“ dar. (ebd.)

¹⁸ Hier bezieht sich Geißner wiederum nur implizit auf die Rollentheorie nach Mead und die Theorie der Rollenerwartungen nach Dahrendorf.

3.1.1.3 Sprachliche Faktoren

Sprache ist als Gersprächsvermögen „die grundlegende, wenngleich lange Zeit fast vergessene (System-)Größe der Sprachwissenschaft.“ (Geißner 2000, 103) Evolutionsgeschichtlich hat sich zunächst eine gebärdengestützte lautliche Kommunikation entwickelt, dieses „Sprechen“ schließlich hat Sprache hervorgebracht. Sprechen ohne Sprache ist nicht möglich. Diese „Dialektik von Sprechen und Sprache“ (ebd.) entspricht der Situation miteinander sprechender Menschen, die je Sprecher und Hörer sind. Da Miteinandersprechen eine soziale Fähigkeit ist, kann Gesprächsfähigkeit nicht verbessert werden, indem lediglich die individuelle Sprechfertigkeit weiter entwickelt wird. Pädagogisches Ziel kann demzufolge nur „kommunikative Angemessenheit“ (ebd.) sein. Dabei ist das Verhältnis von Äußerungsstruktur und lexikalischem Material wichtig, denn es geht immer um „diese Wörter in dieser Ordnung“ (ebd., 104) Es ist also aus Sicht des Sprechenden notwendig, aus dem lexikalischen Wissen durch Auswahl eine Wortordnung herzustellen. Dieser Vorgang geschieht umso weniger, je routinierter das Miteinandersprechen ist. Das zeigt sich vor allem „in den entlasteten und entlastenden phatischen Gesprächen des Alltags.“ (ebd.) Auswahlfähigkeit und Routinefähigkeit sind abhängig von Weltwissen und dem Vorhandensein von Handlungsrahmen, von denen wiederum Bedeutungen abhängig sind. Syntax als Handlungsschemata und das Lexikon als Weltwissen werden demnach „von Miteinandersprechenden aktualisiert in und für soziale Handlungen.“ (ebd.)

3.1.1.4 Formative Faktoren

Sowohl Sprechhandeln als auch Hörhandeln sind prinzipiell formbestimmt; man spricht nicht einfach, sondern unterhält sich, argumentiert, streitet usw. Dabei handelt es sich immer um Handlungsmuster und soziale Situationen, die das Erreichen kommunikativer Handlungsziele verfolgen. Es macht also wenig Sinn, Formbezüge isoliert zu üben, allerdings ist es notwendig, „die prinzipielle Formhaftigkeit [...] bewusst zu machen und zwar im Rahmen der jeweiligen sozialen Handlungen, also im Rahmen der sozialen Situationen, die sie ermöglichen oder erfordern.“ (ebd., 105)

Da einfache Sprechhandlungen (z. B. fragen) selten isoliert vorkommen, sondern meist in übergeordnete Sprechhandlungen eingebettet sind, schlägt Geißner in Anlehnung auf die situativen Ebenen (vgl. Kap. 3.1.1.1, S. 20) vor, formal zwischen mikro-, meso- und makrostrukturellen Sprechhandlungen zu unterscheiden. Die so entstehenden Formebenen können inhaltlich bestimmt werden nach elementaren, szenischen und dramatischen Sprechhandlungen. Allerdings sind diese Formebenen wiederum an die Situation geknüpft:

Die elementare Sprechhandlung 'fragen' spielt in den szenischen Sprechhandlungen des Unterrichts [...] eine andere Rolle als nach dem Unterricht in den Szenen des Lehrerzimmers oder des Pau-

senhofs, obwohl alle diese Szenen in das Drama 'Schule' gehören. (Geißner 2000, 105)

Da Menschen im Umgang mit Sprache ein „hinreichendes Erfahrungswissen und eine sachangemessene Fertigkeit“ im Verlauf ihrer Sozialisation in der Regel erworben haben, also über Gesprächsfertigkeiten bereits verfügen, kann Ziel der Kommunikationspädagogik in Bezug auf die formativen Faktoren nur sein, diese zur Gesprächsfähigkeit weiter zu entwickeln. Dazu bedarf es szenischer und dramatischer Handlungen, denn „erst darin ist die Wechselseitigkeit kommunikativer Handlungsformen und sozialer Normen zu durchschauen.“ (ebd., 106)

3.1.1.5 Leibhafte Faktoren

Das mündliche Kommunikation im Prinzip leibhaft vollzogen wird, gerät angesichts der Ablösung der face-to-face-Kommunikation auf technischer Ebene immer weiter aus dem Blickfeld. Vor allem in der Computer-Kommunikation nehmen leibhafte Züge „bis zur Bedeutungslosigkeit“ ab (ebd., 108). Für die Kommunikationspädagogik bedeutet das, dass sie ihr Selbst-Verständnis dahingehend anpassen muss, „sowohl den persönlichen Ansprüchen als auch den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.“ (ebd., 109) Es ist also gefordert, zu skizzieren, „wo und im welchem Umfang es [das „Leibhafte“, M.U.] zu erhalten ist, aber auch zu fragen, ob es transponiert oder substituiert werden kann.“ (ebd.)

Die schon mehrfach erwähnte Gesprächsfähigkeit umreißt die Fähigkeit, „so zu sprechen, dass es gehört werden kann und so zu hören, dass Verstehen möglich wird, damit gemeinsam gehandelt werden kann.“ (ebd.) Kommunikation setzt also voraus, dass Hörer in der Lage sind, so zuzuhören, dass reziproke Operationen ausgelöst werden. Dazu müssen sie allerdings die Ausdrucksmuster ihres Gegenübers kennen und erkennen. Geißner stellt die Ausdrucksmuster nach folgenden sprachsystematischen, sozial-expressiven und diagnostischen Funktionen dar.

Melodische Muster

Während bei der face-to-face-Kommunikation die Grundtonhöhe faktisch ohne Bedeutung ist, spielt sie bei Hörmedien kommunikativ eine entscheidende Rolle: Eine „dunkle, tiefe Stimme wird z. B. allgemein als glaubwürdiger eingeschätzt als eine hohe, helle.“ (ebd., 110) Auch Tonhöhenbewegungen werden unterschiedlich eingeschätzt: Freude, Erregung oder Müdigkeit verändern den Verlauf besonders vor den Kadenz. Als Intonation im engeren Sinne gilt der Melodieverlauf. Dieser ist beim Sprechen und Vorlesen unterschiedlich, was nach Auffassung Geißners pädagogische Konsequenzen erfordert. Die Intonation spielt in der leiblosen Kommunikation (vgl. S. 24) eine zentrale Rolle, denn ein isotoner Verlauf ist der „Zuhörspannung“ abträglich. Die Sinnangebote eines Textes werden dadurch nicht ausreichend „ohrenfällig“

(Geißner 2000, 110). Die vorhandene Interpunktion bietet in diesem Zusammenhang keine verlässlichen Anhaltspunkte für die Sprechgliederung und Modulation:

Weder garantiert ein Fragesatz eine Fragehandlung oder muß eine Fragehandlung als Fragesatz vollzogen werden, noch garantiert eine fallende Kadenz eine Nicht-Frage oder ein Steigton eine Frage; dennoch gehört die prinzipielle Unterscheidungsmöglichkeit von Frage und Nicht-Frage mit Hilfe der Kadenz zum Sprachsystem. (Geißner 1986, 77)

Die Kadenztypen interrogativ (steigend), terminal (fallend, abschließend) und progredient (schwebend, weiterweisend) gelten als sprachsystemrelevante Melodeme und werden i. d. R. schon zwischen dem 4. und 8. Lebensmonat erworben. Beim Spracherwerb werden sie implizit beherrscht (vgl. ebd., 76-77). In der Alltagskommunikation spielt vor allem der progrediente Kadenztyp eine große Rolle, da in Gesprächen die Melodie häufig in der Schwebelage gelassen wird. Funktional gesehen zeigt er an, dass ein Gedanke noch nicht beendet ist, auf Signale der Hörer gewartet wird oder der Sprechende nicht unterbrochen werden möchte.

Dynamische Muster

Die Veränderung des Schalldrucks (Lautstärke) spielt sprachtechnisch gesehen ebenfalls eine untergeordnete Rolle, in den Medien wird er technisch manipuliert. In der mündlichen Kommunikation ist er allerdings sozial-expressiv und diagnostisch bedeutsam: Je nach Sozialisationshintergrund kann die Bedeutung einer hohen Lautstärke zwischen „rau, aber herzlich“ und „aggressiv, dumm“ changieren, leises Sprechen zwischen „distanzierend, hinterhältig“ und „umgänglich, vernünftig“.

Wesentlich sind im Kontext der dynamischen Muster Betonungen oder Akzente. Im Deutschen wird i. d. R. der Vokal der Stammsilbe betont, der sog. Wortakzent. Übergeordnete Bedeutungen innerhalb von Wortgruppen erfordern einen Wortgruppenakzent. Zusammengehörige Wörter müssen beim Vorlesen unter einen Wortgruppenakzent gespannt werden, dem sog. Satzakzent, in der mündlichen Kommunikation treffender mit Äußerungsakzent bezeichnet. Funktional betrachtet soll er „das die Neuigkeit bringende Kernwort [...] im Lösungsteil des Spannbogens der Äußerung“ verdeutlichen (Geißner 2000, 112).

Eine große Anzahl schwacher Akzente behindert den Aufbau einer Denkspannung beim Hörer, das hörende Verstehen wird dadurch erschwert. Die gegenteilige Vorgehensweise – auffälliges Überbetonen – hat eine ähnliche Wirkung.

Temporale Muster

Hier kann man zwei Aspekte unterscheiden: Sprechgeschwindigkeit und Pausen. Erstere ist übergreifend betrachtet weniger relevant als letztere, allerdings spielen Tempowechsel eine wichtige syntaktische Rolle.

Die Pausen wiederum können in grenzende und gliedernde unterschieden werden. Gliedernde Pausen strukturieren als Binnenpausen den Verlauf einer Äußerung, grenzende markieren Äußerungsgrenzen und sind meist zusätzlich durch terminale Kadenz markiert. Gliedernde Pausen können zum Spannungsaufbau beitragen, wenn der Atem bewusst angehalten wird, eine Technik, die insbesondere beim künstlerischen Sprechen wichtig ist, beispielsweise in der Lyrik bei Ejambements. Diese Spannpausen wirken auch im alltäglichen Sprechen stark „hörersensitiv“. Eine zweite Funktionsebene erhalten sie als Planungspausen, die entweder leer bleiben oder mit Füllwörtern besetzt werden.

Aus der Informationsdichte eines Textes ergibt sich ein „passendes“ Verhältnis von Tempo und Pausen, das allerdings wie die Lautstärke sozial-expressiv und diagnostisch kennzeichnend ist. Ein hohes Tempo mit wenigen Pausen wird beispielsweise regelmäßig als hektisch, aufgeregt empfunden.

Artikulatorische Muster

Auch dieser Konstitutionsfaktor ist sozial und individuell determiniert. Auf Ebene der Laute bzw. Phoneme und Allophone unterschieden sich Sprachen und Varietäten durch ein je spezifisches Verhältnis von Vokalen und Konsonanten. Normphonetische Forderungen nach Standardlautung spielen seit einigen Jahren v. a. in den Medien eine zunehmend geringere Rolle, Geißner konstatiert ein Verschwinden des Berufes der „fremde Texte lautlich korrekt reproduzierenden Sprecher/innen“, zurück bleiben „Ansager/innen“ (Geißner 2000, 113). Lautliche Genauigkeit spielt allenfalls noch in Informationssendungen eine Rolle. Auch artikulatorische Muster werden sozial unterschiedlich eingeschätzt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in allen leibhaften Faktoren Sprechmuster eine Rolle spielen, die sprachsystemische (standard-, regional-, gruppensprachliche), sozial-expressive (institutionelle, situative, rollenhafte) oder subjektiv-diagnostische (konstitutionelle, habituelle, okasionelle) Aspekte abbilden. Diese sind weitgehend nicht beobachtbar, sondern nur durch eine „Interpretation im situativen Kontext der interpersonalen Beziehungen aus der Kenntnis der psychostrukturell geprägten Motorik der sprechhandelnden Personen“ zu deuten. (ebd., 115)

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass zwei der fünf Konstitutionsfaktoren die Gesprächssituation maßgeblich beeinflussen und im pädagogischen Kontext entsprechend Berücksichtigung finden müssen (ohne dass die übrigen vernachlässigt werden dürfen): Die situativen und die leibhaften. Welche Folgerungen gilt es nun aus diesen auf die Grundform mündlicher Kommunikation, das Gespräch, bezogenen Erkenntnisse hinsichtlich des Vortragens zu ziehen? Welche Aspekte kommen hinzu, wo ergeben sich Verschiebungen?

3.1.2 Die besondere Gesprächssituation: Interpretierendes Textsprechen

Auch seine Gedanken zum Vortrag künstlerischer Texte entwirft Geißner auf Basis des oben beschriebenen Gesprächsmodells. Da es sich beim interpretierenden Textsprechen im Gegensatz zu anderen Interpretationsmethoden nicht um ein Sprechen *über* sondern *von* Texten handelt, „ergeben sich Konsequenzen für alle Konstitutionsfaktoren“ (Geißner 2000, 147) Wie genau diese aussehen, führt er allerdings in keiner Form weiter aus.

Zentrale Aspekte seines Entwurfs sollen darum hier zunächst isoliert von den Konstitutionsfaktoren knapp dargestellt werden. Die fehlende Rückkopplung folgt im Anschluss daran.

3.1.2.1 Aspekte des Interpretierenden Textsprechens

In der Auseinandersetzung mit vorgegebenen Texten sind zunächst mehrere Differenzen zu berücksichtigen.

Sprachliche Differenz resultiert daraus, dass Autoren stets auf der Grundlage ihrer sprachlichen Sozialisation auf dem Niveau der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse schreiben bzw. geschrieben haben. Auch eine dialogische Differenz kann den Zugang zu einem Text erschweren. Da die leibhaften Faktoren weitgehend durch die Sprachsozialisation erworben wurden, sind die damit verknüpften Muster jedem dialogischen Prozess inhärent.

Leitende Differenz in Geißners Argumentation ist der Begriff der „historischen Differenz“. Jedes zu reproduzierende Werk hat demzufolge Teil „an zwei verschiedenen geschichtlichen Situationen, die durch nichts zur völligen 'Koinzidenz' zu bringen sind.“ (Geißner 1988, 178) Folge dieser Überlegungen ist eine entschiedene Abkehr von allen Ansätzen des „Einfühlens“, eines „Sich-Hineinversetzens“ in den Autor oder einer „Wahrnehmung des ursprünglichen Gegenstandes“ (vgl. ebd.; Geißner 2000, 146). Vielmehr fordert er ein „Eindenken“ in Form des „Sprechdenkens“¹⁹, in dem „durch die leibhafte Komponente 'sprechen' [...] die kognitive Operation 'denken' versinnlicht“ wird. (Geißner 2000, 147)

Da darüber hinaus die gemeinsame Sinnkonstruktion zwischen Sprecher und Hörer immer sozial gebunden, einem historischen Wandel unterworfen und prinzipiell nie abgeschlossen ist, muss der Sinn eines Kunstwerkes, auch wenn dessen Form geschlossen ist, als offen angesehen werden. Ein „ein-eindeutiges Verstehen eines Textes“ kann es folglich nicht geben. Das gilt insbesondere „für mehrschichtige, polyseme Texte, die in ihrer Plurifunktionalität als 'Kunstwerke' offen sind.“ (ebd., 144)

19 Das mit dem „Hörverstehen“ der Rezipienten zu einer Einheit wird.

Das interpretierende Sprechen ist mit allen genannten Differenzen konfrontiert; in der Erarbeitung müssen sie wahrgenommen und erkannt werden. Um ko-produzierend eigenen Sinn zu einem Text zu bilden, bedarf es also besonderer Fähigkeiten.

An dieser Stelle wirft Geißner aber zunächst die Frage auf, welche Berechtigung eine Integration dieser Inhalte in den Deutschunterricht haben könnte, denn „wenn schon die meisten Menschen keine „Erziehung *zum Sprechen*“ brauchen, eine „Erziehung *zum künstlerischen Sprechen*“ brauchen sie noch weniger.“ Notwendig sei jedoch eine „Erziehung *durch Kunst*“ und das könne durchaus auch Sprechkunst sein im Sinne einer „Kommunikation von Ästhetischem durch Sprechen für Hörende.“ (Geißner 2000, 145, Hervorhebungen durch den Autor) Dadurch will er dem Verkümmern der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit entgegenwirken:

Eine solche Ästhetisierung wäre wünschenswert auch und gerade für diejenigen, die nie auf einer Bühne stehen, nie auf einem Podium rezitieren, nie in einem Hörspiel oder Fernsehspiel mitspielen, nie vor Publikum singen, die aber Radio hören, Fernsehen anschauen, ins Kino gehen, vielleicht in eine Ausstellung, in eine Konzert, sei es im Musikverein, in der Kirche oder open-air. [...] Vor allem immer mehr Jugendliche, die „Kunst aus der Steckdose“, von der CD-Rom oder via PC erleben, aus dem Internet runterladen und ein völlig anderes Verständnis von Poetischem entwickeln. (ebd., 145-146)

Beim interpretierenden Textsprechen geht es also um ein versinnlichendes Sprechen von Texten, es ist strukturelles Sprechen, das strukturelles Hören einerseits voraussetzt, andererseits aber auch darauf angewiesen ist, soll es zu einer sinnvollen ko-produktiven Sinnkonstruktion kommen.

Fraglich ist im Kontext des Vortragens natürlich auch, was überhaupt als kunstgemäßes Sprechen bezeichnet werden kann. Unter dem Begriff „kunstgemäß“ fasst Geißner eine

die alltägliche Wahrnehmung übersteigende Differenzierung der Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit sowie in den physiologischen Elementarprozessen eine die alltägliche Sprechfähigkeit übersteigende Differenzierung vor allem der rhythmisch-melodischen 'Komplexqualitäten' aufgrund einer entsprechenden Differenzierung der Eindrucksfähigkeit. (ebd., 147)

Diese Ausdrucksform kann in der face-to-face-Kommunikation unmittelbar mit-erlebt werden; sie setzt sich aus „der Gesamthaltung, der Gesamtbeweglichkeit, aus 'Gesten, Mienen und Gebaren'“ zusammen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Interpretierendes Textsprechen im Sinne Geißners Folgendes bezeichnet:

1. eine Methode des sprechdenkenden Erarbeitens einer sprecherisch interpretierenden Textreproduktion [...]

2. den Prozeß des Vollzugs dieser sprecherisch interpretierenden Textreproduktion vor Hörern [...]

vorausgesetzt ist in beiden Hinsichten

3. die Fähigkeit, die im Text, bzw. intertextuell gegebenen Differenzen zwischen den Bedeutungen und Strukturen mit den eignen Differenzen und denen der (erwarteten) Hörer zu erkennen. (Geißner 1986, 164)

Interpretierendes Textsprechen erfordert demnach einen Sprecher, der sich seiner Subjektivität kritisch-reflektierend bewusst ist, die wiederum an Sinn und Struktur des zu interpretierenden Textes und die situativen Konstitutionsfaktoren gebunden ist. (vgl. ebd.) Zu den bekannten Konstitutionsfaktoren (vgl. Kap. 3.1.1, S. 19) kommt also ein weiterer hinzu: Der Text.

Darüber, wie eine Werkanalyse im Einzelnen aussehen soll, sind allerdings keine allgemeinen Aussagen möglich, vielmehr kann die Analyse nur am jeweiligen Text ansetzen. Das hat Geißner in seinen Veröffentlichungen mehrfach exemplarisch vorgeführt²⁰ (vgl. Geißner 1986, 165-198; 2000, 148-151).

3.1.2.2 Praxis des Interpretierenden Textsprechens

In seinen Ausführungen stellt Geißner Methoden interpretierenden Textsprechens vor, in denen es „um Versuche textgebundener, höreroffener Sinnkonstitution“ geht und explizit nicht um „Körperspannung, Atemführung, klangliche Modulation, Aussprachedifferenzierung.“ (Geißner 1986, 175) Die sprecherischen Ausdrucksmerkmale konstituieren seiner Meinung nach den Sinn nur im Zusammenspiel mit allen weiteren Ebenen der Bedeutung. In geformten Texten sind dabei alle Einzelelemente in verschiedene Strukturen einer übergeordneten Form integriert. Dadurch wird Sinnkonstruktion zu einem komplexen Prozess.

Hier muss festgehalten werden, dass diese Auffassung in scharfem Kontrast zur ausdrücklichen Betonung der Bedeutung der leibhaften Konstitutionsfaktoren innerhalb der „klassischen“ Gesprächssituation steht (vgl. Kap. 3.1.1.5, S. 24). Auf diesen Widerspruch wird im Folgenden noch näher einzugehen sein (vgl. Kap. 3.1.3., S. 30). Doch zunächst zurück zum Interpretierenden Textsprechen.

Der Begriff des reproduzierenden Sprechdenkens (vgl. Kap. 3.1, S. 18 & Kap. 3.1.2.1, S. 27) umfasst neben Gedankenarbeit auch sensumotorische und sozial-emotionale, da im Sinne eines „Leibapriori der Erkenntnis“ (ebd.) Leib und Erkenntnis nicht voneinander trennbar sind.

Innerhalb der verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zum Text, die Geißner vorstellt, zielt die erste darauf ab, aus der Textgrafik Sprechweisungen zu gewinnen, ei-

²⁰ Er verdeutlicht sein Konzept an Goethes „Ein Gleiches“, Brechts „Der Rauch“, Kleists „Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege“, Lettaus „Beim Hinaustrreten“, Benses „Jetzt“ und Harigs „Haiku Hiroshima“.

ne zweite analysiert die wortvermittelten Bildvorstellungen. Eine dritte Methode stellt der Zugang über die Syntax dar, „allerdings nicht aus der Grammatikalität, sondern aus der grammatisch vermittelten Kommunikativität, konkret: aus der grammatisch präformierten rhythmisch-melodischen Gliederung.“ (Geißner 1986, 175) Er folgt in seinen methodischen Ansätzen seiner Maxime, dass es keine objektiven Kriterien für eine Klanggestalt gibt, diese Feststellung aber keinesfalls zu subjektivistischer Beliebigkeit führen darf und darum der Versuch unternommen werden muss, „im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext einen durch Struktur (Form) und Bedeutung des Textes vermittelten Sinn sprechend-hörend zu konstituieren.“ (ebd., 170)

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels angemerkt, lässt Geißners Modell des interpretierenden Textsprechens vor allem eines vermissen: Ausführungen dazu, inwiefern das Hinzutreten einer schriftlichen Textvorlage die Konstitutionsfaktoren der Kommunikationssituation „Vortrag“ gegenüber der des „Gesprächs“ verändert.

3.1.3 Text als Konstitutionsfaktor

Rufen wir uns zunächst noch einmal kurz die Konstitutionsfaktoren in Erinnerung: Geißner sieht situative, personale, sprachliche, formative und leibhafte Faktoren, die auf eine mündliche Kommunikationssituation formend einwirken. Wir hatten ebenso bereits gesehen, dass die situativen und leibhaften Faktoren die Gesprächssituation am stärksten beeinflussen (vgl. Kap. 3.1.1.5, S. 26). Die Stellung der Textvorlage innerhalb einer Vortragssituation ist so wesentlich, dass man wohl mit recht sagen kann, hier komme ein neuer Konstitutionsfaktor hinzu. Wie beeinflusst er die übrigen?

Bezüglich der situativen Faktoren lässt sich vermuten, dass die Kommunikationspartner einer (bisher unbekannt) Vortragssituation im schulischen Kontext zunächst auf ihr Wissen aus anderweitigen Situationen zurückgreifen und versuchen werden, es auf die neue Situation anzuwenden. Das alles natürlich nur insofern, als die Besonderheiten der Vortragssituation nicht zuvor zwischen allen Beteiligten thematisiert wurden. Lösener liegt hier mit ihrer Forderung nach „Vorbereitung und Transparenz der Situation“ (vgl. Kap. 2.2.2.3, S. 14) also völlig richtig. Die dadurch entstehende Verbindlichkeit der Situation kann man als entlastend verstehen, womit die situativen Faktoren weiter an Einfluss verlieren; eine Vortragssituation ist weit weniger situativ steuernd als ein „normales“ Gespräch (vgl. S. 19), sie erfordert darum den Beteiligten deutlich weniger Fähigkeiten und Fertigkeiten ab²¹.

Geißners Hinweis darauf, dass in gebunden Texten Sinn nur im Zusammenspiel mit allen weiteren Ebenen der Bedeutung konstruiert werden kann, ist sicherlich grundsätzlich richtig. Er berücksichtigt allerdings nicht, dass die leibhaften Faktoren

²¹ Vorausgesetzt, dass alle Teilnehmer über die in dieser speziellen Situation erforderlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten bereits verfügen.

in ihrer Bedeutung im Verhältnis zu einem Gespräch wesentlich zunehmen. Da der Hörer in der Vortragssituation zunächst weit davon entfernt ist, auch nur vermuten zu können, was der Sprecher ihm eigentlich mitteilen möchte und die „Botschaft“ je nach Textgrundlage nicht ausschließlich über Wortbedeutungen transportiert werden kann, ist er gezwungen, in der Mitteilung wesentlich offener nach entsprechenden Informationen zu suchen. Auf der anderen Seite muss der Sprecher aufgrund der monologischen Situation bestrebt sein, alles, was er durch einen Textvortrag mitteilen möchte, möglichst deutlich hör- und sichtbar zu machen. Man könnte zugespitzt sagen, dass hier zwei Partner über einen Inhalt kommunizieren, der beiden auf der Erfahrungsebene durchaus geläufig ist bzw. sein könnte, dessen Informationen aber auf Grundlage eines beiden Parteien „fremden“ Textes transportiert werden muss. In der Verantwortung des Sprechers liegt es dabei, diesen Gehalt zunächst individuell zu „entschlüsseln“, um ihn anschließend so zu transportieren, dass er eine Verständlichkeit in einer einmaligen, zeitlich begrenzten Situation entfaltet. Die Anforderung der Entschlüsselung steigt dabei mit der Komplexität bzw. dem Abstraktionsgrad des Textes und ist natürlich eng an die individuellen Fähig- und Fertigkeiten des Sprechers gekoppelt. Entscheidend für eine gelungene Darstellung der „Botschaft“ sind aus der Perspektive des Sprechers folglich die leibhaften Faktoren.

Auch die weiteren Faktoren sollen einer kurzen Betrachtung unterzogen werden. Der personale Faktor kommt verstärkt zur Geltung und ist hier insofern spezieller, als sowohl Sprecher als auch Hörer konkrete Rollen zugewiesen bekommen, über die sie nur begrenzt im Rahmen der situativen Bedingungen verfügen können. Bezogen auf sprachliche Faktoren ist festzuhalten, dass es in der Vortragssituation nicht erforderlich ist, eine Ordnung der Worte herzustellen, denn die ist durch die Textvorlage ja bereits gegeben. Handlungsmuster und soziale Situationen müssen hinsichtlich der formativen Faktoren für den Vortrag erst erworben werden, ähnlich wie bei den situativen Faktoren.

So weit das (sprech-)wissenschaftliche Modell Geißners. Vom anderen Ende der „Polarität von künstlerischem und wissenschaftlichem Denken“ (Ritter 1984, 124) wurde Kritik an diesem Modell geäußert, namentlich durch Ritter. Als Theaterpädagoge, künstlerischer Sprecher und Bühnensänger nähert er sich dem Textvortrag aus einer anderen Richtung.

3.2 Ritter: Gestisches Sprechen

Aufgrund seines professionellen Hintergrundes stets mit dem Ziel der Hinführung zur künstlerischen Praxis im Blick, stellt Ritter die Frage, ob zum Erreichen dieses Ziels „bestimmte Denkansätze und Methoden überhaupt geeignet sind.“ (Ritter 1984, 124) Seine Kritik richtet sich vor allem „gegen bestimmte Zielsetzungen der

künstlerischen Arbeit mit Texten, etwa formalistischer oder kommunikationstechnologischer Art“, er sieht in den sprechwissenschaftlichen Denkstrukturen speziell Geißners eine implizite „sprechwissenschaftliche Scholastik“. (Ritter 1984, 124) In seiner Argumentation arbeitet er die im Folgenden skizzierten reduktionistischen Momente des sprechwissenschaftlichen Ansatzes heraus.

3.2.1 Kritik des Interpretierenden Textsprechens

Zunächst hält Ritter fest, dass in Geißners Modell eine vom Grunde her künstlerische Praxis „auf eine Methode, auf die öffentliche Präsentation dieser Methode und ihrer Ergebnisse“ reduziert wird, wodurch diese Praxis instrumentalisiert wird. (ebd., 126) Er weist darauf hin, dass „struktureles Sprechen [...] als Skelett, das es ist, für das lebendige Ganze genommen [wird].“ (ebd.)

Der dialogische Ansatz in Geißners Modell, durch den die rückvermittelnde Sinnkonstruktion gewährleistet werden soll, reduziert „das künstlerische Ereignis zu einem rhetorischen Vorgang.“ Ein künstlerisches Ereignis dagegen konstituiert sich gerade aus der Spannung zwischen dem Dialogischen und dem Monologischen, weil es neben der ästhetischen Kommunikation „eine hermetische, in sich geschlossene Welt [darstellt], die den einbezieht, der sich auf sie einlässt, die sich aber nicht expliziert oder dialogisch (diskursiv) rückversichert.“ (ebd., 126-127) Es geht nach Auffassung Ritters in der Vortragssituation eben nicht um die Konstitution eines gemeinsamen Sinns, sondern vielmehr um eine gemeinsame Situation der Sinnsuche. Die Vergegenwärtigung von Sinn, Bildern etc. findet dabei in jedem Beteiligten unabhängig aber durchaus aufeinander bezogen statt. „Das Sprechen, der Sprechausdruck bzw. der körperliche Ausdruck insgesamt“ fungiert dabei als Brücke zwischen den Beteiligten. (vgl. ebd., 127)

Weiter kritisiert er, dass die körperlichen Elementarprozesse (Gehör, Muskelsinn, Stimme, Atmung, Lautung, Sprechausdruck) nur am Rande behandelt werden²² und die Beschäftigung mit ihnen rein funktional erfolgt. Vor allem die Sinnlichkeit dieser Prozesse, so der Vorwurf Ritters, wird von Geißner komplett außer Acht gelassen. Er fragt:

Wie kann Lautvariabilität oder der Reimklang in einem Gedicht überhaupt sinnvoll zum Gegenstand ästhetischer Reflexion gemacht werden, wenn die Laute in ihrer eigenen Körperlichkeit, Sinnlichkeit und Ästhetik nicht erfahrbar werden, sondern nur in ihrer kommunikativen Funktion? (ebd.)

Dabei ist es gerade die Konzentration der elementaren Ereignisse im Sprech- und Körperausdruck, die eine (Text-)Erfahrung erst nach außen wahrnehmbar werden

²² Bei Geißner als „Anhang“ zum eigentlichen Text (vgl. Geißner 1988, 199-211). Überraschend ist das insbesondere deshalb, weil er mit dem Hinweis auf das „Leibapriori der Erkenntnis“ (vgl. Kap.3.1.2.2, S. 29) explizit auf die Essenz der Körperlichkeit hingewiesen hat.

lässt. Ritter zieht daraus den Schluss, dass in den elementaren Prozessen das künstlerische Ereignis „bereits aufzusuchen und zu bearbeiten“ sei. (Ritter 1984, 127)

Anhand der bereits weiter oben erwähnten, von Geißner entwickelten exemplarischen Beispiele zur Erarbeitung von Lyrik (vgl. S. 29) versucht Ritter, seine Thesen zu konkretisieren (vgl. ebd., S. 127-132) Dabei geht er von der Prämisse aus, dass eine wesentliche künstlerische Leistung darin besteht, mithilfe innerer Vorstellungen eine fiktive Welt aufzubauen.

Ritters Vorwurf ist, dass durch Geißners analytische Herangehensweise „jede übergreifende Sinnerfahrung, jeder übergreifende Sinnzusammenhang [...] zerstört [wird]: was möglich ist, wird zugleich durch das, was auch möglich ist, unmöglich gemacht.“ (ebd., 128) Seines Erachtens begegnet ein Text seinem Leser zunächst immer mit seinem Gesamtsinn, verbunden mit der Frage: „Was drückt er aus – für mich?“ (ebd.), ein Aspekt, der bei Geißner nicht berücksichtigt wird. In der Folge kann eine fiktive Welt entstehen, die natürlich zu wesentlichen Teilen aus eigenen Erfahrungen des Lesers gespeist wird. Folge daraus ist, dass „alles, was von dieser Eigenerfahrung nicht berührt wird“ zunächst leblos bleibt – ja, bleiben muss. (ebd., 128/129) Der persönliche Zugang stellt für Ritter den Ausgangspunkt dar, um einen Text überhaupt künstlerisch bearbeiten zu können. Der Weg verläuft dabei von der vorläufigen Gesamtwahrnehmung „über die Wahrnehmung der Teile, die Überbrückung möglicher Distanzen zur Produktion des Ganzen.“ (ebd., 129) Diesem Prozess ist eine innere Haltung – und damit eine gesellschaftliche Einstellung – bereits inhärent. Der Ausgangspunkt liegt also gerade nicht im Text an sich, sondern vielmehr „in der Wirklichkeit, auf die der Text – in seiner bestimmten Formung – verweist und zugleich in der Wirklichkeit, die er im Erfahrungsraum des Sprechers/Lesers anrührt.“ (ebd.)

Bleibt die Bearbeitung wie in Geißners Beispielen formal, kann die Mehrdeutigkeit eines Textes nicht produktiv „durch einen entscheidenden künstlerischen Akt“ vereindeutigt werden, um ihn von diesem Standpunkt aus überhaupt erst „in den Griff zu nehmen.“ (ebd., 130) Nach Ritters Auffassung geht es in der Auseinandersetzung mit Texten immer darum, „die Interessen, die Absichten die gesellschaftliche Haltung und die Einstellung dem Text und seinen Vorgängen gegenüber [...] in den künstlerischen Prozess“ einzubringen und auszuformen. (ebd., 131) Der Leser/Sprecher muss dazu einen „Einstiegspunkt“ in den Text finden. Im Idealfall kann dieser beispielsweise als „Rolle“ bereits vorgegeben sein; andernfalls muss er als Grundhaltung erst erfunden werden. Diese Grundhaltung ist fundamental, weil sich in ihr die Erfahrungen des Textes mit denen des Sprechers und in Folge mit denen der Hörer verbinden. Aus ihr wird der Sprechausdruck bzw. der Gesamtausdruck erst ausgeformt. Hier zeigt sich eine Perspektive des Gestischen Sprechens, in dem es

um Handeln, um Intentionen,[...] um die Umstände, um Beziehungen zwischen Menschen, um Haltungen hinter den Worten [geht] und um körperliches Verhalten, das die inneren Haltungen zum Ausdruck bringt oder auch zu kaschieren sucht, es geht um den sozialen Sinn von Worten und Äußerungen. (Ritter 2000, 190)

Wie sieht das Konzept des Gestischen Sprechens im Kontext der Ästhetischen Kommunikation konkret aus?

3.2.2 Gestisches Sprechen

Der Begriff stammt aus der Schauspielpraxis Bertolt Brechts und ist in der Schauspielausbildung geläufig (vgl. Ritter 2004, 190-191). Dahinter verbirgt sich – in einer ersten Annäherung – die Frage nach dem „sozialen Sinn von Worten und Äußerungen“ (ebd., 190), d. h. es geht um Intentionen, um innere Haltungen hinter den Worten und körperliches Handeln, das diese Haltungen nach außen trägt. Im Schauspiel ist diese Frage deshalb von besonderem Interesse, weil dort Texte dazu auffordern, „sprechend Beziehungen zwischen Menschen auszuhandeln.“ Neben diesem Aushandeln geht es im Kern auch um die „in den Worten aufgehobenen Gedanken, Interessen, Emotionen und Sachverhalte“, da die inneren und äußeren Prozesse im Sprechen jeweils aktualisiert werden. (vgl. ebd., 191)

3.2.2.1 Zentrale Begriffe

Ritter benennt einige Aspekte des gestischen Sprechens, in denen sich grundlegenden Annahmen bündeln: Handlungen – Haltungen – Stilisierung – Gestus.

Handlungen stellen den basalen Aspekt des gestischen Sprechens dar. Dieser bezieht sich auf die pragmatische Dimension des Sprechens; Sprache wird als ein Werkzeug des Handelns begriffen. Ritter verweist darauf, dass aus psychologischer Sicht nach Wygotski Sprechen und Denken untrennbar miteinander verknüpft sind. Ein Gedanke ist Ausgangspunkt des Wortes, er geht allerdings seinerseits aus einer Motivation hervor, die als erste Ebene des sprachlichen Denkens angesehen werden kann²³.

(vgl. ebd., 191-192) Die Sprechfähigkeit ist ihrerseits in eine Situation eingebunden: „Der Sinn einer Äußerung entsteht also erst aus ihrer doppelten Einbindung in Psyche und Lebenspraxis.“ (ebd., 192) Da die ästhetische Kommunikation aber von Texten ausgeht, ergibt sich hier die Notwendigkeit, diese Motivation zunächst zu bilden. Der Text muss in Erleben und Denken eines Sprechers zunächst „verankert“ werden.

Haltungen liegen Texten zugrunde, sie „werden in Sätze gebracht und durch die Sätze scheinen die Haltungen hindurch.“ (Ritter 1986, 36) Gleichzeitig hat ein Sprecher immer schon eine Haltung zum Text, selbst bei Ablehnung handelt es sich um ei-

²³ Schon in Drachs Konzept des Sprechdenkens gilt, dass das Aussprechen im Normalfall beginnt, sobald ein Zielimpuls und eine inhaltliche Hauptvorstellung gebildet wurden. (vgl. Pabst-Weinschenk 2004b, 66-76)

ne solche. Haltungen können allerdings verändert, modifiziert werden, was sie auch didaktisch interessant macht.

Stilisierung verweist auf das Verhältnis gestischen Sprechens zur Alltagssprache. Letztere ist zwar Vorbild, wird aber nicht unmittelbar übernommen, sondern dient als Grundlage für eine Stilisierung. Somit ist „gestische Sprache [...] zugleich stilisiert und natürlich.“ (Ritter 1986, 36) Hier wird deutlich, dass sich das gestische Sprechen in Brechts übergeordnetes Konzept des epischen Theaters als eine Möglichkeit der Verfremdung eingliedert.

Gestisches Sprechen darf nicht mit gestikulierendem Sprechen verwechselt werden. Die Geste hat allerdings „als körperliches Signal einer inneren Haltung und eines Aktionsmotivs“ eine bedeutende Funktion. (Ritter 2004, 193) In ihr äußert sich immer eine Handlungsintention und sie kann stark reduziert werden, z. B. auf einen Tonfall oder die spezifische Artikulation eines einzelnen Lautes bzw. Wortes. Die Geste ist in diesen Fällen in die Laute/Worte eingegangen. Ritter schlägt vor, gerade im Anfangsstadium der Textarbeit Bewegungsmomente deutlich zu entfalten (vgl. Ritter 1999, 182) und erst in der weiteren Arbeit zu entscheiden, ob sie ein „notwendiges oder tragendes Element des Verhaltens in einer Situation“ ist. (ebd.) Falls nicht, können sie wieder weitgehend reduziert werden.

Grundlage des Gestischen ist die Annahme, dass soziale Vorgänge in separate Gesten zerlegt werden können, womit wir beim Aspekt des Gestus angelangt sind. Die einzelnen Gesten sind deutlich voneinander absetzbar. Innerhalb eines dominierenden Gestus können andere gestische Momente „aufscheinen“, Ritter verweist auf Brechts Beispiel des Gestus „Trauer“ und der Momente „Allezeugenanrufen, Sichzurückhalten, Ungerechtwerten usw.“ (Brecht 1967, zit. n. Ritter 2004, 193) Aus dieser Perspektive wird jedes (ästhetische) Ereignis „zu einer bewussten Zusammenfügung prägnanter gestischer Äußerungen.“ (ebd.)

3.2.2.2 Praxis des Gestischen Sprechens

Prinzipiell umfasst das Prinzip des Gestischen sämtliche Bereiche der ästhetischen Praxis „von der elementaren Arbeit, der Atem-, der Stimm- und Lautbildung über die Ästhetische Kommunikation im engeren Sinn, etwa die Rezitation, bis hin zum schauspielerischen Sprechen als Figur in einer Situation.“ (ebd., 196)

Da wie oben beschrieben (vgl. S. 34) im Konzept des gestischen Sprechens Sprechen immer als Teil einer Handlung und zugleich selbst als Handlung wahrgenommen wird, kann die adäquate Methodik nur handlungsorientiert sein. Sie setzt an Körperaktionen im Raum, Partner- oder Publikumsbezug sowie Vorstellungen und Phantasiewelten an. Besonderes Augenmerk gilt hier den elementaren Prozessen, die nicht – wie beispielsweise im Entwurf Geißners – rein technisch oder kommunikativ instrumenta-

lisiert werden dürfen: „In der künstlerischen Praxis [muss] schon das kleinste abgelöste Element als komplexe und zugleich ästhetische Einheit bearbeitet werden.“ (Ritter 2004, 196) Ausgangspunkt ist dabei der Zusammenhang zwischen Atemimpuls und Handlungsmotiv; die Lautgeste stellt „die elementarste Erscheinung einer gestischen Äußerung“ dar (vgl. Ritter 1999, 73-88). Die Arbeit an ihr zielt „auf ein Bewusstsein des Zusammenhangs und Zusammenspiels von artikulatorischen Spannungen und Körperspannungen.“ (Ritter 2004, 196)

Die Aneignung eines literarischen Textes geschieht beim Gestischen Sprechen in zwei Teilprozessen: Ausagieren und Reduktion. Ersteres verfolgt v. a. in Bezug auf Texte, die nicht für das Theater gedacht sind, das Ziel, „der gestischen Substanz eines Textes auf die Spur zu kommen und den Körper für gestische Impulse zu wecken.“ (ebd., 197) Methodisch gesehen geht es dabei darum, innere Prozesse offen zu legen, um sie anschließend bearbeiten und wieder verinnerlichen zu können oder sie durch Reduktion in gestische Momente zu stilisieren, u. U. bis hin zum reinen Sprechvorgang.

Bezogen auf die Rezitation ist abschließend festzuhalten, dass im Gegensatz zum Schauspiel bei ihr die Form der Mitteilung dominiert: „Der Sprechende teilt anderen den Eindruck mit, den die Sache auf ihn gemacht hat.“²⁴ (ebd., 197) Der Sinn erschließt sich hier erst im Miteinander von Rezitator und Hörern. In diesem Punkt immerhin decken sich Ritters und Geißners Ansätze.

3.3 Zwischenfazit II

Das bisher Gesagte macht deutlich, dass beide Ansätze Texte von grundsätzlich verschiedenen Standpunkten aus in den Blick nehmen und sich in einem Aspekt fundamental unterscheiden: Während das Interpretierende Textsprechen immer die Struktur und Bedeutung des Textes als Ausgangspunkt einer sprechkünstlerischen Bearbeitung betrachtet und dadurch dem Modell der werkimmanenten Interpretation verwandt ist, geht das Gestische Sprechen zunächst von der Wirkung aus, die ein Text auf den Leser hat. Im Interpretierenden Textsprechen sind textanalytische Teilprozesse elementar, es gilt, Ansatzpunkte für das Sprechen in ihm zu finden. Beim Gestischen Sprechen spielt diese Analyse eine eher nachgeordnete Rolle. Hier geht es vielmehr darum, „eine Situation zu bestimmen oder zu erfinden, in der ein Mensch einen anderen oder andere in dieser Weise [bezogen auf den umzusetzenden Text] anspricht oder ansprechen könnte.“ (Ritter 1999, 183) In beiden Modellen setzen sich Sprecher in Verhältnis zu einem Text: Die Herangehensweise ist aber beim Interpretierenden Textsprechen prinzipiell kognitiv, beim Gestischen Sprechen dagegen körper-

²⁴ Beim Schauspiel dominiert dagegen der Bezug zur Sache, der Gestus des szenischen Vorgangs: Die Mitteilung erscheint als Verhalten.

lich.²⁵ Einzig auf die grundlegende Relevanz der Körperlichkeit können sich sowohl Sprachwissenschaft als auch Theaterpädagogik einigen.

Ebenfalls auf die sinnlichen Aspekte hat im didaktischen Kontext Zabka in seinen Überlegungen zum Gedicht als Sprachspiel hingewiesen. (vgl. Zabka 2007) Die formalen Elemente der Lyrik – Rhythmus, Lautgestalt, typografisches Bild – können sich demnach „von der wortsemantischen Funktion auch emanzipieren und einen musikalischen, theatralen und bildnerischen Eigenwert gewinnen.“ (ebd., 142) Sie lösen sich dabei zwar in der Regel nicht völlig von der Wortsemantik, sind aber als „Gestaltungsaspekt sui generis“ erfahrbar. (Zabka 2007, 142) Die sinnlichen Aspekte der Sprache nehmen in Lyrik zwar prinzipiell eine herausragende Position ein; aber erst das Sprechen bzw. Vortragen machen diese leibgebundenen Elemente auch erfahrbar. Dabei werden die „sinnlichen Momente [...] mit Lust oder Unlust, in jedem Fall aber emotional besetzt.“²⁶ (ebd.) Diese Gedanken fließen in die folgenden Überlegungen ein.

Wie gezeigt werden konnte, wurde bisher eine Didaktik des Lyrik-Vortrages nicht hinreichend entfaltet. Dennoch enthalten die bis hierher vorgestellten Ansätze implizit Anknüpfungspunkte, die für die unterrichtspraktische Umsetzung weiterentwickelt werden können. Die folgenden Ausführungen stellen den Versuch dar, diese Lücke zu verkleinern, indem einige Kernpunkte herausgearbeitet werden.

4. DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN UND METHODISCHE VORSCHLÄGE

Zentraler Aspekt sowohl der Arbeiten von Geißner als auch Ritter ist die Leibgebundenheit des Textsprechens. In sämtlichen theoretischen Ansätzen zum Gedicht in der Grundschule spielt dieser allerdings nicht die geringste Rolle.²⁷ Darum steht die so genannte „Elementare Arbeit“ (vgl. Ritter 1999) bzw. die „Elementarprozesse“ (vgl. Ertmer 1996) im Zentrum der Überlegungen. Dieser wesentliche Teil kann aber nicht als Ausgangspunkt der Arbeit mit Lyrik fungieren: In der schulischen Praxis müssen weitere, flankierende Aspekte berücksichtigt werden. Ebenso elementar ist in diesem Kontext beispielsweise die Hinführung zur Arbeit an und mit Lyrik. In Anlehnung an Ritter kann man festhalten, dass ein Leser zunächst eine Haltung zum Text einnehmen muss (vgl. Kap. 3.2.2.1, S. 34) und diese Haltung im weiteren Verlauf be- und überarbeitet wird. Auch Lösener weist im zweiten ihrer Bausteine für eine Didaktik des Auswendigsprechens (vgl. Kap. 2.2.2.3, S. 14) auf die grundsätzliche Bedeutung der

²⁵ Die Zweitrangigkeit der Textanalyse beim Gestischen Sprechen scheint allerdings eher theoretisch zu sein. Wie könnte ein Sprecher ohne Analyse beispielsweise nachvollziehen, was Ritter zu einem Übungstext Brechts (vgl. Anhang, S. 60) festhält: „Der erste Text ist eine direkte Anrede, bei der zunächst offen bleibt, an wen sie sich richtet und in welcher Weise.“ (Ritter 2000, 183) Eine zumindest „implizite“ Analyse muss der Leser ganz automatisch leisten, wenn er sich mit einem Text beschäftigt.

²⁶ Diese Besetzungen sind es vermutlich, durch die Haltungen zur Lyrik wesentlich geprägt werden (vgl. Einleitung, S. 1).

²⁷ Was, nebenbei bemerkt, ebenso für die Sekundarstufe zutrifft.

Verankerung von Lyrik im Bewusstsein der Kinder hin. Sie stellt fest, dass es „wünschenswert wäre, wenn Schüler bereits im Vorfeld eines Lyrik-Unterrichts immer wieder Gedichte [...] gehört haben, sodass [diese] in die Lebenswelt der Schüler bereits integriert“ wurden. (Lösener 2007, 170) Diese basale Arbeit muss folglich jeder weiteren Beschäftigung vorangestellt werden.

Ein drittes Element rundet die Überlegungen ab: Die Textarbeit. Diese ist unerlässlich, um die von Kritikern einer handlungs- und produktionsorientierten Lyrikdidaktik – zu Recht – angemahnte „Synthese von Handeln und Begreifen“ (Kaulen 2006, 477) zu gewährleisten.

4.1 Hinführung zur Lyrik

Eine Hinführung zu Lyrik erfolgt nicht voraussetzungslos: Vielmehr kann bereits im Anfangsunterricht an vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder angeknüpft werden (vgl. Kap. 2.1, S. 3). Zur Lösung dieser Aufgabe bietet sich für die praktische Umsetzung ein Aufbau im Sinn eines Spiralcurriculums an. Zu Beginn der Schulzeit stehen Abzählreime, Kinderlieder und -reime im Mittelpunkt, die von den Schülern in diese neue Lebensphase bereits mitgebracht werden. Unter ihrer direkten Beteiligung wird daraus eine Klassen-Sammlung erstellt. So können alle ihr Wissen teilen, besonders interessant könnte es dabei werden, wenn nicht-deutsche Muttersprachler ihr Wissen einbringen, vielleicht sogar inklusive einer Übersetzung. Jedes neue Element kann von den Kindern der Klasse vorgestellt werden, anschließend wird es gemeinsam gesprochen. Vielleicht hat ja das eine oder andere Kind schon Lust, etwas Neues auswendig zu lernen?

Dieser offene, spielerische Zugang orientiert sich am aktuellen Kenntnisstand der Entwicklungspsychologie. (vgl. Baacke 1999, Kap. 3) Bei jüngeren Kindern (unter 9 Jahre) ist demnach die Wahrnehmung weitgehend leibgebunden, „sie wird über alle Sinne ganzheitlich erfahren und gewinnt dadurch ihre Intensität.“ (ebd., 176) Sie ist dabei häufig mit starken Emotionen verbunden, im Umkehrschluss lässt sich daraus folgern, dass Emotionen auch Lernprozesse stark beeinflussen. Nach Auffassung der Neurowissenschaft ist „die Rolle der Emotionen beim Lernen [...] kaum zu überschätzen“ (Spitzer 2006, 67), nur im positiven emotionalen Kontext Gelerntes kann einem langfristigen Lernprozess zugeführt werden; in negativen Kontexten Erlerntes wird assoziativ abgespeichert und ist dadurch beim erneuten Abruf an Flucht- und Ausweichenden gekoppelt. Es gilt also, vor allem zu Beginn derartige negative Koppeln unbeding zu vermeiden, will man eine möglichst positive Grundhaltung gegenüber Lyrik ermöglichen. Das oben beschriebene Verfahren kann den Kindern ihre Kompetenz vor Augen führen. Unter Vermeidung jeglichen Zwangs kann der Lern-

bereich Lyrikvortrag so kontinuierlich auf eine positiv konnotierte, angstfreie Basis gestellt werden.

Ein weiterer Aspekt der Heranführung an den Lyrikvortrag ist der Vortrag durch die Lehrkraft, wie ihn Lösener vorgeschlagen hat (vgl. Kap. 2.2.2.3, S. 14). Da Kinder in starkem Maße am Modell lernen, wirkt sie als positives Beispiel. Sie sollte dabei in der Lage sein, zunächst kurze Kindergedichte auswendig vorzutragen. Da aufgrund der Freiwilligkeit für die Schüler im Nachvollzug keine negativen Wirksamkeitserfahrungen zu erwarten sind, kann das gezeigte Verhaltensschema leichter gespeichert werden. Sofern die Lehrkraft selbst nicht aktiv werden möchte – was allerdings grundsätzlich zu empfehlen ist – käme auch der Einsatz von Lyrik-CDs in Betracht. Es ist allerdings zu bedenken, dass bei dieser Vorgehensweise Aspekte eines situationsangemessenen Verhaltens des Vortragenden nicht deutlich werden können und vermutlich zu einem späteren Zeitpunkt separat thematisiert werden müssen. Besonders zu Beginn der Auseinandersetzung dienen die vorgenannten Maßnahmen auch ganz wesentlich dazu, die für die gemeinsame Sinnkonstruktion erforderliche aktive Hörhaltung (vgl. Kap. 2.2.2.3, S. 15; Kap. 3.1, S. 18) bei den Kindern anzubahnen.

In den Folgeklassen ist es nach diesen Vorbereitungen möglich, an bereits Gelerntem anzuknüpfen. In der zweiten Klasse wird das Konzept dahingehend ausgeweitet, dass ein „Gedicht des Monats“ eingeführt wird. Dieses kann inhaltlich an Unterrichtsstoffe gekoppelt sein, muss es aber nicht. Auch hier wählt die Lehrkraft zunächst einfache, kürzere Texte aus, in denen die Spezifika von Kinderlyrik besonders berücksichtigt werden²⁸. Aufgabe der Kinder ist es, diesen Text zunächst in ein „Gedichte-Heft“ abzuschreiben und ihn dann innerhalb von vier Wochen auswendig zu lernen. Parallel wird das Gedicht täglich einmal gemeinsam gesprochen, so haben auch Kinder, denen das Auswendiglernen zunächst schwer fällt oder deren Leseleistung noch schwach entwickelt ist, die Gelegenheit, den Text mehrfach zu hören und lesend zu verfolgen. Zu Beginn dieser gesamten Phase ist es angebracht, ein Gespräch über die Problematik des Auswendiglernens zu führen und dabei das bereits vorhandene Wissen zusammenzuführen bzw. zu ergänzen.

Eine abschließende Präsentation vor der Klasse soll weiterhin auf Freiwilligkeit beruhen. Jedes Kind kann für sich entscheiden, ob und wann es das Gedicht vortragen möchte. Zeigen vereinzelte Schüler in diesem Bereich Probleme, sollten diese umgehend besprochen werden, damit sie sich nicht verfestigen. Erfahrungsgemäß²⁹ erklären sich einige Kinder überraschend schnell zum Vortrag bereit; auf einen Großteil der übrigen Schüler hat dies wiederum eine regelrechte Sogwirkung. Im Verlauf immer

28 Für einen kompakten Überblick dazu vgl. Gien 2005, 281-283.

29 Aus der regelmäßigen Begleitung einer Schulklasse über die ersten drei Jahre hinweg konnte ich aufschlussreiche praktische Erfahrungen zu diesem Themenbereich sammeln.

weiterer Vorträge können auch schüchterne oder sonst unsichere Schüler so die direkte Erfahrung machen, dass auch andere nicht perfekt sind und man sich keinem Spott aussetzt, wenn man beispielsweise mal nicht mehr weiter weiß. Diese konstruktive Grundhaltung muss von der Lehrkraft unbedingt gefördert, aber auch gefordert werden. Hilfreich kann es beim Vortragen sein, den Vorschlag von Lösener (vgl. Kap. 2.2.2.3, S. 15) aufzugreifen und ein textsicheres Kind als Souffleur einzusetzen, damit jedes Kind eine hohe Chance hat, seinen Vortrag erfolgreich abzuschließen. In der zweiten Klasse ist auch der Zeitpunkt, um mit kurzen Gesprächen über Lyrik zu beginnen. Bei einer obligatorischen Einführung jedes Gedichts durch die Lehrkraft wird dieses inhaltlich besprochen, Fragen werden im Klassenverbund erläutert.

In Klasse drei wird die Arbeit am Gedicht zunehmend kognitiver orientiert. In kurzen Gesprächsrunden zum aktuellen Gedicht gilt es, die Kinder zunehmend für die besonderen Merkmale von Lyrik zu sensibilisieren. Zunächst werden die Aspekte Rhythmus, Reim und Klang in den Mittelpunkt gestellt. Im weiteren Verlauf können diese Gespräche auf inhaltliche Aspekte ausgedehnt werden. Die Texte können nun langsam komplexer oder thematisch anspruchsvoller werden.

Wurden die Kinder kontinuierlich bis hierher geführt, schließt sich am Ende der dritten oder Anfang der vierten Klasse die eigentliche Arbeit am Vortrag an. Einzelheiten dazu folgen weiter unten (vgl. S. 50).

Um eine „lyrikfreundliche“ Atmosphäre zu schaffen, ist es auch hilfreich, den Kindern mit zunehmender Lesefertigkeit Gedicht-Anthologien zum freien Lesen zur Verfügung zu stellen. Neben der besonderen Eignung für den Schriftspracherwerb (vgl. Kap. 2.1.2, S. 6) werden die Kinder so mit einem weiten Feld von Lyrik bekannt und haben die Chance, für sie individuell relevante Texte kennen zu lernen. Dieser Aspekt ist auch von Lösener als wesentlich erkannt worden, weil hier die erste Begegnung mit dem jeweiligen Gedicht stattfindet. Texte, die ein Kind nicht ansprechen, kann es so einfach übergehen. Für diese Vorgehensweise hat sich eine ansprechend gestaltete „Gedichte-Box“ bewährt³⁰. Auf DIN A5-Blättern werden alle bisher gelernten Gedichte ausgedruckt und in separaten Klarsichthüllen gesammelt. Die Hüllen schützen zum Einen die Blätter vor allzu starker Abnutzung, zum Anderen können sie in der Textarbeit mit abwaschbaren Stiften beschriftet werden, beispielsweise, um Besonderheiten zu markieren. Ergänzt wird diese Sammlung Stück für Stück durch Gedichte, die die Lehrkraft hinzufügt; sofern Kinder ein Gedicht kennen, das noch nicht enthalten ist, können sie es ebenfalls beitragen. Die Blätter sind ansprechend und klar gestaltet: Die Schrift ist nicht zu klein, Titel und Autor sind deutlich vom eigentlichen Text differenziert, z. B. durch die Type. Hilfreich ist es, wenn der Fundus dabei nach inhaltlichen Kriterien zusammengestellt wird. So können beispielsweise thematische Gliede-

³⁰ s. Abb. im Anhang, S. 65.

rungen den Kindern dabei behilflich sein, einen schnellen Überblick zu erhalten. Auf jedem Blatt wird das Thema durch ein möglichst selbsterklärendes Icon präsentiert³¹, jedes Thema kann darüber hinaus auch noch eine eigene Papierfarbe haben.

Nach diesen Vorschlägen für eine Arbeit vor allem an den situativen Faktoren und den Haltungen sowohl der Sprecher als auch der Zuhörer geht es im Folgenden darum, weitere „Basisarbeit“ zu leisten, jetzt allerdings bezogen auf die leibhaften Faktoren.

4.2 Elementare Arbeit

Zu Beginn zunächst noch einmal ein Rückgriff auf Geißner. Nach seiner Darstellung umfassen die leibhaften Faktoren die Elemente melodische Muster, dynamische Muster, temporale Muster sowie artikulatorische Muster (vgl. Kap. 3.1.1.5, S. 24). Diese Elemente werden auch im Sammelbegriff „Sprechausdruck“ subsumiert (vgl. Krech u. a. 1991). Die Muster werden in folgende Parametern unterteilt (vgl. Metzler Lexikon Sprache, Lemma „Sprechausdruck“):

- Melodische Muster: Wahrnehmungen, die mit der Schwingungszahl und -art des Schalls zusammenhängen (Tonhöhe, Tonhöhenverlauf, Klangfarbe und Klangfülle)
- Dynamische Muster: Wahrnehmungen, die mit dem Schalldruck zusammenhängen (Lautstärke und -wechsel, Betonung durch Lautstärkewechsel, Betonungsstärke, Betonungsart (stereotyp skandierend vs. sinnorientiert), Betonungshäufigkeit)
- Temporale Muster: Zeitwahrnehmungen von Laut- und Silbenrealisation (Geschwindigkeit, Geschwindigkeitswechsel, Pausendauer, Pausenanzahl, Pausenart)
- Artikulatorische Muster: sprachlautbezogenen Wahrnehmungen wie Lautart, Lautungsgriff, Lautbindung, Deutlichkeit, Lautungsstufe)

Ertmer weist darauf hin, dass nach Ende der Primarstufe „die Sprechausdrucksmöglichkeiten bei vielen Schülerinnen und Schülern recht eingeschränkt sind, Körperausdrucksfähigkeiten oft fehlen.“ (Ertmer 1996, 63)

Es existiert leider keine Ausarbeitung zur Stimmbildung, die sich an den Parametern des Sprechausdrucks orientiert. Im Folgenden werden darum Übungen aus verschiedenen Titeln zusammengefasst. Ausgewählt wurden dafür nur solche Aktivitäten, die aufgrund ihres spielerischen Charakters für die Primarstufe geeignet scheinen. Diese spielerische Herangehensweise gefällt erfahrungsgemäß den meisten Kindern; einzelne müssen aber zunächst ihre Skepsis überwinden. Positive Zuwendung und die Animation durch Mitschüler helfen i. d. R., die Unsicherheit zu überwinden. Was definitiv das Gegenteil bewirkt, ist Zwang.

³¹ vgl. Beispiele im Anhang, S. 64.

Eine Arbeit an der Erweiterung der Sprechausdrucksfähigkeiten wirkt sich natürlich auch positiv auf den Lyrikvortrag aus. Da die Basis jeden Sprechens aber die Atmung ist, müssen die Übungen schon hier ansetzen. Die Beschreibung von Vorschlägen dazu erfolgt auf theoretischen Grundlagen der Phonetik, die hier nicht weiter ausgeführt werden, da sie bereits mehrfach ausführlich dargestellt wurden, im Kontext des gestaltenden Sprechens beispielsweise bei Ertmer (1996, 63-78) und Ritter (1999, 32-55), aus Perspektive der Stimmbildung im „Klassiker“ der Sprechbildung von Colblenzer & Muhar. (2006, 19-29)

4.2.1 Atemwahrnehmung

Die Atmung geschieht in der Regel unbewusst und steht – außer beim Schlafen – immer im Zusammenhang mit Handlungen. Dabei beeinflusst der Atem die Tätigkeiten und wird wiederum durch sie beeinflusst. Schlechte Körperhaltungen beeinträchtigen die Atmung: Wenn der Atem nicht mehr frei fließen kann, entstehen regelmäßig Fehlatamungen, die eine Tiefenatmung verhindern („in den Brustkorb atmen“ vs. „Bauchatmung“³²); fehlende Tiefenatmung evoziert das Fehlen von ausreichender Luft zum Sprechen. (vgl. Ertmer 1996, 65-66; Ritter 1999, 32) Die folgenden Übungen sind dabei behilflich, die Atembewegung bewusst zu machen. Dabei ist es sinnvoll, wenn die Lehrkraft alle Übungen zunächst selbst ausführt, um deren Besonderheiten selbst nachvollziehen und ggf. individuell korrigierend bei den Kindern eingreifen zu können. Alle Übungen in diesem Abschnitt eignen sich dazu, bereits im Anfangsunterricht eingesetzt zu werden. Sie stehen nicht ausschließlich im Zusammenhang mit dem Vortragen, sondern betreffen grundlegende Fähigkeiten, die sich ganz allgemein auf die Körper- und Atemwahrnehmung positiv auswirken.

Intensivierung des Atems

Schon die reine Betrachtung des eigenen Atems stellt eine Intensivierung dar. Die Betrachtung kann schon bei jungen Kindern durch äußere Elemente bewirkt werden. So können sie einen Spiegel oder eine Scheibe behauchen, zunächst das Entstehen und Vergehen der beschlagenen Flächen beobachtend, dann auch mit der Aufgabe, durch stärkeres oder leichteres Ausatmen eine Ansammlung aus behauchten Flächen verschiedener Dichte zu erzeugen. Eine weitere Aufgabe kann das Bewegen einer Feder mit dem Atem sein, der Versuch, sie mit seiner Hilfe zum Schweben zu bringen. Ähnliche Möglichkeiten bieten Luftballons oder Seifenblasen. Hier ist auch eine Partner- oder Gruppenübung denkbar: Ritter schlägt vor, einen imaginären Luftballon in einem Sitzkreis durch pusten zu dirigieren, wobei man die Erfordernisse verändern kann, in-

32 Mit diesem umgangssprachlichen Begriff ist die Zwerchfellatmung gemeint.

dem man sich beispielsweise eine Seifenblase vorstellt oder den Ballon größer und kleiner werden lässt. (vgl. Ritter 1999, 37)^{33, 34}

Atemwahrnehmung im Stehen und Sitzen

Man sitzt in der Sitz-Grundhaltung: Auf dem vorderen Teil einer Sitzfläche, ohne sich anzulehnen. Die Fußsohlen liegen flach auf dem Boden auf, wenn möglich werden die Schuhe ausgezogen. Ober- und Unterschenkel bilden einen 90-Grad-Winkel, die Knie sind ungefähr schulterbreit auseinander. Die Hände liegen locker auf den Oberschenkeln, der Oberkörper ist aufgerichtet. Durch leichtes Hin- und Herschaukeln auf dem Gesäß erspürt man die Sitzhöcker. Diese Übung dient nicht nur dem Gefühl für eine physiologisch korrekte Sitzhaltung, die aufgerichtete Wirbelsäule ermöglicht bereits eine tiefere Atmung. Man kann sich während der Übung vorstellen, man ist ein Stehaufmännchen.

Man steht in der Grundhaltung: Beide Fußsohlen liegen flach auf dem Boden auf, die Füße sind schulterbreit auseinander, Knie locker (nicht durchgedrückt), der Oberkörper ist aufgerichtet, die Schultern sind gesenkt, die Arme hängen locker seitlich. Nun hebt und senkt man die Schultern. Beim Heben durch die Nase Luft einatmen, beim Senken den Atem hörbar durch den Mund ausstoßen. So werden Verspannungen, vor allem im Schulter- und Nackenbereich abgebaut. Als Vorstellungsbild hilft „Ich weiß nichts“ oder „Das wäre geschafft“.

Die Vorstellung, auf einem Kutschbock zu sitzen vereinfacht die folgende Übung. Man sitzt auf dem Stuhl in der Grundhaltung wie bei „Schwerpunkt erspüren“, allerdings sind die Ellbogen oberhalb der Knie auf die Oberschenkel gestützt, Unterarme und Hände fallen locker nach innen. So entsteht der Effekt, eine bequeme Haltung einzunehmen, in der der freie Atemfluss nicht behindert wird. Sie kann insbesondere auch als entspannte, aber aufmerksame Zuhörhaltung genutzt werden.

Eine weitere Übung lässt sich im Stehen oder Sitzen ausführen: Aus einer entspannten Grundposition räkelt, reckt und streckt man sich und bezieht den ganzen Körper dabei an. Die Muskulatur wird angespannt, Zehen krallen, die Finger spreizen. Dann unter Gähnen oder anderen spontan entstehenden Lauten entspannen. Das Vorstellungsbild „Kurz vor dem Aufstehen“ oder „Raubtier“ kann hier hilfreich sein.

Atemwahrnehmung im Liegen

Um ein Erspüren der verschiedenen Atemräume im Körper zu ermöglichen, ist es eine gute Aufgabe, verschiedene Schlafpositionen einzunehmen. Von einfachen Stel-

³³ Hier ist darauf zu achten, dass die Kinder nicht hyperventilieren, was sie v. a. daran merken können, dass ihnen schwindelig wird. Sie sollten im Vorfeld der Übungen auf jeden Fall darauf hingewiesen werden, dass sie in diesem Fall eine Pause einlegen müssen.

³⁴ In diesem Kontext gibt es einige Pustespiele, die sowohl didaktisch motiviert als auch als konventionelle Spiele konzipiert sind, beispielsweise „25 Pustespiele“, „Turbino“ oder „Fluss der Drachen“.

lungen wie Bauch- und Rückenlage über die Embryonalhaltung bis hin zu komplexeren, verdrehten Lagen (Oberkörper liegt flach auf dem Rücken, Unterkörper ist seitlich gedreht mit weiter vorne liegendem oberem Bein) oder verschiedene Stellungen der Arme in Bauch- bzw. Rückenlage kann das Spektrum reichen. In den ausgestreckten Haltungen liegt die Atemaktivität im Brustbereich, sonst in Bauch und Zwerchfell.

Das Erspüren ist einerseits entspannend, andererseits „erfordert es Aufmerksamkeit und ist eine der einfachsten Übungen, um unwillkürliche Prozesse bei sich selbst zu beobachten und sie bewußtzumachen, ohne sie zu stören.“ (Ritter 1999, 33)

4.2.2 *Atmung & Körperaktion*

Bewegungen des Körpers korrespondieren immer mit dem Atemrhythmus, was bei sportlichen Leistungen besonders deutlich wird. Aber auch bei „alltäglicheren“ Aktionen wird der Atem genutzt, z. B. bei anstrengenden Tätigkeiten als Kraftansatz. Ursächlich dafür ist die Korrespondenz von Arm- bzw. Beinbewegungen und Zwerchfell (vgl. ebd., 37-38). Zunächst zwei Übungen, die einen Ton mit einer rhythmischen Bewegungshilfe koppeln.

Lassoschwingen

Der rechte bzw. linke Arm bewegt sich in der Art des Lassoschwingens vorn über dem Kopf, begleitet wird die Bewegung von rhythmischen „hoo-hoo-hoo“-Rufen. Sobald dieser Ablauf gut beherrscht wird, wird der zweite Arm in Gegenrichtung hinzugenommen.

Armkarussell

Alle Teilübungen werden zunächst ohne, dann mit einem sanften Lippenflattern auf „brrr“ ausgeführt. In der Stand-Grundhaltung wird der Oberkörper mit leichtem Schwung nach rechts und links gedreht, die Arme bewegen sich locker mit. Entscheidend ist, dass die Hüften sich nicht bewegen! Anschließend werden die Arme kräftig nach unten ausgeschüttelt. Nun werden aus der gleichen Ausgangsposition die Arme nach vorne gehalten und zügig rauf- und runterbewegt.

Die folgenden drei Übungen werden auf die Töne „whuh“, „jüh“ oder „djsch“ ausgeführt.

Fahrstuhl

Aus der Stand-Grundhaltung geht man zunächst in die Hocke und richtet sich wieder auf; jede Bewegungsrichtung wird von einem Ton begleitet. Eine Veränderung der Tonhöhe kann das „Hoch-“ bzw. „Runterfahren“ auch akustisch deutlich machen.

Welle

Beide Hände führen in Höhe des Brustkorbs vor dem Körper eine Wellenbewegung aus, die ebenfalls vom Ton begleitet wird, der die Wellen nachvollziehen kann.

Notbremse

Man beginnt mit dem rechten Arm, hebt ihn so hoch, als halte man sich an einer über dem Kopf liegende Stange fest. Unter- und Oberarm bilden einen 90-Grad-Winkel. Unter kräftigem Ausstoßen des Tons zieht man nun die „Notbremse“.

Fließband

Gegenstände (z. B. Kissen, Stühle) werden im Atemrhythmus gehoben und abgesetzt oder in die Höhe geworfen (Bälle, kleine Gewichte) und aufgefangen. Die Aktivität soll dabei zunächst dem Aktivitätsrhythmus des Zwerchfells folgen: Aktivität beim Einatmen, Passivität beim Ausatmen. In weiteren Übungen kann dieses natürliche Verhältnis umgekehrt werden. Beim Aufstehen vom Stuhl atmet man dann ein, beim Setzen aus, oder man stellt einen Gegenstand mit Einatmen auf eine definierte Stelle ab und atmet dann aus.

Situative Übungen

Hauptziel situativer Übungen ist es, „Atemtätigkeit und Körperaktion, Willensimpuls und Atemimpuls, Atem- und Verhaltenszug unmittelbar aufeinander zu beziehen.“ (Ritter 1999, 41) Sie enthalten immer Verhaltenswidersprüche wie etwas wollen – aufgeben; sich nähern – sich zurückziehen; zugreifen – zögern; berühren – abwehren. Diese sollen nicht in erster Linie spielerisch ausgestaltet, sondern vielmehr so einfach wie möglich durchgeführt werden. Bei „Wasserscheu“ gilt es, sich vorzustellen, man steht am Ufer und prüft mit der nackten Fußspitze die Wassertemperatur. Man nähert den Fuß vorsichtig mit Atemspannung der Wasseroberfläche, in Erwartung der Kälte zieht man aber wieder zurück. In ähnlicher Weise testet man bei der „Eisprobe“ mit einem Fuß die Tragfähigkeit einer imaginären Eisfläche. Auf das Wagnis folgt der angstvolle Rückzug und ein weiterer Versuch. Auch hier unterstützt die Atmung die Körperaktion. Erkennen und Irrtum ist als Partnerübung angelegt. Man geht freudig auf einen Partner zu, in dem man einen Bekannten zu erkennen glaubt, will ihn umarmen. Dann weicht man zurück: Nein, falsch, ein Fremder.

4.2.3 Atemspannung

Ritter beschreibt den Atemvorgang als dreiphasigen Ablauf: Einatmen – Ausatmen – Ruhe. (vgl. ebd., 47) Während einer Körperaktion wird unter Auslassen der Ruhephase daraus ein zweiphasiger Ablauf. Eine vierte Phase stellt die Atemspannung dar, die im Prinzip schon in den Übungen „Wasserscheu“ und „Eisprobe“ enthalten ist. Dabei handelt es sich um ein Verharren in der Eintamungshaltung, ein Atemanhalten. Einige einfache Übungen können um dieses Element erweitert werden.

Zunächst kann man sich im Einatmen nach oben strecken, kurz verharren und anschließend mit dem Ausatmen zusammensinken. Auch der Versuch, vom Stuhl aufzustehen, kurz inne zu halten und sich wieder zu setzen erzeugt diese Spannung. Et-

was schwieriger zu koordinieren ist folgende Übung: Mit dem Einatmen vorgebeugt auf ein Bein stellen und die Arme wie Flügel ausbreiten; dabei auf der Atemspannung wie ein Vogel einen Augenblick „segeln“.

4.2.4 Phonationsatmung

Während zuvor hauptsächlich das Einatmen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand, beziehen sich die folgenden Übungen auf die Ausatmung. „Diese ist eine der Grundlagen für eine ausdrucksfähige Stimme.“ (Ertmer 1996, 69) An dieser Stelle werden sinnvollerweise erste, kleinere Sprechvorgänge integriert.

Atem weiten

Ein Tennisball o. ä. wird auf die Erde geprellt, dabei wird „hopp“ gesagt. Entscheidend ist, dass beim Prellen der Verschlusslaut „p“ gelöst wird, indem die Lippen geöffnet werden. So spannt der gesamte Sprechapparat ab. Ohne Gerät durchgeführt, können sich die Kinder vorstellen, zu werfen sich einen Ball zu. Schnappen Kinder nach Luft, so deutet das auf fehlerhaftes Öffnen hin und es muss entsprechend korrigiert werden.

Atemwurf

Man steht in der Grundhaltung und legt eine Hand auf den Bauch. Nun atmet man aus, beim nächsten Einatmen – Pabst-Weinschenk verwendet für den reflexartigen Moment davor den kindgerechten Begriff „Lufthunger“ (vgl. Pabst-Weinschenk 2004c, 65) – spürt man, wie der Bauch sich wölbt. So kann die Aufmerksamkeit gezielt auf die Tätigkeit des Zwerchfells gelenkt werden. Man hält die Atemspannung einen Moment, dann atmet man etwas Atemluft mit einem „ho“ aus, um direkt im Anschluss mit Hilfe des ruckartigen Einziehens der Bauchdecke und einem „hopp“ die restliche Atemluft „rauszuwerfen“. Durch die ruckartige Bewegung wird die Halsmuskulatur bewegt und ein Tiefstand des Kehlkopfes herbeigeführt. Nach kurzem Ausprobieren verfährt man so, dass man auf „ffff“ ausatmet, einatmet und mit „ho“-hopp“ ausatmet. Man kann zunächst das Zusammenziehen der Bauchmuskulatur durch sanften Druck mit der Hand unterstützen. Zu kontrollieren ist, dass der Brustkorb beim Atemwurf ruhig bleibt. Man muss unbedingt Pausen einlegen, um eine Hyperventilation zu vermeiden!

Atemstütze

Mit diesem Begriff bezeichnet man die inspiratorische Gegenspannung, die durch das Einatmen entsteht, da sich das Zwerchfell senkt und gleichzeitig zusammenzieht. Durch Beibehalten dieser Spannung kann der Phonationsatem gezielter so abgegeben werden, wie er für das Sprechen benötigt wird.

In der Sitz- oder Stand-Grundhaltung (vgl. S. 43) atmet man durch die Nase ein und pustet die Luft gegen einen Widerstand auf „ffffff“ aus. Gestisch kann das Gan-

ze durch eine Handbewegung, die den Atem wie ein Kaugummi aus dem Mund zieht, ergänzt werden. Wiederum in der Stand-Grundhaltung hebt man mit dem Einatmen die Arme seitlich gestreckt mit den Handflächen nach oben bis auf Schulterhöhe. Beim Ausatmen auf „ffffff“ dreht man die Handflächen nach unten und drückt die Arme wie gegen einen Widerstand nach unten.

In einer der Grundhaltungen atmet man durch die Nase ein und intoniert beim Ausatmen sanft einen Vokal, ganz ohne Kraft. Durch die unterschiedliche Weitung des Rachenraums und die verschiedenen Zungenstellungen wird ein Heben bzw. Senken des Kehlkopfes erreicht. Ebenfalls zur Lockerung des Kehlkopfes dient die „Zungenschleuder“: Man bläst die Wangen mit locker verschlossenen Lippen leicht auf. Nun sprengt die Zunge mit den Silben „blom, blum, blam usw.“ auf „l“ den Lippenverschluss und wird aus dem Mund deutlich sichtbar „herausgeschleudert“.

4.2.5 Aussprache & Artikulation

Die zuvor beschriebenen Übungen zielen auf Wirkungen, die unabhängig vom konkreten Unterrichtsbezug allgemeine Verbesserungen betreffen (Atemwahrnehmung, Körperhaltung, freier Atem, Konzentration, Zuhörhaltung). Ihr Nutzen ist für die Kindern i. d. R. unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar. Die folgenden Übungen dagegen sollten funktional in das Unterrichtsgeschehen eingebettet sein, sie bieten sich also insbesondere für die Arbeit am Lyrikvortrag, aber beispielsweise auch für das Vorlesen an. Ertmer weist darauf hin, dass sie auch im Rechtschreibunterricht hilfreich sein können, denn „bei genauer Artikulation und genauem Hin-Hören [...] können in vielen Fällen Rückschlüsse auf die Schreibweise von Wörtern gezogen werden.“ (Ertmer 1996, 75, vgl. auch Pabst-Weinschenk 2004c, 73)

In diesem Teil ist der Übergang zur Vortragsdidaktik bereits fließend; soweit möglich, wird schon mit konkretem lyrischen Material gearbeitet.

Zungenbrecher

„Fischer Fritz fischt frische Fische“ oder „Brautkleid bleibt Brautkleid und Blaukraut bleibt Blaukraut“ sind Zungenbrecher, die fast jeder kennt. Wenn den Kindern klar ist, was gemeint ist, können sie meist eigene Beispiele beisteuern (vgl. Beispiele im Anhang, S. 64).

Je schneller man einen Zungenbrecher sprechen will, umso höher sind die Anforderungen an die Konzentration und die Artikulationsfähigkeiten. Auch die Komplexität des Spruchs kann unterschiedliche Schwierigkeitsstufen haben. Die Kinder entwickeln hier wie von selbst einen Wettkampf-Ehrgeiz, den man didaktisch sinnvoll nutzen kann.

Komm her/Müde

Diese Übung dient dazu, die Zusammenhänge von Körperspannung und Artikulationsspannung im Sprechen nachvollziehbar zu machen. Die Kinder schlendern langsam und gemütlich kreuz und quer durch den Raum. Auf Kommando laufen sie schneller, allerdings auf Zehenspitzen, und sprechen jedes Kind, an dem sie vorbeilaufen mit einem „Komm her“ an. Beim nächsten Kommando gehen die Kinder wieder auf den Fußsohlen, lassen nun aber die Schultern und den Kopf nach vorne fallen, die Knie knicken leicht ein und sagen immer wieder „Müde“. Der Wechsel wird mehrfach wiederholt. Anschließend werden die Erfahrungen besprochen.

Adjektive Sprechen

Hier wird ein Gedicht benötigt, das so beschaffen sein muss, dass seine Sinnhaftigkeit weitgehend erst durch das Sprechen erfahrbar wird. Geeignet ist hierfür Erwin Grosches „Weckdienst“ (s. S. 62), auch Hugo Balls „Karawane“ (s. S. 62) wäre denkbar. Die Kinder erhalten den Auftrag, die identischen Zeilen unterschiedlich zu sprechen, z. B. müde, wütend, traurig etc., sie können hier auch eigene Ideen einbringen. Eine Variante ist der Einsatz von „Sprechkarten“, auf denen die Adjektive stehen. In einer Kleingruppe zieht ein Kind eine Karte und spricht einige Zeilen nach der Vorgabe. Reihum stellen die übrigen Vermutungen an, welches Adjektiv gemeint sein könnte. Wer recht hat, bekommt die Karte.

AEIOU

Das besondere Betonen von Wortmerkmalen kann ebenfalls an einem Gedicht geübt werden: „AEIOU“ von Werner Halle (s. S. 62). Darin ist jeder Strophe ein anderer Vokal zugeordnet, was der Titel bereits deutlich macht. Aufgabe ist es, diese Besonderheit im Vorlesen deutlich zu betonen. Das geschieht am besten, indem die dem jeweiligen Vokal zugehörige Mundöffnung sehr deutlich ausführt.

Korkensprechen

Diese aus der Schauspielausbildung bekannte Übung ist bei Kindern sehr beliebt. Jedes bekommt einen eigenen Korken, auf dessen Ende es so mit den Schneidezähnen beißt, dass der Korken zum allergrößten Teil nach vorn aus dem Mund schaut. Nun bemüht man sich, einen Text möglichst deutlich zu sprechen. Nachdem man das mehrmals getan hat, nimmt man den Korken aus dem Mund und spricht den Text noch einmal. Das Sprechen vor allem der Konsonanten erscheint in der Folge einfacher, die Unterschiede zwischen „b“ und „p“, „d“ und „t“ bzw. „g“ und „k“ sind deutlicher hörbar. Durch diese sehr alte Übung wird „der Formungswille zum Artikulieren wesentlich verstärkt, weshalb die Übung geeignet ist, ein Artikulationsbewusstsein zu erarbeiten.“ (Coblenzer & Muhar 2006, 87)

4.2.6 *Lautgeste*

In den folgenden Übungen geht es im Wesentlichen darum, den gestischen Gehalt von Äußerungen zu erarbeiten. Dafür sind die Faktoren beabsichtigtes Handlungsziel, situative Gegebenheit und die emotionelle Wertigkeit für den Sprecher maßgebend. Minnich und Klawitter schlagen als Hilfe für die Konkretisierung dieser Faktoren die Beantwortung folgender Fragen vor: „Was will ich, warum, unter welchen Umständen, von wem, wie kann ich es erreichen.“³⁵ (Minnich & Klawitter, 1982, 215) Ziel des Unterrichts ist die Bewusstmachung der eigenen sprecherischen Ausdrucksmittel. Der (Schauspiel-)Unterricht kann dann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn „der persönliche sprechgestische Äußerungswillen [sic!] bewußt organisiert wird.“ (ebd.) Die stimmgestische Ausdrucksfähigkeit (Stimmklang, Intonation) und die artikulatorisch-gestische Äußerungsfähigkeit (Artikulationsspannung, Sprechtempo) stehen im Mittelpunkt der Ausbildung, die in einer methodischen Stufenfolge aufgebaut ist.

4.2.6.1 *Stimmgestische Ausdrucksfähigkeit*

Stufe I

Zwei Partner arbeiten zusammen. Aufgabe des einen ist es, den anderen durch Gesten und Lautäußerungen („s“, „ßt“) zu Handlungen zu veranlassen, die er sich zuvor ausgedacht hat oder die per Karten gezogen werden. Der Partner soll z. B. aufstehen, nach rechts gehen, sich auf die Zehenspitzen stellen etc. Die Gesten und Laute werden dabei zwischen den Partnern nicht vorher abgesprochen, denn Kern der Übung ist es, den Inhalt ausschließlich über den Stimm- und Körpergestus zu transportieren. In einer Folgeübung spielt dann ein Partner einen Hund, der durch Gesten und Äußerungen wie „Komm“, „Aus“ angelockt oder vertrieben werden soll.

Stufe II

Ist auf Stufe I eine hinreichende Sicherheit erreicht, wird die Körpergeste weggelassen, nur noch der Stimmgestus verbleibt zum arbeiten. Aufgabe kann es beispielsweise sein, den Partner zu erschrecken. Als Lautfolge wird dabei ein lang gezogenes „o“ mit gleitendem Übergang zu „opp“ verwendet, wobei „opp“ kräftig betont werden muss, weil es ja erschrecken soll. Aus der emotionalen Wertung des geplanten Handlungseffektes ergibt sich ein individueller, spezifischer Stimmklang. Ohne das Halten der Atemspannung (vgl. Übungen dazu auf S. 45) kann der entsprechende Gestus nicht erreicht werden. Die Variation der Aufgabenstellung kann einen anderen Ges-

³⁵ Das erinnert an Geißners Fragekette: „Woher komme ich und was bringe ich von dort mit / Was will ich (wann, wo) und wie lange bleibe ich hier / Wohin gehe ich, und was nehme ich von hier mit?“ (vgl. S. 20) die bei ihm innerhalb der situativen Faktoren allerdings lediglich die Aufgabe der „lebensgeschichtlichen Einbettung“ hat. Sie steht also nicht im Zusammenhang mit dem Text. Auffällig ist aber immerhin die Übereinstimmung in der Frage, was der Sprecher will.

tus, z. B. den Partner mit „schhh“ zur Ruhe auffordern oder mit „hey“ seine Aufmerksamkeit erreichen, erforderlich machen.

Stufe III

Die dritte Stufe besteht aus Trainingsreihen, „um die notwendige Konditionierung der organischen und funktionellen Leistungsfähigkeit zu erreichen“. (Minnich & Klawitter 1982, 217) Minnich und Klawitter weisen explizit darauf hin, dass hierbei eine gestische Motivation weitgehend selbstständig eingebracht werden muss, womit der Wille zum „Zeigen-Wollen“ gemeint ist. Die vorhergehenden Stufen dienen im Wesentlichen dazu, diese als eigene Motivation zu verinnerlichen. Diese Interiorisierung soll durch die lustvolle Provokation des sprechgestischen Ausdruckswillens in den ersten beiden Stufen erleichtert werden.

Der Aufbau der Reihen soll unter Berücksichtigung trainingsmethodischer Grundsätze erfolgen: Steigerung der Belastungsanforderung, systematischer Aufbau, Bewusstmachung der Differenz von Forderung und Leistung. (vgl. ebd., 217-218)

4.2.6.2 Artikulatorisch-gestische Äußerungsfähigkeit

Stufe I

Hier stehen zunächst Übungen zum artikulatorischen Bewegungsablauf und seine intonatorische Gestaltung im Mittelpunkt. Ziele sind Präzision der Öffnungs- und Schließungsbewegung des Unterkiefers, aktive Lippenbewegung, aktive Zungenbewegung sowie melodisch-rhythmische Variabilität. Übungen zu diesen Komplexen finden sich in beinahe allen Titeln zur Stimmbildung.

Stufe II

In der Fortsetzung werden gestisch motivierte Übungssätze verwendet. Dabei sollen zwei Erfahrungen vermittelt werden: Die artikulatorisch-gestische Gestaltung von Äußerungen ist vom Sprechtempo und der Artikulationsspannung abhängig und der Gestus einer Äußerung kann die Bedeutsamkeit des Textes verändern. Auch hierzu finden sich Übungen in einschlägigen sprecherzieherischen Titeln wie z. B. bei Wolf & Aderhold (1983, 93-121).

4.3 Textarbeit

Aus literaturdidaktischer Perspektive ist der Forderung Kliewers, mit der Thematisierung von Lyrik im Unterricht nicht ausschließlich emotionalen Zielsetzungen und damit einer Verbesserung der Lesemotivation zu folgen (vgl. Kap. 2.2.2.2, S. 11), grundsätzlich zuzustimmen. Die von ihm postulierte Gegensätzlichkeit der Positionen erscheint allerdings konstruiert: In der Auseinandersetzung mit Gedichten zeigen sich beispielsweise bei Schulz durchaus Ansätze, die von denen Kliewers nicht so weit entfernt sind, wie er es darstellt. Wie kann aber die konkrete Arbeit am Text aussehen? Und, vor allem: Welche Textarbeit ist im Kontext des Lyrik-Vortrags hilfreich?

Bevor die konkrete Textarbeit im Fokus steht, muss hier noch einmal entschieden darauf hingewiesen werden, dass es keine umfassenden Ansätze für „die Gedichte“ geben kann, da jedes Gedicht seinen eigenen „Charakter“ besitzt, der nicht einen einzigen „richtigen“ Zugang erlaubt, ebenso wenig, wie es eine eindeutige Interpretation geben kann (vgl. dazu die Einschätzung Geißners, Kap. 3.1.2.1, S. 27). Oder, wie Selnar es formuliert: „Die Methoden des Umgangs mit Gedichten sind so verschieden wie die Gegenstände selbst.“ (1998, 35) Das macht die Arbeit nicht eben einfacher.

4.3.1 Haltung zum Text

Folgt man Ritters Argumentation, der Text begegne seinem Leser zunächst mit der Frage, was er für diesen ganz persönlich bedeute (vgl. Kap. 3.2.1, S. 33), setzt die Textarbeit weit vor einer inhaltlichen Analyse an. Zunächst gilt es dann nämlich, die Einstellung oder Haltung zum Text zu reflektieren, darüber nachzudenken und zu sprechen, was genau diesen für den Leser wichtig macht. Dieser Prozess kann durch die oben vorgeschlagene Verwendung einer „Gedichte-Box“ oder anderweitiger Sammlungen von Gedichten (vgl. Kap. 4.1, S. 40) evoziert werden. Denn wenn die Schüler sich einen Text aus einem großen Fundus in aller Ruhe aussuchen dürfen, sind sie viel eher in der Lage, die Fragen nach dem „Warum“ zu beantworten. Selbst zunächst pauschal klingende Aussagen wie „Weil es lustig ist“ oder „Weil es kurz ist“ liefern Anknüpfungspunkte, um tiefer in die Struktur des betroffenen Textes einzutauchen.

Die grundlegendste Textarbeit aber ist das erste, wiederholte Lesen, der Versuch, das Gedicht zunächst einmal zu verstehen. Dazu kann das Arbeitsblatt „Gedicht-Steckbrief“ wertvolle Hilfestellungen geben (s. Anhang, S. 66). Die Fragen und Anregungen zielen darauf ab, die Haltung zum Text durch Bewusstmachung zu sichern bzw. erst zu ermöglichen. Unklarheiten und Probleme werden so aus Sicht der Kinder formuliert und können im Gespräch geklärt werden. Hier wird schon deutlich, dass dieser Teil der Arbeit im Wesentlichen erst ab ca. Mitte der dritten Klasse zu leisten ist. Aber auch schon vorher kann man sich mit Kindern darüber unterhalten, was ihnen an einem Gedicht besonders gut gefällt oder was ihnen auffällt. Zu welchen Leistungen auch jüngere Kinder beim Nachdenken über Lyrik in der Lage sind, hat Ute Andresen ausführlich beschrieben³⁶. (vgl. 1992)

Im Verlauf der weiteren Auseinandersetzung kann es im Rahmen der Grundschule nicht um so spezielle Faktoren wie Metrum, Rhythmus, Syntax oder Fachbegriffe der Bildlichkeit (vgl. Burdorf 1997) gehen. Für den Vortrag erscheint es zunächst pro-

³⁶ Auch wenn man hier wiederum Kliewers Kritik an einem von Andresen geforderten „entschulten Umgang mit Gedichten“ zustimmen kann: „Es ist das Dilemma der Schule, dass sie auch bei der Vermittlung von Gedichten nach dem Warum und Wozu des Lernens fragt; man kann ihm nicht entgehen, indem man mit literarisch sensibilisierten Kindern in der Kleingruppe Gespräche führt und das Verfahren für den Alltag unserer Schulen empfiehlt.“ (Kliewer 2002, 16)

duktiver, in Gedichten nach Anzeichen zu suchen, die Umsetzungsangebote für den Sprecher darstellen könnten.

4.3.2 Personen- und Kommunikationsstrukturen

Betrachtet man die Vortragssituation wie Geißner primär als eine kommunikative, bieten sich Ansätze für die weitere Auseinandersetzung. Ein Gedicht in der Art von Georg Bydlinskis „Ausreden in der Schule“ (s. Anhang, S. 63) – ein Rollengedicht im Sinne Schulz' – soll als Beispiel dienen³⁷.

Der Text ist wie eine „klassische“ Gesprächssituation aufgebaut. Gleichzeitig spiegelt es aber die Vortragssituation: Jedes Kind trägt der Lehrerin ein kurzes Gedicht darüber vor, warum es zu spät zur Schule gekommen ist. Diese dialogische Struktur ist aufgrund der Benennung der jeweiligen Sprecher (Anna, Paul, Ida, Peter, Lehrerin) für die Kinder sehr einfach zu erkennen. Darüber hinaus ist auf einer Metaebene in der kommunikativen Struktur des Textes eine Vorwegnahme des Vortrags angelegt. Das Gedicht verlangt mit seinen expliziten Rollenangeboten (vgl. Kap. 2.2.2.1, S. 10) regelrecht danach, gespielt zu werden. Dabei kann jeweils ein Kind eine Sprecherrolle übernehmen; die Rolle der Lehrkraft sollte dabei sinnvoller Weise auch von dieser besetzt werden. So wird thematisiert, dass Gedichte etwas „transportieren“ können. Was das genau ist, muss man aber u. U. erstmal rausbekommen.

Das kann man an einem anderen Text verdeutlichen: Goethes „Gefunden“ (s. S. 63). Hier spricht ein „lyrisches Ich“³⁸, Erlebnisse und Eindrücke werden geschildert. Es ist kein direkter Ansprechpartner zu erkennen, es wäre also zu fragen, an wen sich der Text wendet. Die Vermutung eines inneren Monologs oder Berichts ist nahe liegend und kann anhand einer Vergegenwärtigung der Schilderung eines Spazierganges mit nachfolgender Handlung auch nachvollziehbar gemacht werden.

Ein weiteres Beispiel soll diesen Abschnitt abschließen: Anne Steinwarts „Schlaflied“ (s. S. 63). Hier wird der Leser/Hörer direkt in der zweiten Person angesprochen, das Gedicht ist explizit an Kinder adressiert. Hier wäre zu klären, wer die sprechende Person sein könnte. Der Titel gibt natürlich einen Hinweis auf die Situation, in die dieses „Lied“ eingebunden ist. Hier wäre es sogar denkbar, das Gedicht zu singen.

Es lassen sich viele weitere Beispiele finden, die Angebote für das Sprechen ent-

37 Spinner hat darauf hingewiesen, dass Kinder zunächst ein ihnen zugeschriebenes Rollenverhalten recht selbstverständlich hinnehmen, da ihre Identität für sie noch kein bewusst wahrgenommenes Phänomen darstellt. Das ändert sich erst in der Pubertät, innerhalb der „ein Überführen der Subjektivität in die intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Spinner 2003, 22) erfolgt. Die Rollenorientierung ist demnach der für die Primarstufe geeignete Startpunkt für die Auseinandersetzung mit Lyrik.

38 Die gesamte mit diesem Begriff verbundene Problematik und Diskussion soll hier nicht thematisiert werden; Burdorf hat sie ausführlich dargestellt (vgl. Burdorf 1997, 185-201). Hier wird der Begriff in Deckung mit seinem Vorschlag benutzt: „Von einem Ich in der Lyrik sollte nur insoweit die Rede sein, als das Personalpronomen »ich« und seine Deklinationsformen [...] und/oder das entsprechende Possessivpronomen »mein« in einem Gedicht auftauchen“. (ebd., 194)

halten, mal explizit wie bei Bydlinski, mal eher implizit wie in den beiden anderen Texten. Grundsätzlich ist hier eine Analyse des Gedichts erforderlich, die nicht so sehr auf Fachtermini bezogen sein muss, sondern die „Umsetzbarkeit“ oder „Sprechbarkeit“ in den Blick nimmt. Zahlreiche knappe Analysen von Gedichten stellt Kliewer zur Verfügung (2002, 34 ff.). Auch bei Sennlaub finden sich ebenfalls knapp gehaltene, aufschlussreiche Anmerkungen und Fragen zu den jeweils vorgestellten Gedichten (vgl. 1987).

4.3.2.1 Gestus des Textes

Innerhalb dieses Themenkreises ist auch die Frage nach dem Gestus eines Textes anzusiedeln. Die vorgestellten Gedichte müssen lediglich unter diesem Gesichtspunkt noch einmal untersucht werden. „Ausreden in der Schule“ bietet den Gestus der Ausrede an, der durch das Einbringen phantastischer Elemente stark übertrieben wirkt. Im Sprechen müsste dieser Ansatz deutlich gemacht werden, z. B. kann in jeder Zeile das übertriebene Element entsprechend deutlich betont werden. Auch ein betonter Einsatz von unterstützenden Gesten sollte ausprobiert werden. Die Lehrerin in der letzten Strophe spricht deutlich aus dem Gestus des Lehrens, was ebenso wahrnehmbar gemacht werden muss.

„Gefunden“ ist hinsichtlich des Gestus unspezifischer. Hier müssten sowohl der Gestus des inneren Monologs als auch der des Berichtens getestet werden. Während die erste Variante vermutlich eher zurückhaltende gestische Unterstützung erfordert, könnte Letztere wiederum versuchsweise durch eine nachvollziehende, regelrecht nacherzählende Gestik unterstützt werden.

„Schlaflied“ bietet, wie bereits erwähnt, einen möglichen Gestus schon im Titel an. Es wäre einen Versuch wert, eine Melodie zum Text zu entwickeln und ihn tatsächlich zu singen. Aber auch der Gestus des Tröstens und Beruhigens ist hier angelegt. Die gestische Unterstützung würde in diesem Fall am Ende der Textarbeit vermutlich auf die sprachliche Ebene reduziert werden, z. B. durch einen leisen, flüsternden Vortrag.

Innerhalb der Arbeit am Gestus muss ein ganz wesentlicher Aspekt stets berücksichtigt werden: Jeder Gestus, den ein Kind – zumal in jüngeren Jahren – einnehmen soll, kann natürlich nur einer sein, den es bereits kennt. Hier kommen demnach entweder ganz grundsätzliche Haltungen in Betracht (Wut, Freude, Trauer, Müdigkeit, etc.) oder Situationen, die Kindern im entsprechenden Alter i. d. R. bekannt sein müssten (wie die „Ausrede“- Situation in Bydlinskis Gedicht). Es gilt also immer, in Zusammenarbeit mit dem Kind einen individuell entsprechenden Gestus zu finden.

4.3.3 Formale Strukturen

„Wenn eine Buchseite wenig Druckerschwärze und viel Weiß zeigt, dann handelt es sich um Lyrik. Diese Einsicht ist weniger lapidar, als es scheint.“ (Kliwer 2002, 50) Es existieren allerdings weitere Merkmale von Lyrik, die äußerlich sichtbar sind. Dazu zählt zunächst der Aufbau in Strophen mit jeweils einer bestimmten Anzahl von Zeilen; das Ejambement, die Groß-/Kleinschreibung am Zeilenanfang; der Reim bzw. die Reimformen und die Gedichtformen.

Die genaue Betrachtung des äußeren Aufbaus bezogen auf Strophen und Zeilen wurde bereits im Abschnitt zu den Haltungen kurz angesprochen (vgl. S. 51). Wie aufschlussreich schon diese einfache Vorgehensweise sein kann, sei an Peter Hacks „Es war ein kleiner Junge“ verdeutlicht (s. S. 63). Das Gedicht besteht aus vier Strophen, wobei die ersten drei jeweils über vier Zeilen verfügen, die letzte über fünf. Dadurch ändert sich das benutzte Reimschema: Ist es in den Strophen eins bis drei immer a-b-c-b, wird in Strophe fünf daraus a-b-c-c-b. Nun gilt es, sich diese letzte Strophe genauer anzuschauen und zu überlegen, warum sie anders ist. Da die dritte Zeile hier über den Reim eine „Partner-Zeile“ bekommt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf diese: „auch wenn sie niemand fragte“. Wie nun also im Sprechen mit dieser Zeile umgehen? Verschiedene Varianten sind denkbar; was dieser formalen Besonderheit auf keinen Fall Rechnung tragen würde, ist das Durchsprechen ohne hörbare Veränderung. Dagegen könnte man diese Zeile besonders hervorheben oder auch wie einen Nebentext behandeln, den man beiläufig „zur Seite“ spricht.

Auch dem Ejambement muss Aufmerksamkeit geschenkt werden. Kinder, die noch nicht über ausreichende Erfahrungen mit Lyrik verfügen, haben zunächst häufig enorme Schwierigkeiten mit Sätzen bzw. Sinnabschnitten, die über das Zeilenende hinaus laufen. Hier scheint die Widersprüchlichkeit zwischen äußerer Form und syntaktischer Struktur eine mehr oder weniger hohe Hürde darzustellen. Die oben beschriebenen Übungen zur Atemspannung (Kap. 4.2.3, S. 45) zielen genau auf diese „Bruchstellen“ von Lyrik.

Heinz Erhardt liebte es, in seinen Gedichten mit diesem Stilmittel zu spielen, so dass sich viele von ihnen nicht nur inhaltlich für Kinder eignen. „Warum die Zitronen sauer wurden“ (s. S. 63) steht hier exemplarisch für einige andere Texte. Neben den auch hier wiederzufindenden Rollenangeboten und der Markierung eines Textteils durch Klammern, was die Frage weckt, wie mit dieser Markierung im Sprechen umgegangen werden kann, machen genau diese Klammern das Ejambement von der dritten auf die vierte Zeile deutlich sichtbar. Der oben skizzierte Konflikt zwischen äußerer Form – Zeilenende und Endreim – und syntaktischer Struktur wird dadurch deutlich betont. Diese Stelle stellt für Kinder eine Herausforderung dar, weicht sie doch vom

alltäglichen Sprachgebrauch weit ab. Nachdem sie die Problematik verinnerlicht haben, gehen sie häufig dazu über, das Ejambement überzubetonen, was zu einem äußerst unnatürlichen Klang führt. Dann gilt es, in wiederkehrenden Sprechversuchen eine Version zu finden, die die Balance hält.

5. FAZIT & AUSBLICK

Die Arbeit am Lyrik-Vortrag bietet ein so umfassendes didaktisches Potential, das ihr dringend eine angemessene Stellung innerhalb der Lyrik-Didaktik verschafft werden sollte.

Zunächst wurde gezeigt, dass es Indizien gibt, die eine ontogenetisch bedingte Affinität zwischen lyrischer Sprache und dem Spracherwerb von Kindern untermauern. Diese Annahme gaukelt keinesfalls, wie beispielsweise Kliewer kritisiert, lediglich etwas vor. Im Gegenteil: Gerade die weit verbreitete Freude von Kindern am Spiel mit Sprache bietet der Literaturdidaktik einen äußerst produktiven Ansatzpunkt für ihre Arbeit. Denn an das von Kindern in den Schulalltag bereits mitgebrachte handelnde Wissen über die mündliche Literatur der Reimspiele, Abzählreime usw. kann die Annäherung an literarische Sprache nahtlos anknüpfen. Sinnvollerweise sollte dabei ebenfalls zunächst das Sprechen im Mittelpunkt stehen. Besonders im Anfangsunterricht ist es wesentlich, dass alles dafür getan wird, eine positive Grundhaltung gegenüber Lyrik zu ermöglichen. Spielerische Zugänge, bei denen die Kinder vorwiegend selbst aktiv sind, bieten dafür einen guten Rahmen, insbesondere im Kontext der Grundschule.

Die aktuell verfügbare Lyrikdidaktik allerdings liefert für den Vortrag wenig bis keine verwertbaren Vorschläge. Eine zu entwickelnde „Vortragsdidaktik“ kann aber durchaus aus darin implizit vorhandenen Anknüpfungspunkten Ideen und Anregungen schöpfen. Darüber hinaus existieren auch bereits Theorien künstlerischen Textsprechens, die bisher in die Lyrikdidaktik nicht eingeflossen sind. Die vorgestellten Modelle des Interpretierenden Textsprechens nach Geißner und des Gestischen Sprechens nach Ritter nähern sich den Texten im ersten Fall von der kognitiven Seite, im zweiten von der körperlich-emotionalen und decken so einen weiten Bogen möglicher Umgangsweisen mit Lyrik ab. Jenseits aller Auseinandersetzungen zwischen diesen unterschiedlichen Sichtweisen müssen sich die Vorschläge und Annahmen beider Modelle zu einem integrierten „Meta-Modell“ ergänzen, sobald die praktische Umsetzung in den Blick genommen wird.

Gemeinsam ist beiden Modellen die Betonung der fundamentalen Bedeutung der so genannten elementaren Arbeit. Für die schulische Praxis lassen sich aus den theoretischen Überlegungen zentrale Aspekte herausarbeiten. Die Übungen der elementaren Arbeit können bereits in den Anfangsunterricht eingebracht werden. Sie beschäftigen

sich im Kern mit dem Atem als Grundlage allen Sprechens und liefern, zunächst losgelöst vom Kontext des Lyrikvortrags, einen Rahmen zum aktiven Umgang mit Sprache, der körper- und lustbetont ist und dessen Ergebnisse für die weitere Sprachentwicklung der Kinder grundlegend sind.

Nur eine zwanglose, mit ausreichend Zeit ausgestattete Vorgehensweise kann dabei die für die weitere Arbeit so entscheidende positive Grundhaltung gegenüber Lyrik evozieren. Dazu ist es förderlich, eine Atmosphäre zu schaffen, in der es alltäglich ist, sich mit Gedichten zu beschäftigen. Dieser breite Fokus wird in den folgenden Klassenstufen zielgerichtet auf den eigentlichen Vortrag verengt. Die übergreifenden Übungen beziehen dazu immer mehr die Sprache als Kommunikationsmittel ein. Die Erarbeitung der Möglichkeiten, den gestischen Gehalt von Äußerungen zu variieren und damit die Mitteilung zu verändern, steht am Ende dieser Kette.

Die konkrete Textarbeit rundet die Arbeit am Lyrik-Vortrag ab. Sie muss immer dem Erkenntnisniveau der Kinder angepasst sein. Der Versuch, ein Gedicht daraufhin zu untersuchen, welche Anregungen es für das Sprechen enthält, umfasst vielfältige literarische Lernprozesse. In der Berücksichtigung der individuellen Haltung zum Text, der in ihm vorhandenen Personen- und Kommunikationsstrukturen und der formalen Struktur spiegelt sich die ganze Komplexität der Lyrikdidaktik.

Die vorgestellte Arbeit an und mit Lyrik verfolgt implizit im Kern zwei Ziele: zum Einen die Anregung des inneren Sprachmonitors, das Erlangen von expliziter Sprachbewusstheit (vgl. Ossner 2007, auch Wildemann, Kap. 2.1.2, S. 7), zum Anderen einen Zuwachs an literarischer Kompetenz im Sinne Kliewers (vgl. Kap. 2.2.2.2, S. 11). Irgendwo dazwischen sind viele weitere Lernziele zu verorten, z. B. in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung oder Selbstwahrnehmung der Kinder oder ihren (Schrift-)Spracherwerb. Im konkreten Fall müssen diese je neu festgelegt werden, und zwar sowohl auf den Text als auch auf das Individuum bezogen.

Diese Vorschläge müssen nun im Unterricht einem Praxistest unterzogen werden, denn nur im schulischen Alltag kann sich deren Sinnhaftigkeit oder Sinnlosigkeit erweisen. Mit dieser Ausarbeitung wurden viele Anregungen dazu geliefert und eine mögliche Vorgehensweise vorgeschlagen. Andere sind denkbar. Zielführend ist aber immer die Überzeugung, dass, sofern die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen gelingt, sich die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht, dass ein Gedichtvortrag zu einem Genuss für Sprecher und Zuhörer wird.

6. LITERATURVERZEICHNIS

- ABRAHAM, ULF & KEPSEK, MATTHIAS: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt 2005
- BAACKE, DIETER: *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim: Beltz, 1999
- BARTNITZKY, HORST: *Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle*. Berlin: Cornelsen, 2000
- BURDORF, DIETER: *Einführung in die Gedichtanalyse*. Stuttgart: Metzler, 1997
- COBLENER, HORST & MUHAR, FRANK: *Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen*. Wien: öbvht, 2006
- EGGERT, HARTMUT: *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler, 1995
- ERTMER, CORNELIA: *Gestaltendes Sprechen in der Schule*. Münster: Lit, 1996
- FORSTER, MARIA & MARTSCHINKE, SABINE: *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer, 2005
- GEISSNER, HELLMUT: *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt/M.: Scriptor, 1986
- DERS.: *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt/M.: Scriptor, 1988
- DERS.: *Kommunikationspädagogik. Transformationen der 'Sprech'-Erziehung*. St. Ingbert: Röhrig, 2000
- GELBERG, HANS-JOACHIM: *Das große A liegt auf dem Tisch. Lyrik für Erwachsene – Lyrik für Kinder* In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, H. 1/2005. S. 14-19
- DERS.: *Klopffzeichen der Kinderpoesie. Nachwort über den Umgang mit Gedichten*. In: Ders. (Hrsg.): *Großer Ozean. Gedichte für alle*. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2006. S. 238-245
- GIEHRL, HANS E.: *Poesie im Unterricht. Gedichte, Balladen, Songs: Interpretationen und Analysen für den Deutschunterricht der 5. bis 10. Jahrgangsstufe*. München: Ehrenwirth, 1994
- GIEN, GABRIELE: *Lyrische Texte und ihre Didaktik*. In: Lange, Günther & Weinhold, Swantje (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 2005. S. 273-297
- GUTENBERG, NORBERT: *Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Frankfurt/M.: Lang, 2001
- KAULEN, HEINRICH: *Lyrik*. In: Kliewer, Heinz-Jürgen & Pohl, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1. A-L*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 2006. S. 475-482
- KLAWITTER, KLAUS: *Gedanken zum gestischen Sprechen*. In: Geissner, Hellmut K. (Hrsg.): *Stimmen hören. 2. Stuttgarter Stimmtage*. St. Ingbert: Röhrig, 2000
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN: *Kinder brauche Gedichte – Brauchen Kinder Gedichte? (1996)*. In: Ders.: *Was denkt die Maus? Gesammelte Aufsätze zur Kinderlyrik*. Frankfurt/M.: Lang 1999. S. 149-159

- DERS.: *Gedichte sprechen, hören, spielen*. In: Deutsch differenziert, 1/2007. S. 4-5
- DERS. & KLEWER, ULRIKE: *Gedichte im Unterricht. Grundschule und Orientierungsstufe*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 2002
- DIES. (HRSG.): *Über den halben Himmel. Gedichte für die Grundschule. Schülerband*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 2002b
- KORTE, HERMANN: *Lyrik im Unterricht*. In: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Dtv, 2006. S. 203-216
- KOTTHOFF, LUDGER: *Ich bin Ich: Selbstkonzept-Entwicklung im Grundschulalter*. In: Sache-Wort-Zahl, Heft 24, 1996, S. 5-12
- KRECH, EVA-MARIA: *Vortragkunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung*. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1987
- DIES.: *Wirkungen und Wirkungsbedingungen sprechkünstlerischer Äußerungen*. In: Dies. & Richter, Günther & Stock, Eberhard & Suttner, Jutta (Hrsg.): *Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung*. Berlin: Akademie 1991. S. 193-250
- LÄMKE, ORTWIN: *Grundlagen des interpretierenden Textsprechens*. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 2004. S. 180-189
- LEITHÄUSER, THOMAS & VOLMERG, BIRGIT U.A.: *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977
- LÖSENER, ANNEGRET: *Gedichte sprechen. Ein didaktisches Konzept für alle Stufen*. Baltmannsweiler: Schneider, 2007
- METZLER LEXIKON SPRACHE: *Lemma „Sprechausdruck“*. Berlin: Directmedia 2000
- MINNICH, HERBERT & KLAWITTER, KLAUS: *Zur Orientierung des Gestischen in der Sprecherziehung des Schauspielers*. In: Stock, Eberhard (Hrsg.): *Sprechwirkungsforschung. Phonetik und Phonetikunterricht*. Halle/Saale: Abt. Wiss.-Publizistik d. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1982
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HRSG.): *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Deutsch*. Hannover: o. V., 2006
- OSSNER, JAKOB: *Sprachbewusstsein: Anregung des inneren Monitors*. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Baltmannsweiler: Schneider, 2007. S. 134-147
- PAYRHUBER, FRANZ-JOSEF: *„Heut haben wir ein Gedicht durchgenommen...“: Anmerkungen zum Gedichtunterricht in der Grundschule*. In: Blattmann, Ekkehard & Frederking, Volker (Hrsg.): *Deutschunterricht konkret*. Baltmannsweiler: Schneider, 2000
- PABST-WEINSCHENK, MARITA: *Die Konstitution der Sprechkunde und Sprecherziehung durch Erich Drach. Faktengeschichte von 1900 bis 1935*. Magdeburg: Westarp 1993
- DIES.: *Ästhetische Kommunikation*. In: Dies. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 2004a. S. 180
- DIES.: *Hörverstehen und Sprechdenken*. In: Dies. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 2004b. S. 57-81
- DIES.: *Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule*. Braunschweig: Westermann, 2004c

- REGER, HARALD: *Kinderlyrik in der Grundschule. Literaturwissenschaftliche Grundlegung. Schülerorientierte Didaktik*. Baltmannsweiler: Hohengehren, 2000
- RITTER, HANS MARTIN: *Der Text als Partitur oder vom Buchstaben zum Ballett interagierender Subsysteme*. In: Berger, Lothar (Hrsg.): *Sprechausdruck*. Frankfurt/M.: Scriptor, 1984. S. 123-134
- DESS.: *Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht*. Köln: Prometh, 1986
- DESS.: *Sprechen auf der Bühne. Ein Arbeits- und Lesebuch*. Berlin: Henschel, 1999
- DESS.: *Gestisches Sprechen*. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 2004. S. 190-202
- REGER, HARALD: *Kinderlyrik in der Grundschule. Literaturwissenschaftliche Grundlegung, schülerorientierte Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, 2000
- RÜHMKORF, PETER: *agar agar – zaurzaurim. Zur Naturgeschichte des Reims und der menschlichen Anklangsnerven*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985
- SCHULZ, GUDRUN: *Umgang mit Gedichten. Didaktische Überlegungen, Beispiele zu vielen Themen, Methoden im Überblick*. Berlin: Cornelsen, 2005
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.): *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer, 2005 = KMK
- SELNAR, PETRA: *Kinder begegnen Gedichten*. München: Oldenbourg, 1998
- SENNLAUB, GERHARD (HRSG.): *Und mittendrin der freche Hans. Gedichte für Grundschulkinder*. Berlin: cvk, 1987
- SPINNER, KASPAR H.: *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider, 2003
- STEINER, GERHARD: *Lernen. Zwanzig Szenarien aus dem Alltag*. Göttingen: Huber, 2001
- STEITZ-KALLENBACH, JÖRG: *Kinderlyrik*. In: Thiele, Jens & Dess.: *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg: Herder, 2003. S. 157-181
- VAHLE, FREDERIK: *Kinderlied. Erkundungen zu einer frühen Form der Poesie im Menschenleben*. Weinheim: Beltz, 1992
- WALDMANN, GÜNTER: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule (Primar- und Sekundarstufe) und Hochschule sowie zum Selbststudium*. Baltmannsweiler: Schneider, 2006
- WILDEMANN, ANJA: *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Frankfurt/M.: Lang, 2003
- WOLF, EDITH & ADERHOLD, EGON: *Sprecherzieherisches Übungsbuch*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1983
- ZABKA, THOMAS: *Reglementierte Freiheit – Produktiver Umgang mit Gedichten als Sprachspiel im Unterricht*. In: Andresen, Helga & Januschek, Franz (Hrsg.): *SpracheSpielen*. Freiburg: Fillibach, 2007. S. 136–149

7. ANHANG

7.1 Übungstext zur Geste der Anrede

Was einige Querulanten betrifft / Die sich gegen die Gesetze auflehnen, so sollte man ihnen / nicht mit Gründen kommen, / Das merken sie nicht. / Man sollte sie lieber abfotografieren. / Nicht Kluges sollte man mit ihnen reden, nicht Schwieriges. / Einige meiner Freunde aus dem Süden sollten mit ihnen reden: / Keinen Bums ohne Inhalt / Keine Leere mit Tempo / Sondern / Deutlich. (Ritter 1999, 183)

7.2 Kindergedicht-Anthologien

KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN & KLIEWER, URSULA: *Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder*. Ditzingen: Reclam, 2005

KRUSE, MAX & WEHNER, KATJA: *Die schönsten Kindergedichte*. Berlin: Aufbau, 2004

STOLZENBERGER, GÜNTER & WEIKERT, CLAUDIA: *Gedichte für Kinder. Zum Lesen und Vorlesen*. Frankfurt: Insel, 2004

HARENKSI, RITA & BRAND, CHRISTINE: *Zauberwort. Die schönsten Gedichte für Kinder aus vier Jahrhunderten*. Würzburg: Arena, 2004

ANDRESEN, UTE & WIESMÜLLER, DIETER: *Im Mondlicht wächst das Gras. Gedichte für Kinder und alle im Haus*. Ravensburg: Ravensburger, 2006

FRIED, AMELIE & HEIN, SYBILLE: *Ich liebe dich wie Apfelmus. Die schönsten Gedichte für kleine und Große*. München: cbj, 2006

JACOBY, EDMUND & BERNER, ROTRAUT SUSANNE: *Dunkel war's, der Mond schien helle. Verse, Reime und Gedichte*. Hildesheim: Gerstenberg, 1999

MICHL, REINHARD: *Marabu und Känguruh. Die schönsten Tiergedichte*. Hildesheim: Gerstenberg, 2006

MUNTWYLER, MAX & RENNHARD, JOSEF: *Die Welt ist reich. Eine Sammlung von Gedichten für die Mittelstufe und Primarschule*. Buchs: Lernmittelverlag des Kantons Aargau, 2003

SELKE, SIGNE: *Das Flügelpferd. Gedichte für die Grundschule*. Hannover: Schroedel, 2003

KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM, MASCHA & KOLBE, MARGARETE: *Gefunden. Gedichte für die Grundschule*. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1997

KLIEWER, HANS-JÜRGEN: *Über den halben Himmel. Gedichte für die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider, 2002

SENNLAUB, GERHARD: *Und mittendrin der freche Hans. Gedichte für Grundschul Kinder*. Berlin: Cornelsen, 1986

7.3 Gedichte

Josef Guggenmos: Es gingen drei Kinder durch den Wald

Es gingen drei Kinder durch den Wald. / Die Kinder waren jung, der Wald war alt. / Da haben die drei unter Fichten versteckt / Ein steinernes uraltes Haus entdeckt. / Sie klopfen an. Kein Mensch rief herein. / Da fassten sie Mut und traten doch ein. / Sie blickten sich in der Stube um. / Da sahen sie stehen, verstaubt und stumm: / Eine uralte Uhr, eine uralte Bank, / einen uralten Tisch, einen uralten Schrank. / Der Schrank war wie der Himmel blau / und hatte Schubladen, zwölf genau. / In der ersten lag ein gläserner Ball, / in der zweiten ein Posthorn aus gelbem Metall. / In der dritten ein Männlein aus Elfenbein, / in der vierten ein Ring mit grünem Stein. / In der fünften lag ein vertrockneter Strauß, / aus der sechsten sprang eine silbrige Maus. / In der siebten lag ein zerbrochener Krug, / in der achten ein Bild: Braune Adler im Flug. / In der neunten lag ein Gewicht aus Blei, / die zehnte war voll von allerlei. / In der elften lag ein Seidentuch, / in der zwölften ruhte ein uraltes Buch. / Auf dem Buch stand geschrieben: Nimm und lies! / Sie schlugen das Buch auf, da lasen sie dies: / Es gingen drei Kinder durch den Wald. / Die Kinder waren jung, der Wald war alt. / Da haben die drei...

Victor Blüthgen: Im Winter

Der Rabe sitzt auf einem Zaun, / Zwei kleine Mädchen stehn und schaun, / Sie stehn im Schnee und wundern sich: / „Schön guten Tag, wir grüßen dich, / Herr Rab, Herr Rab, Herr Rab.“ // „Du schwarzer Rab, du Tintenfass, / Komm mit zur Schul und lerne was!“ / „Was soll ich denn zur Schule gehn? / Ich sing ja schon so wunderschön: / Krr, rab, krr, rab, krr, rab!“ // „Komm mit, hier ist die Welt verschneit, / So nähn wir dir ein warmes Kleid.“ / „Nicht Schnee noch Kälte macht mir Harm, / Ich hab ein Röcklein, weich und warm, / So schwarz, so schwarz, so schwarz.“ // „Du alter Rab, du putzig Tier, Was willst du denn im Dorfe hier?“ / „Mein Magen knurrt, ich leide Not, / Gebt mir ein Stücklein Vesperbrot / Zum Fraß, zum Fraß, zum Fraß!“

Reiner Kunze: Die Sonntagmorgenmeise

Die Meise hat aufs Dach gepickt. / So? / Die Meise hat mich wachgepickt. / Und dann? / Dann habe ich mich wachgeblickt. / Und nun? / Nun bin ich hier. / Was wirst du tun? / Darf ich ins Bett zu dir?

Christiane Grosz: Hast du gehört?

Hast du gehört? / Hast du gehört, was ich gesagt habe? / Antworte bitte! / Hast du gehört, was ich gesagt habe? / Antworte bitte! / Hast du gehört, was ich gesagt habe? / Antworte bitte! / Was hast du gesagt?

Josef Guggenmos: Sieben unterwegs

Sieben / saßen auf einem Pferd, / kleine, fröhliche Reiter. / Fragt man sie: / „Wo reitet ihr hin?“, / riefen sie: „Immer weiter!“ // Weiter, / Weiter, / Weiter! / Weiter in die weite Welt! // Liegt ein Haufen Heu im Feld. // Das Pferd denkt: / „Soll ich drum herum? / Nein, es muss doch glücken!“ / Und macht einen kühnen Sprung. / Die sieben Reiter purzeln / alle von seinem Rücken. // Da wiehert das Pferd / einen letzten Gruß / und trabt allein in die Ferne. / Die sieben ziehen weiter zu Fuß. / Auch das ist schön, / sie tun's gerne. // Vielleicht siehst du sie wandern, / einen / hinterm / andern. / Dann sag: „Guten Tag, ihr Lieben!“ // „Tag!“ / rufen drauf die sieben.

Anonym: Eni beni suptraheni

Eni beni suptraheni, / divi davi domi neni, / eca broca, casa nocca, / zingele, zangele, dus.

Clemens Brentano: Wiegenlied

Singet leise, leise, leise, / singt ein flüsternd Wiegenlied; / von dem Monde lernt die Weise, / der so still am Himmel zieht. / Singt ein Lied so süß gelinde, / wie die Quellen auf den Kiesel, / wie die Bienen um die Linde / summen, murmeln, flüstern, rieseln.

Hans Adolf Halbey: Traktor-Geknatter

Ein Traktor kommt um die Ecke gerattert. / Man kennt ihn gleich, wie er klappert und knattert / und rüttelt und ruckelt / und zittert und knackt / und schüttelt und zuckelt / und stottert im Takt / – bis unter die Brücke zum dicken Bagger / wackelt der Traktor mit taketa-taka, / taketa-taka, taketa-fpp / take-pff, / take – aus! / Dann geht der Traktorfahrer nach Haus.

Anonym: Bidele, badele budele Batzen

Bidele, badele, budele Batzen, / sieben klitzekleine Katzen / Kamen in die Stadt hinein, / gingen gleich ins Wirtshaus 'nein. / Wollten Essen han, / fingen's Tanzen an. / Rums-ti, bums-ti, witt, witt, witt, / Ich und du, ich und du, ich und du, wir tanzen mit.

Werner Halle: AEIOU

Tante Klara macht am Abend / Manchmal sich ein warmes Bad, / radelt gern und mag Bananen / oder Ananassalat. // Besengret, die Wetterhexe, hext den Regen, hext den Schnee, / fegt auf ihrem Hexenbesen / über Felder, Berg und See. // Zipf und Kipf, die beiden Wichtel, / sitzen schon seit Viertel vier / auf dem Fliegenpilz und trinken / Wichtelwein und Wichtelbier. // Oben jodelt, oh wie komisch, / Onkel Otto aus Tirol, / hat ein Loch im Hosenboden / und kocht morgen Rosenkohl. // Unten schlurft durch dunkle Stuben / Urgroßmutter Uhlenfuß, / brummt und braut Rapunzelsuppe, / Wurzelwein und Gurkenmus.

James Krüss: Das Feuer

Hörst du, wie die Flammen flüstern, / Knicken, knacken, krachen, knistern, / Wie das Feuer rauscht und saust, / Brodelt, brutzelt, brennt und braust? // Siehst du, wie die Flammen lecken, / Züngeln und die Zunge blecken, / Wie das Feuer tanzt und zuckt, / Trockne Hölzer schlingt und schluckt? // Riechst du, wie die Flammen rauchen, / Brenzlich, brutzlich, brandig schmauchen, / Wie das Feuer, rot und schwarz, / Duftet, schmeckt nach Pech und Harz? // Fühlst du, wie die Flammen schwärmen, / Glut aushauchen, wohligh wärmen, / Wie das Feuer, flackrig-wild, / Dich in warme Wellen hüllt? // Hörst du, wie es leiser knackt? / Siehst du, wie es matter flackt? / Riechst du, wie der Rauch verzieht? / Fühlst du, wie die Wärme flieht? / Kleiner wird der Feuersbraus: / Ein letztes Knistern, / Ein feines Flüstern, / Ein schwaches Züngeln, / Ein dünnes Ringeln - / Aus.

Hugo Ball: Karawane

jolifanto bambla o falli bambla / großsiga m'pfa habla horem / egiga goramen / higo bloiko russula huju / hollaka hollala / anlogo bung / blago bung / blago bung / bosso fataka / ü üü ü / schampa wulla wussa olobo / hej tatta gorem / eschige zunbada / wulubu ssubudu uluw ssubudu / tumba ba- umf / kusagauma / ba – umf

Erwin Grosche: Weckdienst

Guten Morgen. Es ist sieben Uhr, Sie wollten geweckt werden. / Guten Morgen. Es ist sieben Uhr, Sie wollten geweckt werden. / Guten Morgen. Es ist sieben Uhr, Sie

und sagte: „Daraus kann nichts werden! / Ihr müsst so bleiben! Ich bedauer!“ / Da wurden die Zitronen sauer...

7.4 Beispiel-Icons



Humor



Kinder



Tiere



Natur



Weisheit



Gruseliges



Jahreszeiten



Klassisches

7.5 Zungenbrecher

Ein Kaplan klebt Pappplakate.
 In Ulm, um Ulm und um Ulm herum.
 Bierbrauer Bauer braut braunes Bier.
 Kluge kleine Katzen kratzen keine Krokodile.
 Auch freche Fechter fechten mitternachts nicht.
 Quakende Frösche hüpfen quer über das Quadrat.
 Das Echo lacht richtig frech, frech lacht das echte Echo.
 Klitzekleine Kinder können keinen Kirschkern knacken!
 Sieben Schneeschipper schippen sieben Schippen Schnee.
 Zehn zahme Ziegen zogen zehn Zentner Ziegel zur Zeche.
 Weiße Borsten bürsten besser als schwarze Borsten bürsten.
 Hundert hurtige Hunde hetzen hinter hundert hurtigen Hasen her.
 Der Potsdamer Postkutscher putzt den Potsdamer Postkutschwagen.
 333 Reiter ritten 333 mal um das große runde Rastenburger Rathaus.
 Wenn hinter Fliegen Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen hinterher.
 Auf dem Rasen rasen rasche Ratten, rasche Ratten rasen auf dem Rasen.
 Es klapperten die Klapperschlangen bis ihre Klappern schlapper klangen.
 Weil lustige Leute laufend lachen, lachen lustige Leute auch beim Laufen.
 Früh fressen freche Frösche Früchte. Freche Frösche fressen früh Früchte.
 Schneiders Schere schneidet schnell, schnell schneidet Schneiders Schere.
 Jedes Jahr jammert Jäger Julius bei der Jagd, weil ihn seine Jägerhose juckt.
 Pferde mampfen dampfende Äpfel. Dampfende Pferdeäpfel mampft niemand.
 Der Metzger wetzt das Metzgermesser, das Metzgermesser wetzt der Metzger.
 Gelbe Blumen blühen beim Birnbaum. Blühen beim Apfelbaum blaue Blumen?
 Zwischen zwei Zwetschgenbaumzweigen sitzen zwei zwitschernde Schwalben.
 Mein Spitzer spitzt Stifte spielend spitz. Spielend spitz spitzt mein Spitzer Stifte.
 Hätten Tanten Trommeln statt Trompeten, täten Tanten trommeln statt zu tröten.
 Plötzlich plappert Papas Papagei putzige Sätze. Putzige Sätze plappert Papas Papagei plötzlich.

Gips gibt's in der Gipsfabrik, und wenn's in der Gipsfabrik keinen Gips gibt, dann gibt's keinen Gips.

Mariechen sagt zu Mariechen, lass mich mal riechen, Mariechen. Da ließ Mariechen Mariechen mal riechen.

Sieben Riesen niesen weil Nieselwinde bliesen. Ließen die Winde dieses Nieseln ließen die Riesen auch das Niesen.

Den winzige Zwerg Zimpelpum zwickt seine Zipfelmütze. Er zupft, er zieht, und zerrt zuletzt voll Zorn sie in die Pfütze.

Auf den sieben Robbenklippen sitzen sieben Robbensippen, die sich in die Rippen stippen, bis sie von den Klippen kippen.

Schnecken erschrecken, wenn sie an Schnecken schlecken, denn zum Schrecken vieler Schnecken Schnecken nicht schmecken.

Als wir noch in der Wiege lagen gab's noch keine Liegewagen. Jetzt kann man in den Wagen liegen und sich in allen Lagen wiegen.

Der dünne Diener trägt die dicke Dame durch den dicken Dreck, da dankt die dicke Dame dem dünnen Diener, dass der dünne Diener die dicke Dame durch den dicken Dreck getragen hat.

7.6 „Gedichte-Box“

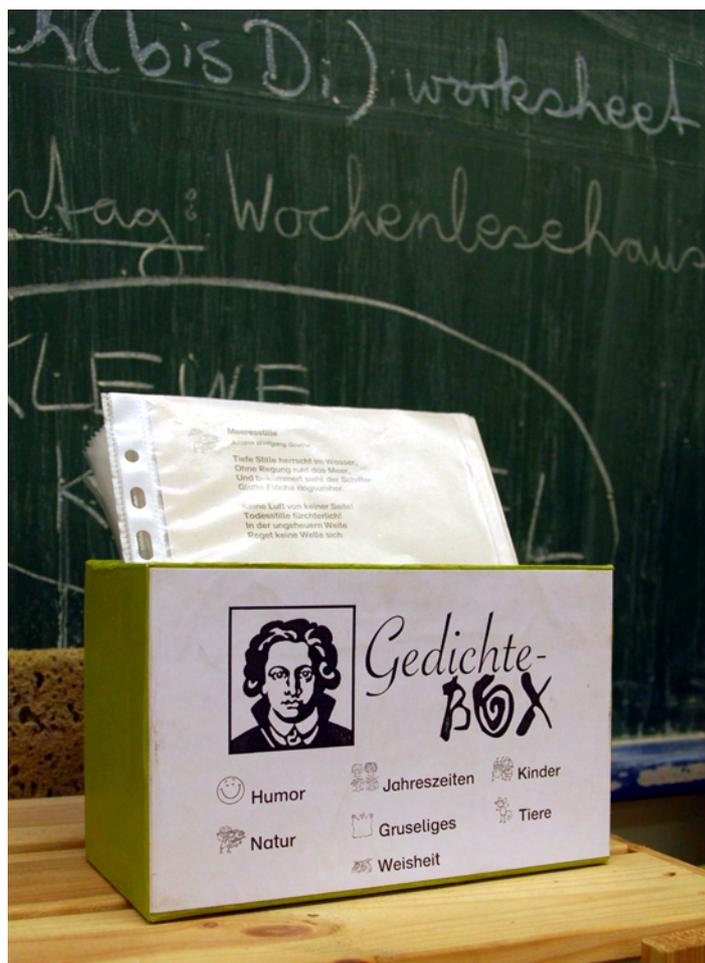


Abbildung 2: Gedichte-Box mit 60 Gedichten

7.7 AB „Gedicht-Steckbrief“*Gedicht-Steckbrief*

Name: _____

Titel: _____

Autor/in: _____

Beantworte folgende Fragen zu deinem Gedicht:

1. Wie viele Zeilen hat dein Gedicht? Wie viele Strophen?

_____ Zeilen _____ Strophen

2. Was gefällt dir an deinem Gedicht besonders? Warum hast du es dir ausgesucht?

3. Überlege dir ein Adjektiv, das zu deinem Gedicht passt (zum Beispiel: klug, schnell, leise, kalt, frech, witzig, ...).

4. Stell dir vor, der Autor oder die Autorin deines Gedichts hat es für jemanden geschrieben. Wer könnte das sein? (zum Beispiel: Erwachsene, Kinder, Schüler, Großeltern, Eltern, ...)

5. Gibt es in deinem Gedicht besondere oder schwierige Wörter, die du nicht kennst? Schreibe sie auf.

6. Gibt es Stellen in deinem Gedicht, die dir beim Sprechen besonders auffallen? An welchen Stellen hast du beim Sprechen Schwierigkeiten?

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

(Moritz Uibel)