

*Heinz-Jürgen u. Ursula Kliewer (Hrsg.): Über den halben Himmel. Gedichte für die Grundschule. Schülerband. Ill. v. Ursula Kliewer. Schülerband. Baltmannsweiler: Schneider 2002. 196 S. - Dies.: Gedichte im Unterricht. Grundschule und Orientierungsstufe (Lehrerband). Baltmannsweiler: Schneider 2002. 215 S.*

Um es gleich vorwegzunehmen: Ein Projekt, Gedichte mit Kommentaren für den Gebrauch in der Grundschule herauszugeben, wie dies Heinz-Jürgen und Ursula Kliewer nun getan haben, liegt natürlich auch in meiner Schublade partiell fertig vor. Wie könnte es auch anders sein, wenn man Jahrzehnte lang Studierende betreut, Materialien und Ideen sammelt und diese auch in der Praxis erprobt! Damit mag zusammenhängen, dass dem Rezensenten die beiden vorliegenden Bände konzeptionell als Ganzes gefallen, er im Detail aber umso mehr kritische Anregungen einzubringen hat, ohne gleich einen Gegenentwurf vorstellen zu müssen.

Die beiden Bände, ein „Schüler-“ und ein „Lehrerband“ bilden trotz der unterschiedlichen Adressatengruppen eine feste Einheit, da sie genuin entsprechend konzipiert sind; sie werden deshalb zusammen besprochen. Ein Abdruck aller Texte auch im Lehrerband selbst wäre – nach Auskunft des Verlags – von den Abdruckgebühren her unrentabel; der Abdruck in einem Schülerband kommt bedeutend günstiger. Auch wenn der Band *Über den halben Himmel* in der Hand des Schülers

natürlich für sich alleine verwendbar sein muss, kann man Auswahl und Anordnung der Gedichte erst durch die Erläuterungen im Lehrerband richtig verstehen.

Das ist vor allem der Fall bei der dem Lehrerband analogen Einteilung in 22 Kapitel und den jeweiligen Überschriften: I. *Gedichte muss man hören*; II. *Gedichte muss man sprechen*; III. *Wie Gedichte von außen aussehen*; IV. *Wie Gedichte von innen aussehen* usw. Sequenzbildung erfolgt generell unter der Annahme, dass das Vergleichen der „Königsweg des Lernens“ sei (Lehrerband, 22). Die Kliewers berufen sich bei ihrer Reihenbildung auf verschiedene Gewährsleute (Spinner, Gelfert bzw. Ezra Pound, Lamping) und modifizieren deren Entwürfe, so dass schließlich ein Konzept entsteht, in dem sich thematische und poetologische Kriterien vermischen. Das erscheint unter Berufung auf Pounds Systematik legitim, werden doch die Elemente „Klang, Reim, Rhythmus (Melopoeia) in den ersten vier Reihen thematisiert, das Wort als Bild (Phanopoeia) in der sechsten“; in die dritte Kategorie, „das Wort als Begriff (Logopoeia)“, fallen dann alle anderen, weitgehend thematischen Reihen (Lehrerband, 23).

Problematisch erscheint die Reihenbildung allerdings dann, wenn man die Funktion eines Schülerbandes auch in der selbstständigen Verwendung durch die Adressaten sieht. Kindern – und auch den meisten Eltern – wird kaum einsichtig sein, warum nur wenige Gedichte „gehört“, andere „gesprochen“ werden müssen, was mit „Gedichten von außen“ und mit „Gedichten von innen“ gemeint ist. Eher einsichtig wird dies bei themenzentrierten Sequenzen, aber auch noch bei solchen, denen ‚gattungsmäßige‘ oder funktionale Kriterien zugrunde liegen. So tragen die restlichen Sequenzen folgende Überschriften: V. *Mit Sprache kann man spielen*; VI. *In Gedichten begegnen uns Bilder, mit ihnen lassen sich Bilder malen*; VII. *„Kunstfiguren“*; VIII. *Wie entstehen Gedichte?*; IX. *Gedichte erzählen Geschichten*; X. *In Gedichten steckt eine Lehre*; XI. *Über Gedichte kann man lachen*; XII. *Von seltsamen Leuten*; XIII. *Traumbilder – Phantastische Vorstellungen*; XIV. *Märchenhafte Gedichte*; XV. *Stimmungen im Gedicht*; XVI. *Gedichte zum Nachdenken*; XVII. *Wie es früher war*; XVIII. *Vom Gestern lernen*; XIX. *Gedichte lassen sich vergleichen*; XX. *Gedichte kann man unterschiedlich verstehen*; XXI. *Gedichte nur für Erwachsene?*; XXII. *Sein eigenes Gedicht entdecken*.

Über solche Einteilungen lässt sich diskutieren – oder eben auch nicht, da es bei der notwendigen komplexen Lernzielmanenz kaum eine Ideallösung geben wird. Das meiste wird austauschbar bleiben, fast alle Texte ließen sich in fast alle Sequenzen integrieren, besonders offensichtlich bei Kategorien wie „Vergleichen“ (XIX.) und „Verstehen“ (XX.). Über diese unendlichen Überschneidungen sind sich die Herausgeber völlig im Klaren, wie die Begründungen im Lehrerhandbuch zeigen. Überschneidungen sind es eigentlich gar nicht mehr, da die Gedichte eben unter einer bestimmten Fokussierung zugeordnet sind. Man könnte freilich Themen vermissen, denen heute sehr hohe Bedeutung zukommt (auch in Lehrplänen), etwa den ganzen Bereich Umwelt, da Untersuchungen inzwischen auch offiziell bestätigen haben, dass emotionales Lernen eine bedeutend höhere Effizienz hat. Aber Literaturunterricht muss nicht noch stärker im Dienste von Gesinnungsbildung instrumentalisiert werden. Naturlyrik (auch Jahreszeitengedichte) ist im Schülerband ohnehin stark vertreten.

Die Sequenzen des Schülerbandes, den Heinz-Jürgen Kliever einem seiner Lieblingskinderlyriker, Josef Guggenmos, zum 80. Geburtstag gewidmet hat und von dem auch der Titel des Bandes *Über den halben Himmel* stammt, bieten je vier bis neun Texte; die beiden letzten Sequenzen werden davon ab: An Gedichten, die den Aspekt der ‚Altersangemessenheit‘ speziell aufgreifen, werden drei geboten, im letzten Kapitel, *Sein eigenes Gedicht entdecken*, steht nur noch eines, nämlich Kurt Martis *gedicht von gedichten*. Eine solche Gewichtung ist durchaus möglich, doch sollte dann wenigstens die unlogische, in jeder Schülerarbeit zu beanstandende Durchnummerierung (1., ohne 2.) unterbleiben.

Von den rund 120 Texten sind einige anonym, die anderen stammen von knapp 70 Autoren. Dabei stechen mit drei Gedichten Eichendorff, mit vier Mörike und Dieter Mucke und mit sechs Guggenmos und Frantz Wittkamp hervor. Nicht nur thematisch, auch zeitlich ist die Palette recht breit; neben Volksgut finden sich Gedichte aus dem 18. (Claudius, Goethe) und 19. Jahrhundert (Brentano, Busch, Eichendorff, Falke, Fontane, Heine, Lohmeyer, Mörike, Reinick, Seidel, Stevenson, Weerth), die verbleibenden rund 50 Autoren, die meisten noch lebend, gehören dem 20. Jahrhundert an. Auf den Gegenwartsbezug wurde besonderer Wert gelegt, und das ist intentional auch richtig so, denn die modernen (Kinder-)Lyriker greifen gezielter aktuelle Anliegen auf (etwa Krieg/Frieden), und das auch noch in zeitgemäßer Form. Als Hauptquelle fungiert die letzte große Anthologie von Hans-Joachim Gelberg: *Großer Ozean. Gedichte für alle*, Weinheim 2000.

Zu den Lernzielen, aber eben auch zum Allgemeinwissen gehört, dass Schüler und Schülerinnen ein Orientierungswissen erwerben, das auch Kenntnisse über die Autoren einschließt, ein Bereich, der in der Grundschule schon immer etwas vernachlässigt wurde, dem aber – auch in postmoderner Zeit – wieder mehr Bedeutung beigemessen werden sollte. Dem kommt der Anhang entgegen, der auf 22 Seiten knappe Informationen über die Autoren und Autorinnen sowie die Quellennachweise enthält. Dass er völlig identisch ist mit dem entsprechenden Teil im Lehrerband, fällt zumindest auf, denn unter dem von den Herausgebern formulierten Diktum, dass der Lehrer/die Lehrerin immer mehr wissen sollte als der Schüler/die Schülerin, wird dieses Vorgehen etwas fragwürdig. Die angegebene weiterführende Literatur (besonders Lexika) ist den Schülern nicht greifbar, den meisten in der Grundschule Lehrenden kaum. Doch gerade weitere Informationen über noch lebende Autoren sind schwerlich zu erhalten.

Schließlich ist der Band, wie es sich für eine Schüleranthologie gehört, auch illustriert, allerdings, wie in solchen Fällen meist üblich, schwarz-weiß. Das ist auch heute noch eine Frage der Herstellungskosten und des Verkaufspreises. Schwarz-weiße Illustrationen können reizvoll sein und traditionell wichtige Funktionen erfüllen (Hervorhebung des Wesentlichen, mehr Raum für Phantasie etc.), für Kinder der Gegenwart ist dies eher gewöhnungsbedürftig, und man muss wohl aufpassen, dass diese gerade Gedichtanthologien für Schulzwecke nicht von Haus aus mit „schwarz-weiß“ identifizieren. Der Außentitel, der ebenfalls die Zusammengehörigkeit der beiden Bände mit demselben Titelbild signalisiert, ist hervorragend gelungen (nicht nur weil er farbig gestaltet ist), bei den Binnenillustrationen, die nach Aussage der Herausgeber zunächst disparat erscheinen müssen (Lehrerband, 28), überzeugen mehr die kräftigen Linolschnitte.

Damit ist, vor allem in Bezug auf die Konzeption, auch über den Lehrerband einiges gesagt. Er enthält eine 17-seitige Einleitung, den zum Schülerband analogen systematischen Hauptteil und den genannten Anhang, der im Lehrerband noch um das Kapitel Fachliteratur erweitert ist. Hier werden zahlreiche nützliche (weil meist auch noch greifbare) Titel der Fachliteratur und der fachdidaktischen Literatur sowie „Anthologien für die Schule“ aufgelistet; außerdem wird auf „Materialien für den Unterricht“ und Kassetten/CDs verwiesen. Die Literatur zum Bereich (Kinder-)Gedichte in der Schule ist heute so umfangreich geworden, dass man freilich einiges ergänzen könnte. Allerdings ist zu bedenken, dass auch an jede der 22 Sequenzen Literaturhinweise angehängt sind, die in der Schlussbibliographie zum größten Teil nicht wiederholt werden. Ungünstig ist, dass bei den Einzelbibliographien, auch bei der zum Einleitungskapitel, nicht nach Ausgaben und Sekundärliteratur getrennt wird; dies wäre kein großer Aufwand gewesen, die Durchschaubarkeit für die Zielgruppe (Lehrende in der Grundschule) wäre umso größer.

Die Einleitung gibt zunächst einen gut dreiseitigen Überblick über die „Entwicklung der Didaktik der Kinderlyrik“. Hier gewinnt der Leser den Eindruck, als ob sich die Entwicklung genau in den dreißig Jahren zwischen Kliewers verdienstvollem Buch *Elemente und Formen der Lyrik* (1974) und dem vorliegenden Werk abgespielt hätte und sich vor allem in den vorgenommenen Änderungen widerspiegeln würde. Das ist bei der Fülle an entsprechender Literatur schon arg kurz gegriffen, ganz abgesehen davon, dass schulischer Umgang mit Gedichten, auch mit Kinderlyrik, viel weiter zurückreicht, in die Aufklärung und ins 19. Jahrhundert, und einen Höhepunkt am Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Kunsterziehungsbewegung erreicht. Hier wird mit Gedichten schon so vielseitig, spielerisch und ästhetisch umgegangen, dass keine heutige Auflistung von Zugangsweisen auch nur annähernd diese methodische Fülle erreicht, ganz gleich, ob es um Hören, Sprechen, Lesen, Auswendiglernen, Erklären, Drucken, Diskutieren, Schreiben, Spielen, Empfehlen, Malen und selbst Textverändern geht.

Das gilt natürlich entsprechend für die knappen „Methodischen Ansätze“ (27) und die angehängten 20 Vorschläge; sie können, heute mit Ausnahme des Auswendiglernens, für jeden literarischen Text gelten, sind also nicht gattungsbezogen. Der letzte Punkt, „nicht verschulte Verhaltensweisen erproben“, zeigt die ganze Gespaltenheit schulischen Literaturunterrichts auf. Die Herausgeber sind sich dessen voll bewusst, wie verschiedene Bemerkungen belegen, und auch sie sind bestrebt, den richtigen Mittelweg zu finden zwischen den institutionalisierten Zwängen schulischen Unterrichts und dem freien Lesen, das keine Leistungsmessung erfordert. Symptomatisch dafür ist die mehrmalige positive Nennung von Ute Andresens Verfahrensweisen, die sich als mehr oder weniger gelenkte freie Gespräche schulischen Auflagen freilich von vornherein entziehen (was den bedauernden praktizierenden Lehrkräften weit weniger möglich ist). Und so schließen die Herausgeber auch mit dem Hinweis, man sollte diese Verfahren „für sich erproben“ (25).

Die einleitenden Kapitel treffen in ihrer Substanz die eigentliche Zielgruppe, nämlich Grundschullehrer und -lehrerinnen, zu wenig, denn auch die Ausführungen zum „Wandel des Kanons“ (hier hätte Kliewers *Wundertüte* durchaus ihren Platz gehabt) und die Definitionsversuche von ‚Lyrik‘, ‚Kinderlyrik‘, ‚Jugendlyrik‘ verharren in der Andeutung von Problemen im didaktischen Diskurs. Eine angemessene Reduzierung auf konkretere Aussagen, wie sie für die überwiegend kaum literaturwissenschaftlich vorgebildete Zielgruppe notwendig wäre, wird nicht gewagt. Forderungen nach möglichst früher Entwicklung von Lesemotivation und literarischer Kompetenz sind notwendig, aber nicht neu. Voll zustimmen kann ich schon immer – nicht erst seit IGLU – der Feststellung, dass sich nach der Grundschulzeit durch den Übergang auf die weiterführenden Schulen ein verhängnisvoller Bruch in der literarischen Bildung und Erziehung vollzieht. Der Sprung, der sich auch in Lesebuchkonzeptionen und in Lehrplänen deutlich manifestiert, ist für die Schüler zu groß, er lässt eine kontinuierliche fruchtbare Weiterentwicklung nicht zu; die Folgen waren bekannt und gelangen jetzt auch ins allgemeine Bewusstsein.

Die Herausgeber wollen mit Recht keine „euphorischen Modellvorschläge“ machen, um nicht noch „weitere Frustrationen bei den Lehrenden zu erzeugen“ (21). Die durchgehend von einer gewissen Skepsis geprägte Einleitung leistet dem aber eher Vorschub, wie mir Studierende und Lehrende beim Umgang mit dem Buch immer wieder bestätigten. Symptomatisch ist der an den Anfang gestellte – inzwischen für derartige Zwecke schon öfter verwendete – Text *Gedichtbehandlung* von Bernd Lunghard, dessen Schulzeit in die 1950er und 1960er Jahre fiel und dessen Text so kollektiv die verbreiteten Vorurteile bestätigt. Ungewollte Aktualität erlangt der Text mit der vorletzten Zeile „So haben wir oft schon Gedichte verschandelt“, denn dies geschah tatsächlich nie zuvor in solch einem Umfang wie gerade heute unter den Vorgaben einer falsch verstandenen Handlungs- und Produktionsorientierung. Anstatt hauptsächlich vom Dilemma der Schule (16) und davon zu sprechen, was falsch läuft (20), hätte man mehr von der Realität in der Grundschule ausgehen sollen. Der Literaturunterricht ist bei allen Lehrern und bei allen Schülern in allen Schularten und auf allen Jahrgangsstufen der beliebteste Lernbereich des Deutschunterrichts (wie neuere repräsentative Untersuchungen bestätigen), umso mehr in der Grundschule. Diese Tatsache spricht für sich, und ich selbst kann mich nicht erinnern, in jüngerer Zeit eine ‚schlechte‘ Gedichtstunde in einer Grundschulklasse gesehen zu haben. Bei aller didaktischen Vorsicht sollte man auch nicht in Abrede stellen, dass Kinder im Durchschnitt Gedichten gegenüber noch viel aufgeschlossener und positiver eingestellt sind (15).

Der systematische Teil des Bandes bietet viele wichtige Informationen und Anregungen für die Praxis. Jeder Sequenz ist ein kleines Einleitungskapitel vorangestellt, das speziell den Bezug zum jeweiligen thematischen bzw. poetologischen Aspekt herstellt, also z. B. zum Hören von Gedichten. Diese grundlegenden Bemerkungen sind wichtige Voraussetzung dafür, dass man die folgenden Ausführungen zum jeweiligen Einzeltext verstehen und würdigen kann. Diese sind zweigeteilt: „Zum Text“ und „Anregungen für den Unterricht“. Textanalytische Hinweise sind gerade für diese Zielgruppe wichtig, sie sind meist auch etwas umfangreicher als die didaktisch-methodischen Bemerkungen. Hier fällt die Reduktion, die man für die Einleitung eher anmahnen musste, so kräftig aus, dass es öfter mit vier bis sechs Zeilen getan ist. Lehrer und Lehrerinnen werden da unterschätzt, denn die meisten „Anregungen“ kommen nach dem Lesen des jeweiligen Gedichts einem selbst auch spontan in den Sinn.

Im Anschluss werden – auch im Sinne des Vergleichens – weitere Gedichte (mit Quellenangabe) vorgeschlagen sowie Literaturhinweise gegeben. Auch wenn diese teilweise recht umfangreich ausfallen, bleibt doch die Problematik der kaum gegebenen Zugänglichkeit für Lehrende. Hinzu kommt, dass zwar fachwissenschaftliche Literatur genügend eingebracht ist, dass aber gerade spezifische didaktisch-methodische Titel weitgehend fehlen, d. h. vor allem Beiträge zu einem bestimmten Gedicht in Zeitschriften, wie etwa *Praxis Deutsch*. Was gibt es nicht alles an motivierender Spezialliteratur zu Goethes *Zauberlehrling*, zu Heines *Belsazar*, zu Balls *Karawane*, zu den Mörke-, Krüss- und Guggenmos-Gedichten! Das „Klangoriginal“ wäre auch bei Jandls *ottos mops* besser (vgl. 69), denn der Autor bietet an spielerischen Anregungen auf einer Kassette (mit eigenen und mit Schülerversuchen) mehr, als dies ein Lehrer jemals könnte.

Günstig ist, dass Hinweise auf Materialien gegeben werden, etwa auf Bilderbücher zu einzelnen Gedichten, wie dies bei Fontanes *Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland* der Fall ist. Aber es gibt eben nicht nur ein Bilderbuch, sondern mehrere, was auch dem Vergleichen wieder zugute käme. Der

Hinweis auf das Erzählexperiment *Die Birnen von Ribbeck* (eine durchgehende Satzkonstruktion) von Friedrich Christian Delius könnte für Lehrer interessant sein.

Da ich versprochen hatte, keinen Gegenentwurf vorzustellen, möchte ich es mit den kritischen Anregungen bewenden lassen, obgleich ich es mir nicht versagen kann, noch auf einige sprachliche Misslichkeiten zu verweisen. Was im Lehrerband störend wirkt, sind die häufigen unschönen, in offizieller Rechtschreibung nicht erlaubten, emanzipatorisch wirken wollenden kombinierten Doppeladressierungen; da wimmelt es nur so von LehrerInnen, SchülerInnen, ZuhörerInnen, RezipientInnen, AdressatInnen, was schließlich auch zu Trennungen führt wie „Lese-rInnen“ (130). Auch die neue Rechtschreibung hat noch ihre Tücken (Vermischung mit alter Schreibung: „außer acht lassen“, „u. ä.“, „Schluß“, „bewußt“ u. a.). Noch problematischer wird es im Schülerband, denn alle Texte, alte und neuere, sind in alter Rechtschreibung abgedruckt (also daß, laß, läßt, blaßlila, müßt, Schluß, Genuß, iß usw.; von Zusammen- und Getrennschreibung ganz abgesehen). Da kann man nur sagen: Glückliche Dichter, arme Kinder! Die Distanz zwischen Adressat und Text wird größer, die Unsinnigkeit der neuen Rechtschreibung läßt grüßen. Von daher wird es nicht wenige Lehrer und Lehrerinnen geben, die mit begründeter Konsequenz die Einführung bzw. Empfehlung des Schülerbandes werden ablehnen müssen; die Lesebücher sind inzwischen umgestellt, sonst würden sie nicht genehmigt.

Bei allen Einwänden im Detail muss ich Respekt zollen vor den erkennbaren wissenschaftlichen Skrupeln, vor der geleisteten Arbeit, die ein solches Werk erfordert, vor dem Mut zum Abschluss, vor der Konzeption einer eigenständigen Sequenz und dem Bemühen, gerade Intertextualität für den Gedichtunterricht fruchtbar zu machen. Ich werde also die Bände nicht ignorieren, im Gegenteil: Ich werde sie in alle Empfehlungslisten aufnehmen, und ich werde natürlich auch selbst bei jedem (kinder-)lyrischen Anlass, ob fachwissenschaftlich oder didaktisch-methodisch, die beiden Bände mit zu Rate ziehen.

Kurt Franz