

Zur Behandlung der Lyrik auf der Oberstufe der Mittelschule

Autor(en): **Michaëlis, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **8 (1935-1936)**

Heft 7

PDF erstellt am: **27.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-850456>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

vollsten Aufgaben, die überhaupt gestellt werden können; nicht, die im Thema liegen; all die Lebenserfahrungen, auf die sie sich stützen sollten, scheinen aus ihrem Gedächtnis ausgelöscht zu sein, in einer mündlichen Diskussion ergibt aber das eine das andere, ungeahnte Möglichkeiten erschließen sich, es häufen sich solche Stoffmassen, daß die Frage zum Hauptproblem wird: Wie kann dieser Stoff geordnet, aufgebaut, in einer logischen Entwicklungsreihe dargestellt werden. Das eine Mal mag man sich mit diesem Ziele, einer klaren, durchdachten Disposition zufrieden geben, ein anderes Mal mag man das Ganze oder einen Teil der Arbeit ausführen lassen und alsdann redaktionell in gemeinsamer Arbeit bereinigen: man wird immer wieder die Erfahrung machen, daß diese letztere Aufgabe einer stilistischen Durcharbeitung notwendig ist; denn gerade die Sprache, die uns am leichtesten fällt, die Sprache des Gebildeten mit ihren Abstraktionen, liegt den Schülern am allerwenigsten.

Bei Gotthelf (und andern) findet man wundervolle Musterstücke, deren Disposition man ohne weiteres anwenden kann: 1. Beobachtung der zu schildernden Person in einer Szene, 2. Rückblick auf ihre Vergangenheit und Entwicklung, 3. ihr Charakter, wie er sich im Umgang mit Familie und weiterer Umwelt in Gesinnung und Tat zeigt (so führt z. B. Gotthelf „Elsi, die seltsame Magd“ ein). Als Klassenarbeit wird nur in Ausnahmefällen das Leben selbst ein „Opfer“ der Behandlung darbieten, das alle kennen; dafür besteht die Möglichkeit, aus Erzählungen und Dramen heraus solche Lebensbilder zusammenzutragen und in gemeinsamer Arbeit zu formulieren und abzurunden. Hat der Schüler auf diese Art einmal gelernt, wie man eine solche Arbeit überhaupt angreift, so kann er sie nun auch auf das Leben übertragen, und oft genug wird man Arbeiten bekommen, die zu lesen eine wahre Freude ist. Daran anschließend mag man den Versuch machen, in gemeinsamer Arbeit eine allen bekannte geistige Gemeinschaft zu charakterisieren, ein Dorf, eine Stadt oder ein Stadtquartier, eine Klasse, eine politische Partei usw.

Auf den obersten Stufen eröffnet sich ein unerschöpfliches Gebiet: all jene Probleme aktueller Art, deren Behandlung Griesebach als „Einführung in die Philosophie“ gefordert hat. Stellt man die Schüler ohne weiteres vor diese Probleme, so stehen sie ihnen meistens mit erschreckender Hilflosigkeit gegenüber und sehen alle die Möglichkeiten

Solche Übungen aber erfordern Zeit, genau so gut, wie eine durchgearbeitete Zeichnung Zeit erfordert; ein einziger Aufsatz mag so 4–6 Stunden in Anspruch nehmen. Es ist ganz und gar unmöglich, dem Deutschlehrer, der mit allen seinen *vielen* Fächern in ärgster Bedrängnis lebt und in wenigen Stunden das Unmögliche möglich machen sollte, auch noch diese Arbeit aufzubürden. Entweder stellt man dem Lehrer für diese Aufgabe wie für jede andere die notwendige Zeit zur Verfügung oder man gebe sie auf und sage mit A. Döblin und anderen: „Der Schulaufsatz ist nicht zu reformieren, sondern zu beseitigen.“

Zur Behandlung der Lyrik auf der Oberstufe der Mittelschule

Von Dr. FRITZ MICHAËLIS, Realschulprofessor in Wien

(Auszug aus einem in der Germanistischen Arbeitsgemeinschaft gehaltenen Vortrage)

Ein sehr wichtiger Stimmung schaffender Umstand ist das Zusammenfassen von Gedichten zu Gruppen. Solche Gruppen sind zum Beispiel Jahreszeitengedichte, Tageszeitenlyrik, Wald, Pflanze, Baum, Tier, Heimat, Wien im Gedicht (siehe die gleichnamige Anthologie von J. K. Ratislaw¹⁾), die österreichischen Lande im Gedicht (herausgegeben von Max Mell²⁾), Flüsse, Wasser, Meer, Heide; der Bauer im Gedicht (Lesehefte von Zellwecker und Laßmann³⁾), Arbeiter, Großstadt, Verkehr usw. Viele Anthologien gruppieren ja ihren lyrischen Inhalt nach Stoffgebieten, so als eine der ersten die Sammlung von Ferdinand Gregori, „Lyrische Andachten“; auch das „Hausbuch deutscher Lyrik“ von Avenarius.

Ein besonders günstiger Fall ist es, wenn uns der Dichter selbst einen Zyklus bietet, wie Lenau in den „Schilfliedern“, Droste-Hülshoff in ihren Heide- und Moorge-dichten, Liliencron in seinen „Heidebildern“.

Von der Wichtigkeit des Gedichtvortrages durch den Lehrer habe ich schon eingangs gesprochen. Dabei ist folgendes zu betonen: Der Lehrer braucht kein großer Deklamator zu sein. Eine zu weitgehende Ausbildung

könnte ihm sogar zum Schaden gereichen, und die Technik des Sprechens könnte dann leicht die Sprache des Herzens übertönen. Dagegen ist es nicht zuviel gefordert, wenn vom Lehrer verlangt wird, daß er die Gedichte vorher sich selber wiederholt laut vorgesprochen habe und viele Gedichte ganz, andere halb auswendig könne. Hugo Wolf hat auch ein Gedicht, ehe er es vertonte, etliche vierzig Male laut gelesen, bis er die Schwingung jeder Zeile im Gefühl hatte. „Ein gewisses sachliches, ruhiges, männliches Sprechen bekommt gerade den gefühlvollen Gedichten am besten. Das Gedichtsprechen darf sich nur an wenigen Stellen von der gewöhnlichen ernsten, leicht feierlichen Prosasprache entfernen“ (Havenstein). Wer kein Wüllner ist, der halte sich an dieses Gebot.

Dem Vortrag des Lehrers folge auf die Besprechung des Gedichtes hin, von der wir gleich reden werden, das Lesen der Schüler. Man muß aber nicht jedes Gedicht wieder von Schülern lesen lassen. Man kann auch ruhig einmal die Schüler ein Gedicht zuerst still lesen, dann von den besten Rezitatoren unter ihnen sprechen lassen und es nach der Besprechung, sozusagen als letzte Erläuterung, selber vortragen. Aber auch dies kann entfallen, wenn schon den Schülern eine halbwegs befriedigende Wiedergabe gelungen ist. Nur keine starre Schablone!

¹⁾ Rhombus-Verlag, Wien, ohne Jahreszahl.

²⁾ „Österreichische Bibliothek“, Nr. 14. Insel-Verlag, Leipzig, ohne Jahreszahl.

³⁾ Verlag Deuticke, Wien.

Wenn ich nun zur Frage der Erklärung des Gedichtes übergehe, möchte ich vorher die Frage der Selbsttätigkeit der Schüler bei der Behandlung von Gedichten streifen und gleich vor einem Zuvielreden der Schüler warnen. Es besteht zunächst schon die Gefahr, daß durch ungeschickte, voreilige Bemerkungen vordringlicher Schwätzer die Stimmung gestört wird. „Bei der Dichterlektüre gilt es gerade, um der echten Lebenswirkung willen sich mit einem geringeren Grade der Selbsttätigkeit der Schüler zu begnügen. Das Ziel des Unterrichtes wird am sichersten erreicht, wenn sie still zu Füßen des Dichters sitzen und in ihr Herzaufnehmen, was er ihnen zu sagen hat“ (Schnaß¹). Und Pausen des Schweigens nach dem Vortrage sollten den Schülern auch von Anfang an als etwas Natürliches vertraut werden.

Soll man nun dem Gedichte Erklärungen begeben, viel oder wenig, welcher Art, sollen sie dem Vortrag folgen oder etwa vorausgehen? Unter den Methodikern, die ich kenne, findet sich keiner, der Erklärungen von Gedichten ganz verwirft, wohl aber einige, die von solchen Extremisten sprechen und sie widerlegen. Einen wohlweisen Rat gibt uns da der bekannte Dramatiker Otto Ernst²): Er warnt vor einer zu verstandesmäßigen Behandlung, die zeilenweise erklärt und logisch zerschneidet. Er empfiehlt, schon in der Einstimmung, in den vorbereitenden Worten möglichst geschickt etwa nötige Erklärungen „gleichsam einzuschmuggeln“, so daß der Schüler sie gar nicht als Erklärungen empfindet. Natürlich müssen solche Präludien mit scharfem Psychologenblick und stärkstem Kunstverständnis abgefaßt sein. Sind nach dem Vortrage noch Erläuterungen nötig, so gebe man sie sparsam, im Anschluß an den Höhepunkt des Gedichtes. Sind Erklärungen also unvermerkt vorweggenommen, so gehen gleich bei der ersten Darbietung des Gedichtes schwierige und leichte Stellen in einem hin, und alles erhält von vornherein die für eine harmonische Stimmungswirkung durchaus erforderliche gleichmäßige Beleuchtung.“ Diese Ausführungen Ernsts passen freilich nur ganz für die leichteren, übersichtlichen Gedichte und solche, deren ganze Schwierigkeit in ein paar seltenen, neuen Worten bestehen. Gedankenschwere, kompliziertere Gebilde aber bedürfen außerdem — man kann ja auch bei ihnen etliches vorwegnehmen — der folgenden und keiner allzu kargen Erläuterung. Denken und Dichten sind einander nicht so ferne, als uns moderne Lyriker und ihre Propheten glauben machen wollen.

Den Gegnern des Erklärens muß man hier freilich zugeben, daß es nicht jedes Lehrers Sache ist, auch gerade des poetisch fühlenden, aus der Rolle des Rezitators unmittelbar in das kühlere Amt des Erklärers hinüberspringen. Ich selbst empfinde diese Umstellung oft recht peinlich. Eben darum sei der Vortrag des Lehrers nicht zu leidenschaftlich, damit er eben leichter wieder zu seiner Erklärerrolle zurückfinde, und auch die erwähnte Pause nach dem Vortrage soll diesem Zwecke dienen.

Die Art der Betrachtung wird sich mit der Art des Gedichtes zu wandeln haben. Manche Gedichte bieten uns

nichts als reine Schönheitsfreude. Diese Gedichte sollen als geschlossene Kunstwerke zur Geltung kommen. (C. F. Meyers „Römischer Brunnen“.) Andere bringen Probleme, bieten uns wichtige Lebenswerte. (Goethes hohe Oden.) Hier muß zu tieferen Lebensfragen Stellung genommen werden, die sich aus dem Gedicht ergeben. Andere Gedichte wieder sind Schlüssel zur Persönlichkeit des Dichters. (Goethes „Prometheus“, „Grenzen der Menschheit“, Georges „Spange“, Stadlers „Befreiung“.) Hier muß die Dichtung als Lebensbeichte des Dichters enthüllt werden, als Zeugnis seiner Wandlungen.

Die künstlerische Analyse soll nach vier Richtungen getrieben werden. Sie soll die Bilder aufzeigen, die das Gedicht enthält oder erweckt; die Gefühle erfassen, die es erfüllen; die Gedanken, die es ausspricht, klarmachen und seine künstlerische Form bestimmen. Aber sie darf das alles nicht auseinanderfallen lassen, sondern muß zeigen, „wie alles sich zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt“.

Und dem Ängstlichen, dem davor bangt, daß es soviel Dunkles, zwar Erfühlbares, aber nicht Erklärbares in der Lyrik gibt, diene als Trost, was Goethe im achten Buch von „Dichtung und Wahrheit“ bezeugt³): „Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet sein, und es war nicht das letzte Mal, daß ich eine bedeutende Bildungsstufe sibyllinischen Blättern verdanken sollte.“ Ja, es soll der Jugend ein für allemal zum Bewußtsein kommen, daß kein „Verstand den letzten Schleier von der Dichtung ziehen kann und soll“ (Ermatinger), und daß dies gerade der geheimnisvolle Zauber ist, der uns ein gutes Gedicht nie zu hören oder zu sprechen müde werden läßt.

Umgekehrt soll man aber besonders an Dichtungen kleinen oder kleinsten Umfanges den Schülern ein und das andere Mal zeigen, was alles in so einem lyrischen Juwel steckt. Musterbeispiele solcher Art sollte sich der Lehrer vor allem mal selber andächtig vorerläutern lassen von Meistern wie Ermatinger in seiner „Geschichte der deutschen Lyrik“, Oskar Katann in „Gesetz im Wandel“⁴) und andere.

Soll der Lehrer Kritik an der Dichtung üben? Soll er gar die Kritiklust der Schüler groß werden lassen? Ich halte es darin mit Lichtwark: Wie vor dem Werke des Malers darf der Junge auch vor der Dichtung „niemals verleitet werden, sich überlegen zu fühlen, der Respekt vor dem Kunstwerk darf ihm nicht genommen werden. Die Lust, zu kritisieren und Kritiken zu hören, hat in unserem Jahrhundert ja ohnedies die unmittelbare Freude an allen großen Erscheinungen der Kunst im Herzen von Millionen zerstört“.

Was die Behandlung der Metrik anbelangt, so sei auch sie in künstlerischem Geiste durchgeführt. Was O. Walzel die „niedere Metrik“ nennt, ist in der fünften Klasse lehrstoffmäßig erledigt worden, die „höhere“ Metrik stellt die rhythmische Form des Gedichtes als aus dem Wesen der Dichterpersönlichkeit und der poetischen Stoffe erwachsend dar. Am leichtesten läßt sich solche höhere Betrachtung einschalten an den Stellen eines Gedichtes,

¹) Fr. Schnaß, „Wortkünstler über Gedichtbehandlung“. Verlag Zickfeldt, Osterwieck, Harz, 1925.

²) Zitiert bei Schnaß, a. a. O.

³) Zitiert bei W. Schönbrunn, „Weckung der Jugend“, S. 185. Verlag Diesterweg, Frankfurt, 1930.

⁴) Tyrolia, Wien, 1932.

wo der Dichter von dem gewählten Versmaß abweicht, wo er Sprünge macht, Enjambements zuläßt, schwebende Betonung verlangt, wo er den Vers plötzlich verkürzt oder verlängert; wo er eine charakteristische Bewegung, zum Beispiel einen Ritt, das Strömen des Wassers nachbildet, wo er Lautmalerei übt. Sich in die Natur des dargestellten Stoffes einleben, ist eine Hauptbedingung für das Verständnis der technischen Formen. Solche Beobachtungen kann man ja schon auf der Unterstufe anstellen und braucht dazu nicht einmal das Vokabular der Metrik aufzuschlagen. Auch das Aufzeigen der Gliederung eines Gedichtes soll im selben Geiste erhalten werden. Meisterstücken, wie Mörikes „Um Mitternacht“, um nur ein Beispiel zu nennen, wird erst dadurch zu voller Wirkung verholfen.

Zuletzt sei noch die Frage des Auswendiglernens gestreift. Ist ein Gedicht richtig vorgetragen, erklärt, eingelesen worden, so ist ein Teil seiner Verse gewiß schon in manchem Kopf und Herzen haften geblieben, und dies in der vom Lehrer gegebenen künstlerischen Auffassung; es besteht also die Gefahr des gedankenlosen Memorierens nicht mehr. Ob man dabei so weit gehen soll, wie wir es seinerzeit auf einer germanischen Tagung von C. Bojunga an dem Gedichte von Rilke „Der Ritter“ haben üben sehen, erscheint mir fraglich. Bojunga sprach das Gedicht zuerst allein, dann begann er in unermüdlichem, suggestivem Vorwiederholen seine Zuhörerinnen, die keinen Text vor sich hatten, allmählich in den Rhythmus und den Wortlaut der Versreihen hineinzureißen. Es war damals recht erfolgreich und eindrucksvoll, erscheint mir aber zarter Lyrik gegenüber doch als ein zu gewaltsames Verfahren, wie überhaupt das Chorsprechen nur mit strengster Auswahl und nur an Gedichten zu praktizieren ist, die gemeinsames Erleben und Sprechen darstellen, wie Scharliedertexte, Chöre in Dramen, C. F. Meyers „Chor der Toten“ u. a.

Das Auswendiglernen sollte nicht als Pflicht, sondern als Freude empfunden werden, als natürlichste Art, einem Gedicht ganz nahezukommen — par cœur —, es zum seelischen Besitz zu machen. „Es sollte so sein, daß es fast kein schönes, im Unterricht berührtes Gedicht gibt“, sagt

Alfred Schmidt¹⁾, „das nicht wenigstens einige Schüler der Klasse frei hersagen können.“

Aufgegeben werden sollte nicht bruchstückweise, sondern nach einer längeren Frist sollte man das ganze Gedicht verlangen, denn sonst würde die reine Gedächtnisleistung zu sehr in den Vordergrund gerückt und das Kunstwerk entwürdigt werden. Aber auch das Halbauswendiglernen von Gedichten hat etwas für sich. Es prägen sich dabei besonders wirksame, dem einzelnen persönlich zusagende Stellen ein. Und der Lehrer hat dann auch den Beweis, daß der Schüler das Gedicht zu Hause wirklich eindringlich gelesen hat. Daß der Lehrer selbst viele Gedichte auswendig sprechen könne, habe ich schon als wünschenswert hingestellt. Er wirkt dadurch auf die Schüler ganz außerordentlich aneifernd und überzeugend.

Ich möchte nicht schließen, ohne einen sehnsuchtsvollen Blick in jene schöne Zeit zurückgeworfen zu haben, da es noch deutsche Übungsstunden gab. Sie muß gerade der schmerzlich vermissen, der einer Gedichtstunde die Weihe eines ungewöhnlichen Kunsterlebnisses zu geben wünschte. Hier konnte sich der tiefste Zweck des Deutschunterrichtes auch deshalb leichter erfüllen, weil infolge der Freiwilligkeit der Teilnahme der Kreis ein gewählter war, der seelische Kontakt zwischen Lehrer und Schüler sich rascher einstellte, und wie Schönbrunn²⁾ sagt, „der geistige Assimilierungsprozeß vorbereitet werden konnte, der zu wahren Genuß in einer Klassengemeinschaft die Voraussetzung ist. Denn wahrer heimlicher Genuß in größerer Gesellschaft ist doch bloß möglich, wenn ein Duft der Gewißheit des Zusammenschwingens über allen schwebt. Dazu muß erst mal eine einheitlich gesinnte Schar gewonnen werden, der sich dann langsam der eine oder der andere später anschließen.“

Heute aber heißt es die härtere Arbeit leisten: In der ganzen Klasse, trotz Schulprosa, Stundenplanenge, träger und hemmender Elemente, trotz eigener Überarbeitung die Stimmung so gut zu „kommandieren“, als es eben geht.

¹⁾ „Kunsterziehung und Gedichtbehandlung.“ Verlag Klinkhardt, Leipzig, 1921.

²⁾ A. a. O.

Aus dem Tagebuch des Doktor Alhard

Vermächtnis eines Jugendführers. Von WILL SAUER

Vor kurzem erschien im „Heinz Schnakenburg Verlag“, Berlin, „Das Tagebuch des Doktor Alhard. Vermächtnis eines Jugendführers“. Von Will Sauer. 302 S. Es handelt sich um ein Buch, das speziell für Lehrerkreise ungemein interessant ist. Ein Lehrer, der — eben von schwerer Krankheit genesen — mit seinem ganzen jugendlichen Enthusiasmus seine pädagogische Tätigkeit in einem Schulheim in der Art eines Landerziehungsheimes beginnt, zeichnet die täglichen Beobachtungen und Erfahrungen im Verkehr mit dem Direktor, mit Kollegen und Jungens auf, Frohes und Ernstes, Hochgefühle erzieherischen Lebens und bitterste Erkenntnisse. Im Rahmen dieser Alltagserfahrungen entwickelt sich gleichzeitig die Tragödie eines jungen Menschenlebens, die dem ungemein feinsinnigen Buche einen leisen Grundton der Trauer verleiht. Es dürfte wohl nicht manchen Lehrer geben, der nicht da und dort eigene, persönliche Erfahrungen anklingen hörte. Und kaum ein Jugendbildner kann sich wohl den Impulsen entziehen, die von der so lebensnahen und jugendverbundenen Persönlichkeit Doktor Alhards und seiner Auffassung der Einzigartigkeit und Hoheit des Berufes eines Menschenbildners, ausgehen. Dabei ist der Verfasser ein Schriftsteller, der zu formen und kaum Geahntes in Worte

zu fassen versteht. Es gereicht uns darum zur besonderen Genugtuung, daß wir das Veröffentlichungsrecht einiger Kapitel vom Verlag erwerben konnten. Da wir jedoch infolge Rummangels leider nur Bruchstücke veröffentlichen können, so ließen wir jene Stellen, die das spezielle tragische Knabenschicksal behandeln, das nur bei ganzer Lesung des Buches verständlich ist, weg. Mancher Leser wird wohl angeregt werden, sich das ganze Buch zu verschaffen. Er wird es nicht bereuen! L.

Prolog.

„Mutter,“ sagte der Kranke. Kein Wort weiter. Aber es war, als ob der ganze Inhalt seiner Seele damit ins Leben quoll.

Und als er es sagte, wandte er das Haupt hinüber zu der Frau, die in der Fensternische auf einem weichen Polsterstuhle ruhte, und ein heimliches Licht leuchtete in seinen müden Augen leise auf.

„Mein Liebling,“ flüsterte die Frau, erhob sich ohne Umstände aus dem Sessel, glitt hinüber ans Krankenlager, griff