

Brune | Lyrik unterrichten

Bildung und Unterricht

Carlo Brune

Lyrik unterrichten

Analyse, Didaktik, Unterrichtspraxis

Reclam

Der Verlag behält sich die Verwertung der urheberrechtlich geschützten Inhalte dieses Werkes für Zwecke des Text- und Data-Minings nach § 44b UrhG ausdrücklich vor. Jegliche unbefugte Nutzung ist ausgeschlossen.

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 14468

2024 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: Esser printSolutions GmbH,

Untere Sonnenstraße 5, 84030 Ergolding

Printed in Germany 2024

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken

der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-014468-8

www.reclam.de

Inhalt

- 1 Lyrik unterrichten: Ausgangsüberlegungen 7
 - 1.1 Angst vor Gedichten? 7
 - 1.2 Ein Beispiel: Das Kinderlied vom Butzemann 11
- 2 Gattungsmerkmale: »Lyrik ist, wenn rechts was frei bleibt.« (Jochen Vogt) 25
 - 2.1 Notwendige Merkmale 27
 - 2.2 Akzidentielle Merkmale 38
- 3 Lyrik im Wandel: Literaturgeschichtliche Entwicklungen 56
 - 3.1 Das Gedicht und die Regeln: Lyrik im Barock 60
 - 3.2 Denken, Erleben und Träumen: Lyrik im bürgerlichen Zeitalter 65
 - 3.3 Ästhetizismus vs. engagierte Lyrik und Gebrauchslyrik: Die Moderne 72
 - 3.4 Hermetische Lyrik und Popdiskurse: Die Gegenwart 78
- 4 Ebenen und Kategorien der Lyrikanalyse am Beispiel von Clemens Brentano: »Sprich aus der Ferne« (1801) 83
 - 4.1 Phonologische Ebene 86
 - 4.2 Semantische Ebene 92
 - 4.3 Syntaktische Ebene 98
 - 4.4 Textstrukturelle Ebene 100
 - 4.5 Textüberschreitende Ebene 104
- 5 Didaktische Zugänge 106
 - 5.1 Wegmarken 106
 - 5.2 Verfahren 110

Semiotisch-strukturalistische Analysen 110 • Handlungs- und produktionsorientierte Zugänge 114 • Literarisches Unterrichtsgespräch 121 • Textnahes Lesen und heuristisches Schreiben 128 • Vergleichendes Lesen 132

6	Unterrichtsumsetzungen: Dreimal Gegenwart und zurück	141
6.1	Epitaphien: Lyrische Nachrufe im Barock und in der Gegenwart	142
6.2	Fensterblicke: Romantische Nacht- vs. zeitgenössische Hinterhofkulissen	157
6.3	Identitätsfragen in der Lyrik der Moderne und im Popsong der Gegenwart	169
7	Literaturhinweise	188

1 Lyrik unterrichten: Ausgangsüberlegungen

1.1 Angst vor Gedichten?

»Lyrik nervt!« – Bis vor gut zehn Jahren fand sich dieser inzwischen zum geflügelten Wort gewordene Ausruf von Hans Magnus Enzensberger, den er unter dem Pseudonym Andreas Thalmayr zum Titel seiner 2004 erschienenen *Ersten Hilfe für gestresste Leser* machte, zu Beginn vieler fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Lyrik-Einführungen (vgl. etwa Ludwig 2005, S. VII). In jüngeren didaktischen Auseinandersetzungen mit dem Thema Lyrik ist Enzensbergers Statement einem anderen gewichen, und zwar dem von der »Angst vor Gedichten« (vgl. etwa Bers 2021).

Um die Lyrik scheint es folglich nicht gerade zum Besten zu stehen: Sie wird als schwierige und komplexe Gattung wahrgenommen, die scheinbar ein Großteil der Schülerinnen und Schüler »so weit wie möglich zu vermeiden« (Kepser/Abraham 2016, S. 179) sucht. Diese Beobachtung lässt sich sogar ausweiten, denn ähnliche Befindlichkeiten sind auch bei Studierenden, Referendarinnen und Referendaren bis hin zu Lehrkräften festzustellen. Kepser und Abraham machen hierfür Vermittlungsprozesse, »[n]egative Schulerfahrungen mit rituellen Gedichtstunden [...], aber auch wenig motivierende Ergebnisse in universitären Einführungsklausuren« (ebd.) verantwortlich. Empirische Untersuchungen bestätigen diesen Befund (vgl. Mayer 2019, S. 41 f.). Zugleich lässt sich »die Annahme vom schwierigen Gedicht« tatsächlich begründet »auf bestimmte strukturelle Charakteristika zurückführen« (Bers 2021, S. 79), wie z. B.

die sprachliche Dichte mit ihren oft starken Abweichungen von der Alltagssprache, die Überstrukturiertheit und die Selbstreflexivität sowie Performativität von Gedichten.

Interessanterweise wird aber auch – oft sogar im gleichen Atemzug – auf zwei gegenläufige Phänomene hingewiesen: Erstens auf die »Aufgeschlossenheit vieler Schulanfänger gegenüber der Lyrik« infolge ihrer literarischen Primärsozialisation, die der frühe Deutschunterricht dann allerdings verspiele (Pompe 2015, S. 7). Und zweitens auf die Tatsache, dass bei älteren Schülerinnen und Schülern trotz ihrer Ablehnung lyrischer Texte im Unterricht »sich Veranstaltungen wie der *Poetry Slam* oder Musikrichtungen wie der *Hip-hop* einer großen Beliebtheit [erfreuen]« (Schilcher/Dürr 2013, S. 105), was in gleichem Maße für englisch- wie deutschsprachige Rock- und Popmusik gelte. Das häufig zu beobachtende Desinteresse an Gedichten sei deshalb insofern verwunderlich, als viele Jugendliche »tagtäglich Lyrik im weitesten Sinne [konsumieren], wenn sie Popmusik hören« (ebd., S. 118).

Auch wenn Popsongs anderen Rezeptionsbedingungen als Lyrik folgen,¹ so lassen sich aus diesen Beobachtungen für den Lyrikunterricht doch verschiedene Schlüsse ziehen: Zunächst einmal scheinen lyrische Formen – vor aller didaktischen »Zurichtung« – auf durchaus offene Ohren zu stoßen, Freude und Faszination, nicht aber Abneigung und

1 Popsongs liegt im Gegensatz zu Lyrik eine intermediale Verbindung von Musik und Text zugrunde, sie werden oft nur beiläufig im Hintergrund wahrgenommen, ähnlich wie bei Poetry-Slams findet häufig auch keine wiederholte Auseinandersetzung mit ihnen statt und der Zeitraum der Rezeption ist i. d. R. kürzer als der der Lektüre eines Gedichtes.

Angst auszulösen. Als positiv empfunden wird dabei etwa der unkonventionelle und somit reizvolle Umgang mit dem Medium Sprache. Und auch das Bedürfnis junger Menschen, sich anhand künstlerischer Ausgestaltungen mit Fragen des eigenen Lebens und prägenden Erfahrungen auseinanderzusetzen, erfüllen viele lyrische Texte. Die häufig beobachtete Abneigung von Schülerinnen und Schülern gegenüber Lyrik scheint somit nicht so fundamental zu sein, als dass sie nicht aufgebrochen werden könnte. Hierfür gilt es, den Ursachen jener »Angst vor Gedichten« auf die Spur zu kommen. Da sie, wie erläutert, zum einen in den Vermittlungsformen (»stereotype Analysestunden«, Pompe 2015, S. 7) und zum anderen in der Komplexität der Gegenstände gründet, ist auf diesen beiden Ebenen nach möglicher Abhilfe zu suchen.

Auf der Ebene der Vermittlungsformen werden zwei Dinge relevant: Auf der einen Seite ist es Aufgabe des Lyrikunterrichts, Schülerinnen und Schülern Kenntnisse über zentrale Merkmale der Gattung – auch im historischen Wandel – zu vermitteln und ihnen ein analytisches Kompendium an die Hand zu geben, das ihren Blick auf diese Textform schult, genaue Wahrnehmungen sprachlicher Gestaltungsformen ermöglicht und ihnen so Vertrautheit und Sicherheit im Umgang mit Lyrik verschafft. Auf diese Aspekte gehen die Kapitel 2, 3 und 4 ein: Kapitel 2 befasst sich mit Merkmalen der Gattung, Kapitel 3 thematisiert die Veränderungen im Verlauf der Lyrikgeschichte, bevor in Kapitel 4 zentrale Analysekatoren vorgestellt werden. Auf der anderen Seite stehen die konkreten didaktischen Vermittlungsformen, die Kapitel 5 und 6 in den Blick nehmen. Dabei wird nach Wegen gesucht, Lyrik zu unterricht-

ten, ohne dabei in ermüdende und festgefahrene Rituale zu verfallen; nach Wegen, die Schülerinnen und Schüler aktivieren, die es ihnen ermöglichen, Irritationen sowie Erfahrungen des Nichtverstehens produktiv für die Lektüre zu machen und die ihnen die Möglichkeit geben, je eigene Rezeptionswege zu verfolgen und die Gedichte so für sich – auch ganz buchstäblich – zum Klingen zu bringen. In Kapitel 5 geschieht dies mittels eines kurzen Überblicks über mögliche Unterrichtsverfahren und in Kapitel 6 in Form konkreter Vorschläge für unterrichtspraktische Umsetzungen am Beispiel von drei thematisch aufeinander bezogenen Gedichtpaaren, bei denen jeweils ein Gedicht aus dem Bereich der Gegenwartsliteratur stammt.

Von den Vermittlungsformen zur Gegenstandsebene: Die Faszination, die für viele Jugendliche und junge Erwachsene von Popsongs und Poetry-Slams ausgeht, verdeutlicht die Notwendigkeit, das weitverbreitete Vorurteil: »Alle Gedichte sind besonders schwierige Texte« (Bers 2021, S. 78), aufzubrechen. Ziel ist es, zunächst einmal eine Offenheit für lyrische Sprachformen zu schaffen, an die sich dann auch mit Blick auf komplexere Texte anknüpfen lässt. Potential haben hier etwa neben den bereits genannten Formen des Popsongs und Poetry-Slams in unteren Klassenstufen gewiss auch Kinderlieder und Kindergedichte. So lassen sich gelungene Beispiele einzelner Poetry-Slams aus ihrer zunächst an simultane mündliche Kommunikation gebundenen Rezeption herauslösen und ihre sprachlich-klangliche Gestaltung und deren Wirkungsfunktionen untersuchen. In gleicher Weise eignen sich ästhetisch anspruchsvolle Lyrics von Popsongs in genauer, wiederholter Rezeption – auch hinsichtlich des Zusam-

menspiels von Text und Musik sowie ggf. den hierzu gedrehten Videoclips – als Gegenstand von Lyrikunterricht. Dabei sollten Popsongs nicht alleine als »motivationaler Türöffner« für Lyrik dienen, sondern zugleich durch das musikalisch-klangliche Element zu einem zentralen Aspekt der lyrischen Sprachgestaltung führen (vgl. Odendahl 2019, S. 19).

1.2 Ein Beispiel: Das Kinderlied vom Butzemann

Um gleich zu Beginn das Potential sehr zugänglicher Gegenstände für den Lyrikunterricht zu demonstrieren, wird im Folgenden wenn auch nicht auf einen Popsong, so doch auf ein bekanntes Kinderlied eingegangen. Die folgenden vier Unterkapitel liefern zugleich zentrale Gründe, warum Lyrik ein wichtiger Gegenstand des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts ist und welche übergeordneten Ziele sich hierbei verfolgen lassen.

Sprachlicher Klang und ästhetisch-sinnliches Erfahren

Bereits früh finden Kinder ausgeprägten Gefallen an Sprachspielen, Klangformen, Reimen, metrischen Mustern oder Wiederholungen von Lauten, Wörtern oder (Teil-) Sätzen (vgl. Schilcher/Dürr 2013, S. 105). Oft sind es diese für Lyrik typischen Formen, die grundlegende sprachliche Lernprozesse fördern und Kinder zugleich an genuin literarische Sprachverwendung heranzuführen (vgl. Bertram 2015, S. 33–43). Gemeint ist hiermit die bewusste Gestaltung und das Spiel mit der Materialität von Sprache, insbesondere

mit ihrem Klang. Der Lyrikunterricht sollte sich dieses kindliche Interesse zu eigen machen.

Um zu verdeutlichen, wie dies möglich ist, wähle ich das bis heute populäre Kinderlied vom Butzemann als Beispiel. Das Lied, von dem es ganz unterschiedliche Varianten gibt, kann bereits im Vorschulalter eingesetzt werden: Die Hauptfigur des Lieds ist ein ursprünglich böser Kobold oder Zwerg, eine dämonische Schreckgestalt, die unartigen Kindern Angst einjagen soll: »Sprachlich ist Butz wohl vom mhd. *bôzen* ›schlagen‹ abzuleiten, was auch zur Bedeutung ›Poltergeist‹, ›Klopffeist‹ paßt« (Petzoldt 2003, S. 45). Doch schon in der 1808 von Achim von Arnim und Clemens Brentano unter dem Titel »Butzemann« veröffentlichten Fassung, die sich im Anhang der Sammlung *Des Knaben Wunderhorn* als reine Textfassung ohne Melodie findet, ist ein erster Wandel der Figur feststellbar.

Fassung von 1808

Es tanzt ein Butzemann
In unserm Haus herum di dum,
Er rüttelt sich, er schüttelt sich,
Er wirft sein Säckchen hinter sich,
Es tanzt ein Butzemann
In unserm Haus herum.

5

In: Rölleke 1977. S. 314

Die angsteinflößenden Merkmale des Butzemanns fehlen bei dieser Fassung bzw. sind stark gemindert. Dies verdeutlichen bereits die ersten beiden Verse, und zwar nicht zu-

letzt über sprachliche Gestaltungstechniken auf der Klang-ebene: Das durchgängige jambische Metrum, das in der Liedform noch auffälliger wird und den Tanz des Butzemanns gewissermaßen nachbildet, steht im Zusammenhang dazu, dass die Figur auch auf semantischer Ebene nicht als Schreckgespenst erscheint. Einen ähnlichen Effekt erzielt die spielerisch wirkende Alliteration am Ende des zweiten Verses (»di dum«), die zugleich einen Binnenreim zu »herum« bildet. Sie verleiht dem Tanz des Butzemanns etwas dezidiert Fröhliches, Spielerisches. Diesen Eindruck verstärken die weiteren Binnenreime (»rüttelt«, »schüttelt«), der über den Parallelismus hergestellte »Gleichklang« im fünften und sechsten Vers sowie das dort Verwendung findende Diminutiv (»Säckchen«).

Diese Fröhlichkeit spiegelt sich auch in den vertonten Fassungen, die in der Folge entstehen. So etwa auch in der folgenden Fassung, die erstmals 1853 nachgewiesen ist. Ihr liegt eine heiter klingende Melodie zugrunde, welche die spielerischen Klangeffekte des Textes verstärkt, wobei diese Melodie allerdings nicht der heute üblicherweise dem Text zugeordneten Tonfolge entspricht.²

Fassung von 1853

Es tanzt ein Bibabutzemann
in unserm Haus herum didum,
es tanzt ein Bibabutzemann
in unserm Haus herum.

- 2 Sie ist erstmals in einem Kasseler Kinderbuch aus dem Jahr 1911 nachgewiesen. Nur der mittlere Teil dieser Melodie entspricht der bei Wichern. Vgl. Widmaier 2012.

Er rüttelt sich, er schüttelt sich,
er wirft sein Säckchen hinter sich.
Es tanzt ein Bibabutzemann
in unserm Haus herum.

5

In: Wichern 1877. S. 31

Aus dem »Butzemann« ist nun ein »Bibabutzemann« geworden: Der Vorsatz der alliterativen Silbenfolge »Biba« mit ihren spielerischen Lautveränderungen nimmt der Figur jegliche Form von Bedrohlichkeit. Die folgende Wiederholung der ersten beiden Verse (nur um das abschließende »didum« gekürzt) verlängert im Zusammenspiel mit der Melodie den Tanz und das mögliche Vergnügen daran. Spätere wie auch aktuelle Fassungen knüpfen an diesen Wandel der Figur des Butzemanns an. Aus der einstigen Schreckgestalt ist nun endgültig ein freundlicher Kobold geworden, der Kindern Äpfel aus dem Säckchen schenkt.³

3 Vgl. etwa die folgende Version von Kalle Klang & Die Flohtöne (Musik) mit Illustrationen/Animation von Andreas Besser: www.youtube.com/watch?v=ocSI4_WeSCk (Stand: 12.1. 2024). Unter den Interpreten des Lieds in der Gegenwart finden sich Künstlerinnen wie Nena (auf ihrem 1990 veröffentlichten Album *Komm, lieber Mai...*), die Metal-Band Hämatom (2005 auf dem Album *Nein*) oder die Jazzkantine auf ihrem 2012 erschienenen Album *Jazzkantine spielt Volkslieder*.

Formale Differentialität

Bereits Vorschulkinder können folglich ganz spielerisch und implizit am Beispiel dieses scheinbar so simplen Kinderlieds zentrale Merkmale lyrischer Sprachgestaltung auf der Klangebene kennenlernen. Die Möglichkeiten des Grundschulunterrichts anhand des Lieds vom Butzemann, mit Lyrik vertraut zu machen, reichen jedoch deutlich weiter. So verdanken sich die gerade angesprochenen Klangspiele einem übergeordneten sprachlichen Verfahren, das sich auch auf anderen Ebenen finden lässt, nämlich Wiederholungsstrukturen. Dieses für Lyrik typische Merkmal ist für die meisten Kinder leicht erkennbar, insbesondere wenn sie sich ausreichend lange mit dem Lied befassen. Andernfalls lässt sich hierauf mit kurzen Impulsen hinführen – etwa mit der Frage, warum das Lied so große Freude bereitet. Neben dem erwähnten Spiel mit sprachlichen Klängen, das auf Wiederholungen in Form von Alliterationen, Binnen- und Endreimen sowie dem Metrum aufbaut, können die Schülerinnen und Schüler Vergleichbares sowohl auf der syntaktischen und semantischen Ebene als auch beim Strophen- bzw. Gedichtaufbau beobachten.

Beim Satzbau bilden in der zitierten Fassung von 1853, die sich bei Wichern findet, die Parallelismen in Vers 5 und 6 Wiederholungsstrukturen aus, die zudem durch den folgenden Binnenreim und den identischen Reim am Ende verstärkt werden. Auf semantischer Ebene sind es die dem Butzemann zugeschriebenen Tätigkeiten, nämlich sein Rütteln, sein Schütteln und das Werfen des Säckchens. Auf der Ebene der Gestaltung des gesamten Lieds fällt weiterhin die bereits angesprochene, gleich zweimalige Wieder-

holung der Eingangsverse auf: einmal mit einer kleinen Variation unmittelbar in den folgenden Versen 3 und 4, dann noch einmal (nun identisch zu Vers 3 und 4) zum Schluss. Diese insbesondere für Lieder typische wiederholte Abfolge bestimmter Textbausteine und Melodien, oft aufgeteilt in Strophe und Refrain, ggf. auch Bridge, verankert das Gehörte nachhaltig im Gedächtnis und führt gerade bei Melodien zum ›Ohrwurm‹-Effekt. Kinder, aber auch Erwachsene finden ein großes Gefallen hieran (zumal Pop-songs ebenfalls mit solchen Wiederholungsstrukturen arbeiten).

Die beschriebenen Merkmale können bereits Kinder an eine übergeordnete Eigenart lyrischer Texte heranführen: Viele Regeln, die für unsere Alltagssprache gelten, haben dort keine Bedeutung – so etwa die Regel, Wiederholungen möglichst zu vermeiden oder präzise und ohne große Ausschmückungen zu kommunizieren, sich also sprachökonomisch auszudrücken. Der Literaturdidaktiker Günter Waldmann, einer der wichtigsten Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, spricht diesbezüglich von einer formalen Differentialität lyrischer Sprache. Sie realisiere sich durch

»sprachliche Überstrukturierungen verschiedener Art im Bereich des Lauts und des Klangs, des Worts, des Satzes und des Textes, die beispielsweise im phonologischen Bereich Metrum, Rhythmus, Reim, im semantischen Bereich Wortwiederholung, Leitmotiv, Metapher, im syntaktischen Bereich Enjambement, Inversion, Parallelismus, im textuellen Bereich Strophen- und Gedichtformen bildet.« (Waldmann 2006, S. 4)

Anhand der Überstrukturiertheit des Lieds vom Butzemann lernen bereits kleine Kinder zudem, dass Formen literarischer Sprachverwendung anders rezipiert werden wollen, als dies für Alltagssprachliche Mitteilungen gilt: Das Lied lädt buchstäblich zum Mitmachen ein – zur eigenen Erfahrung des sprachlichen Spiels, aktiv wie passiv. Damit sind wir bereits bei den nächsten Merkmalen lyrischer Sprache, die sich an diesem Lied aufzeigen lassen.

Inhaltliche Differentialität und Performativität

Neben der formalen macht Waldmann auch eine inhaltliche Differentialität lyrischer sowie auch literarischer Sprache im Allgemeinen aus. Kurzgefasst bilden literarische Texte keine Wirklichkeit ab, sondern entwerfen fiktional gestaltete Welten, die auf unsere Realität Bezug nehmen, aber etwa zu veränderten Perspektiven auf diese führen können. Dieter Burdorf spricht in seiner *Einführung in die Gedichtanalyse* unter Rekurs auf Elke Austermühl von einer Offenheit des Wirklichkeitsbezugs, der die Leserinnen und Leser dazu aktiviere, Kontexte zu erschließen und Sinnzuschreibungen zu erproben (Burdorf 1997, S. 10).

Dass das Lied vom Butzemann keine Wirklichkeit abbildet, versteht sich heute wohl auch für kleine Kinder fast von selbst, obwohl ihr Fiktionsbewusstsein weniger stark ausgebildet ist als das älterer Kinder oder gar Erwachsener (vgl. Piaget 1972, S. 240–248). Das Lied entwirft eine eigene fiktionale Welt. Hierzu nutzt es neben den bereits erwähnten sprachlichen Gestaltungsmitteln eine weitere Technik, die mit der inhaltlichen Differentialität zusammenhängt: Die Frage, wer oder was sich genau hinter dem Butzemann ver-

birgt, bleibt offen. Und genau über diese Leerstelle aktiviert das Lied die Vorstellungskraft. Nach den beiden Eingangsversen, die die Figur einführen, wird sie anhand dreier Handlungen, die sich jedoch einer genauen Funktionsbeschreibung entziehen, näher bestimmt: »Er rüttelt sich, er schüttelt sich, / Er wirft sein Säckchen hinter sich«. Gewiss werden sich nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene den Handlungsträger und seinen Tanz vorstellen. Aufgrund der Unterbestimmtheit der Textinformationen dürften diese Vorstellungen jedoch recht stark voneinander abweichen.

Und so will das Lied wie viele andere lyrische Texte eher »weitergetragen« und »weitergespielt« als über sprachliche Begriffe festgeschrieben werden. Beim Butzemann laden Text und Liedform dazu ein, den sprachlichen Klang in körperliche Bewegung zu überführen: Der beschriebene Tanz der Figur kann in Bewegungsspielen mitvollzogen werden und so zur sinnlich-ästhetischen Erfahrung beitragen. Literaturwissenschaftlich spricht man in diesem Zusammenhang von der Performativität literarischer Texte, was bedeutet, dass sie eine Vollzugsdimension eröffnen. Dies geschieht, indem die Texte »vorführen, wovon sie sprechen«, und zugleich in eine »ästhetische Praxis« münden, bei der das auf inhaltlicher Ebene Inszenierte im Zuge der Rezeption individuell »erfahrbar« wird (vgl. Velten 2009, S. 550–552).

Kultur- und literaturgeschichtliche Kontextualisierungen

An diesem Kinderlied lassen sich folglich eine Vielzahl relevanter Fähigkeiten für lyrische Lernprozesse vermitteln. Dies gilt auch für einen erweiterten Einblick in die kultur-

geschichtliche Bedingtheit und den literaturgeschichtlichen Wandel von Texten, etwa mit Blick auf ihre Motive. Dieser Aspekt ist essentiell, da Literatur wie alle gesellschaftlichen Diskurse von kulturell und historisch veränderbaren Bedingungen abhängig ist, was sowohl für bestimmte Schreib- bzw. Textformen als auch für ihre Inhalte gilt.

Der Wandel der Figur des Butzemanns von einer Schreckgestalt zu einem freundlichen Kobold bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit der Geschichte des Motivs und so mit sehr unterschiedlichen Welt- und Menschenbildern vertraut zu machen. Entsprechende Grundlagen lassen sich bereits im Grundschulalter vermitteln, etwa indem man Kinder, die das Lied gehört haben, nach ihren Vorstellungen vom Butzemann fragt, und diese im Anschluss z. B. mit einer Darstellung des spanischen Pendants zum Butzemann, »El Coco« von Francisco de Goya (Abb. 1), vergleicht.⁴ Goyas Radierung wurde 1799, nur wenige Jahre bevor das Lied vom Butzemann in *Des Knaben Wunderhorn* aufgenommen wurde, als Teil des Bildzyklus *Los Caprichos* veröffentlicht.

Schon Kinder im Grundschulalter können die voneinander abweichenden Figurendarstellungen erkennen – auch wenn diese an unterschiedliche Medien gebunden sind. Zudem können sie, wenn ihre Aufmerksamkeit hierauf gelenkt wird, Merkmale der sprachlichen Gestaltung benennen, die die Figur des Butzemanns im Kinderlied freundlicher erscheinen lassen.

4 Ggf. kann dies um Informationen angereichert werden, dass die Gestalt des Butzemanns in den Jahrhunderten zuvor als eine oftmals maskierte, verummte Schreckgestalt kulturell etabliert war (vgl. Petzoldt 2003, S. 45).



Abb. 1: Francisco de Goya: Que viene el coco, Radierung, 1797/98

Dieser Wandlungsprozess der Figur lässt sich mit älteren Schülerinnen und Schülern anhand weiterer Kontexte ausarbeiten, die zwei thematische Schwerpunkte bilden: erstens die unterschiedlichen historischen Weltbilder, mit denen uns die Figur des Butzemanns konfrontiert; zweitens die verschiedenartigen Formen der Aktivierung kindlicher Phantasie und die dahinterstehenden Bilder von Kindheit sowie die hieraus resultierenden Erziehungskonzepten.

Zunächst zum ersten Punkt: Ausgehend von einer Konfrontation mit der einstigen Charakteristik der Figur als »Kinderscheuche«⁵, etwa anhand der Ausführungen zum Butz als Hausgeist in Beitls *Untersuchungen zur Mythologie des Kindes* (vgl. Beitzl 2007, S. 121–125), lassen sich Grundlagen des magisch-mythologischen Weltbildes des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit erarbeiten. Diese dürften heute fremd anmuten, spielten in der Menschheitsgeschichte jedoch eine erhebliche Rolle für das Welt- und Selbstbild der Menschen – zumindest bis zur Aufklärung. Das Interesse der Romantik an diesen bereits um 1800 weitgehend der Vergangenheit angehörenden Weltbildern lässt sich nicht zuletzt mit der faszinierenden Wirkung übernatürlicher, magischer Kräfte erklären, die sich dem naturwissenschaftlichen Weltbild der Aufklärung entziehen.⁶ Hinzu kommt eine Idealisierung und Simulation ei-

5 So die Kapitelüberschrift, unter der die Figur in den *Untersuchungen zur Mythologie des Kindes* von Richard Beitzl abgehandelt wird (Beitzl 2007, S. 98).

6 Vgl. hierzu Kremer/Kilcher 2015, S. 108 f. Kremer/Kilcher sprechen von einer »Rehabilitation des Mythos« (ebd., S. 108) in der Romantik, freilich unter genuin ästhetischen Vorzeichen.

nes vermeintlich authentischen, unverstellten »Volkstons« (vgl. Kremer/Kilcher 2015, S. 278), der zwei Ziele verfolgt:

Erstens die Überwindung einer Gegenwart, in der das Leben der Menschen infolge des naturwissenschaftlich-aufklärerischen Denkens sowie einer zunehmend nicht mehr in Frage gestellten Rationalisierung und Funktionalisierung aller Lebensabläufe als entfremdet angesehen wird. Der Rekurs auf Überlieferungen einer früheren, idealisierten bzw. allererst konstruierten »goldenen Zeit«, die es in neuer Form wiederzugewinnen gilt, bietet hier eine Fluchtperspektive.

Zweitens wird aber zumindest bei einem der beiden Herausgeber (Achim von Arnim) zugleich eine dezidiert nationale Perspektive verfolgt, die die deutsche Literatur als einen positiv besetzten Traditionsraum eröffnet, der etwa dem abgewerteten französischen Kulturraum gegenübergestellt wird. Der Rückbezug auf (vermeintlich) mündliche Überlieferungsstränge soll deren Ursprünglichkeit, Lebendigkeit und Authentizität verbürgen (vgl. ebd. S. 279).⁷

Diese Ausrichtung am hochgradig stilisierten Bild vom »einfachen Volk« dokumentiert auch, dass die Sammlung auf mündlich tradierte Lieder zurückgreift, die gleichwohl u. a. durch die lyrische Form der Volksliedstrophe ästhetisch überformt sind (vgl. ebd., S. 279). Bezieht man diese Überlegungen mit in den Unterricht ein, lernen Schülerinnen und Schüler die Bedeutung bestimmter literarischer Formen nicht blind, sondern ausgehend von ihren jeweili-

7 Vgl. Kremer/Kilcher 2015, S. 278 f. Einer in Teilen vergleichbaren Programmatik folgt die ebenfalls zu dieser Zeit entstehende bekannte Sammlung der »Kinder- und Hausmärchen« der Gebrüder Grimm (vgl. ebd., S. 26.)

gen Funktionen. Denn die Volksliedstrophe, der das Lied vom Butzemann folgt⁸, kann aufgrund ihrer recht offenen Struktur sich dem konventionellen Satzbau der deutschen Sprache anpassen und einen natürlich wirkenden Rhythmus in das Metrum integrieren (vgl. ebd., S. 278 f.).

Mit Blick auf die Veränderungen, die das Motiv des Butzemanns im Kontext dieser Liedsammlung erfährt, wird der zweite thematische Schwerpunkt relevant: Das Bild von der Kindheit beginnt sich im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts fundamental zu wandeln. Der Historiker Philippe Ariès betitelt in seiner *Geschichte der Kindheit* (Ariès 2007) das zweite Kapitel mit »Die Entdeckung der Kindheit« und erklärt, dass erst in diesem Zeitraum die Kindheit als eine eigenständige, von der Erwachsenenwelt getrennte Lebensphase verstanden wird. Hiermit geht auch ein Wandel der Erziehungsvorstellungen einher, wie er sich etwa in Rousseaus *Emile* findet. Erziehung soll sich nun an den natürlichen Entwicklungsstufen des Kindes ausrichten. Eine »schwarze Pädagogik«, die zur Abschreckung und Mahnung die Existenz abschreckender Dämonen vorgaukelt, ist innerhalb eines solchen Konzepts nicht länger denkbar – auch wenn sie faktisch bis weit ins 20. Jahrhundert praktiziert wurde.

8 »Volksliedverse sind recht locker gefügt: grundsätzlich alternierend, häufig aber auch mit einer doppelten statt einer einzelnen Senkung. Nur die Hebungszahl ist festgelegt: Der Vers hat in einem Gedicht durchgehend entweder drei oder vier Hebungen (in manchen Gedichten wechseln sich auch vier- und dreiehebige Verse ab). [...] Die Volksliedstrophe besteht in den meisten Fällen aus vier Versen, die überwiegend Kreuzreim, oft aber auch Paarreim aufweisen, in jedem Fall aber gereimt sind [...].« (Burdorf 1997, S. 80)

Vor dem Hintergrund dieser kultur- und literaturgeschichtlichen Zusammenhänge wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, sich Kenntnisse über das den meisten seit ihrer Kindheit bekannte Lied vom Butzemann anzueignen, über dessen Hintergründe sie aber wohl nur wenig wissen (vgl. Rieken/Simon 2007, S. XI). Zugleich können sie erschließen, wie Lyrik einerseits eine Kinderschreckgestalt als reine Fiktion entlarvt, sie damit aber nicht im Sinne einer aufklärerisch-rationalen Kritik *ad acta* legt, sondern sie im Modus der Fiktion, im literarischen Spiel zu einem freundlichen Kobold umgestaltet, der die Kinder geradezu einlädt, mit ihm zu spielen und seinen Tanz mitzuvollziehen. Und so zeigt sich auch auf dieser Ebene, was ein scheinbar einfacher Gegenstand an Potential für den Lyrikunterricht bereithält – ohne dass die eingangs zitierte »Angst vor Gedichten« eintritt.

Gleichwohl bleibt es eine Herausforderung des Lyrikunterrichts, auch ästhetisch komplexe Texte so zu vermitteln, dass diese Angst nicht einsetzt. Hierfür sind ganz unterschiedliche Dinge nötig: grundlegende Kenntnisse über Charakteristiken und Geschichte der Gattung, ein für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbares Kompendium zur Aneignung von Analysekatégorien sowie variantenreiche, den individuellen Zugängen der Schülerinnen und Schüler Raum gebende und zugleich auf unterschiedliche Lernziele passgenau abgestimmte Unterrichtsverfahren. Zu all dem nun Genaueres.

2 Gattungsmerkmale:

»Lyrik ist, wenn rechts was frei bleibt.«

(Jochen Vogt)

Die Tatsache, dass ein Lied ausgewählt wurde, um in das Thema dieses Bandes einzuführen, weist bereits auf eine enge Verbindung von Lyrik und Musik hin. Diese lässt sich auch am Gattungsbegriff ablesen, leitet er sich doch »vom griechischen *lyrikos* her, der Adjektivbildung zu *lyra* (ein altgriechisches Zupfinstrument, Leier), die soviel wie ›zum Spiel der Lyra gehörig‹ bedeutet. [...] Lyrische Dichtung ist seit den frühen Kulturen zur Musik vorgetragene, also meist gesungene Dichtung.« (Burdorf 1997, S. 2) Zwar gibt es eine ganze Reihe von Gedichten, die nicht vertont bzw. nicht für eine Vertonung verfasst wurden, und Sangbarkeit stellt gerade in der modernen Lyrik für eine Vielzahl, vielleicht sogar den größeren Teil der seit dem späten 19. Jahrhundert publizierten Gedichte kein zentrales Kriterium mehr dar. Doch bleibt auch in diesen Fällen die Klangdimension lyrischer Sprache weiterhin von besonderer Bedeutung.

In diesem Kontext wird ein weiterer Aspekt relevant: Obwohl die meisten Menschen heute Gedichte vermutlich häufiger lesen als hören, so begegnet ihnen Lyrik doch »auch in der gesprochenen und in der gesungenen Sprache« (ebd., S. 22), ist also nicht auf das Medium Schrift beschränkt. Dieser Aspekt der Klangdimension untermauert die eingangs aufgestellte These, der zufolge die Popularität von Popsongs (als Form der gesungenen lyrischen Spra-