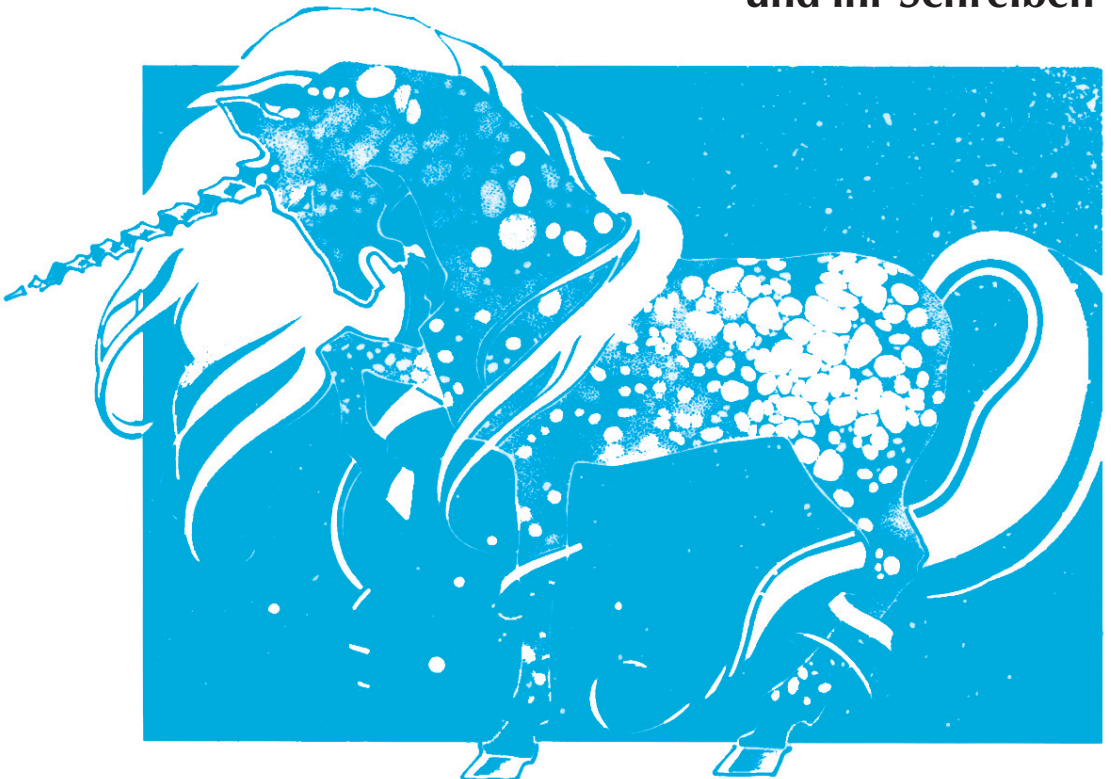




Günter Waldmann

# Produktiver Umgang mit Lyrik

**Eine systematische Einführung  
in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung  
und ihr Schreiben**







# 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

Von

Günter Waldmann



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Wolfgang H. Ariwald, BDG, 59519 Möhnesee

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-0442-0

**16. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler, 2019

Printed in Germany – Druck: WolfMedia, Korb

## Inhaltsverzeichnis

### O. Vorwort

0.1.	Vorwort zur 1. Auflage (1988) . . . . .	1
0.2.	Vorwort zur 5. Auflage . . . . .	3
1.	Hinführung zur Lyrik . . . . .	5
1.1.	Einstimmung in Lyrik und den produktiven Umgang mit ihr . . . . .	5
	A 1: Phantasiereise 'Im Gebirgswald' . . . . .	6
	A 2: Selbst ein Gedicht schreiben? . . . . .	7
1.2.	Hinführung zur visuellen Form von Lyrik . . . . .	7
	A 3: Bild-Wörter machen . . . . .	8
1.3.	Hinführung zur sprachlichen Organisation von Lyrik und zu eigenem Schreiben in lyrischen Formen . . . . .	10
	A 4: Konstellationen komponieren . . . . .	10
	A 5: Wachsgedichte schreiben . . . . .	11
	A 6: Elfchen schreiben . . . . .	12
	A 7: Haikus schreiben . . . . .	13
1.4.	Hinführung zur lautlich-rhythmischen Gestaltung von Lyrik . . . . .	14
	A 8: Betrachtung von drei Strophen Hölderlins . . . . .	14
1.5.	Hinführung zum Unterschied von Lyrik und Prosa . . . . .	15
	A 9: Ein Tisch in Prosa und Versen . . . . .	16
	A 10: Ein Storm-Gedicht in Prosa- und Versfassung . . . . .	17
2.	Lyrische Vorschule: Der freie Vers . . . . .	20
2.1.	Der freie Vers und seine Lautform (an Gedichten Frieds und anderer) . . . . .	20
	A 11: Erste Annäherung an den freien Vers . . . . .	20
2.2.	Der freie Vers, seine visuelle Form und ihre Sinnfunktion (an Gedichten des Barock, H. Domins, Frieds, Bieneks und anderer) . . . . .	25
	A 12: Bildgedichte machen . . . . .	26
	A 13: Erfahrungen mit Einrückungen . . . . .	29
	A 14: Versanordnung und Sinnaussage eines Gedichts . . . . .	31
	A 15: Eine Prosafassung und ihre Versfassungen . . . . .	32
	A 16: Aus Prosafassungen werden wieder freie Verse . . . . .	33
	A 17: Freie Verse aus Gebrauchs- und Alltagstexten . . . . .	35
	A 18: Freies Schreiben von freien Versen . . . . .	37
3.	Lyrische Versformen: Metrum – Rhythmus (Phonologische Strukturen I) . . . . .	39
3.1.	Erste Erkundungen des Metrums (an Songs aus Brechts „Dreigroschenoper“) . . . . .	39

A 19: Prosa und Lyrik in Brechts „Dreigroschenroman“ und „Dreigroschenoper“ . . . . .	39
A 20: Neue Moritaten von Mackie Messer . . . . .	41
A 21: Erarbeitung eines metrischen Schemas . . . . .	43
A 22: Die Schwierigkeiten der Realisation eines metrischen Schemas . . . . .	45
3.2. Metrische Formen, ihre Funktionen und Leistungen (an politischer Lyrik Brechts) . . . . .	48
A 23: Annäherung an die Differenzerfahrung metrischer Formen	48
A 24: Lange und kurze Verszeilen . . . . .	50
A 25: Regelmäßig und unregelmäßig gefüllte Verszeilen . . . . .	54
A 26: Alternierende und daktylische Verszeilen . . . . .	55
A 27: Stumpfe und klingende Verschlüsse, nicht-auftaktige und auftaktige Versanfänge . . . . .	57
3.3. Modell metrischen Verstehens (an einem Naturgedicht) . . . . .	61
A 28: Textfreie Analyse des metrischen Schemas einer Naturgedichtsstrophe . . . . .	61
3.4. Visuelle Darstellung metrischer Differenzerfahrungen (an Naturgedichten Mörikes, Trakls und Bächlers) . . . . .	64
A 29: Aufstellen einer metrischen Matrix für zwei Naturgedichte von Trakl und Bächler . . . . .	67
A 30: Das Metrum-Matrix-Spiel . . . . .	71
3.5. Metrum und Rhythmus . . . . .	72
A 31: Versuche zu rhythmischen Differenzerfahrungen . . . . .	74
A 32: Arbeiten mit dem Rhythmus . . . . .	77
4. Lyrische Klangformen: Lautsymbolik – Alliteration und Assonanz – Reim (Phonologische Strukturen II) . . . . .	79
4.1. Zum Klangcharakter der Sprache: Lautnachahmung und Lautsymbolik, das Lautgedicht (an Gedichten Morgensterns und des Dada sowie Jandls) . . . . .	79
A 33: Kleine Erfahrung mit Lautnachahmungen . . . . .	79
A 34: „Lernt Vokale kennen“ (Fühmann) . . . . .	79
A 35: Lyrik mit Lauteinlagen . . . . .	80
A 36: Erfolgreich werben mit Lautwirkungen . . . . .	88
A 37: Eigene Versuche mit lautnachahmend-lautsymbolischer Lyrik . . . . .	89
4.2. Lyrischer Klangcharakter, Alliteration und Assonanz (an Konkreter Poesie und einem Gedicht Eichendorffs) . . . . .	89
A 38: Versuch mit dem Klangcharakter eines Lenau-Gedichts nach Gerhard Rühm . . . . .	90
A 39: Versuche mit Vokal- und Konsonanten-Gleichklängen nach Ernst Jandl und Franz Mon . . . . .	92

	A 40: Erfahrung mit lautlichen Gleichklängen an einem Gedicht Eichendorffs (durch Textreduktion) . . . . .	96
4.3.	Der Reim (an Gedichten des Dada und des Expressionismus, Heines, Eichendorffs und anderer) . . . . .	98
	A 41: Leichte Übungen zum Reim . . . . .	98
	A 42: Reimspiele . . . . .	99
	A 43: Erfahrungen mit Reimen machen: der Sinngehalt des Reims . . . . .	100
	A 44: Zur Reimerwartung des lautlichen Gleichklangs . . . . .	105
	A 45: Ein Versuch zur Reimspannung bei den Reimformen . . . . .	109
	A 46: Versuche zur Reimspannung bei den Reimstellungen . . . . .	112
	A 47: Übungen zum Reim und zur Reimstellung . . . . .	116
	A 48: „Ohrenwunder“ als „Einfallslenker und Ideenstimulator“ (Rühmkorf): der ungewöhnliche Reim . . . . .	117
	A 49: Erkundung eines romantischen Gedichts von Heine durch Arbeit mit seinen Reimen . . . . .	118
	A 50: Interpretation eines Gedichts von Eichendorff durch Arbeit mit seinen Reimworten (Textreduktion) . . . . .	119
4.4.	Eigene Erfahrungen mit dem Verfassen von Reimgedichten	123
	A 51: Gedichte schreiben mit Heine I: Zur eigenen Lebenslage und Befindlichkeit . . . . .	123
	A 52: Gedichte schreiben mit Heine II: Zu politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen . . . . .	124
5.	Lyrische Wortformen: Wortwiederholung – Leitmotiv – Mehrdeutigkeit (Semantische Strukturen I) . . . . .	126
5.1.	Die Wortwiederholung (an Gedichten Kunerts, Enzensbergers, Brechts und anderer) . . . . .	126
	A 53: Umgang mit der Wortwiederholung . . . . .	126
	A 54: Schlichte Übungen zur Wortwiederholung . . . . .	131
	A 55: Arbeiten mit strophischer Wortwiederholung . . . . .	132
	A 56: Gedanken zu Mut und Hoffnung bei der Lektüre Brechts . . . . .	135
5.2.	Das Leitmotiv (an Gedichten Enzensbergers sowie Celans, I. Bachmanns und anderer) . . . . .	136
	A 57: Leitmotiv-Clustering . . . . .	136
	A 58: Erarbeiten zweier Gedichte Enzensbergers von ihren Leitmotiven her (durch Textreduktion) . . . . .	140
	A 59: Annäherung an Celans „Todesfuge“ von Immanuel Weißglas' Gedicht „ER“ her . . . . .	147



A 60: Arbeiten mit gegensätzlichen Leitmotiven in zweischichtiger Textanordnung nach Ingeborg Bachmann: „Reklame“ . . . . .	148
A 61: Einfache Übung zum leitmotivlichen Arbeiten in einer zweischichtigen Textanordnung . . . . .	150
A 62: ‘Selbstsein’ – ‘ein anderer/eine andere sein’: Eigene Versuche mit Leitmotiven . . . . .	151
5.3. Die Mehrdeutigkeit (an Gedichten Enzensbergers sowie Törnes, Frieds und anderer) . . . . .	152
A 63: Erkundung der Mehrdeutigkeit . . . . .	152
A 64: Erarbeiten von Formen der Mehrdeutigkeit . . . . .	155
A 65: Arbeiten mit Mehrdeutigkeiten . . . . .	158
6. Lyrische Bildformen: Metapher – Allegorie – Symbol (Semantische Strukturen II) . . . . .	160
6.1. Hauptmerkmale der Metapher . . . . .	161
A 66: Metaphern-Baukasten: Eigene Erfahrungen mit Metaphern machen . . . . .	162
6.2. Fügungen der Metapher – das Oxymoron (an Gedichten Flemmings und anderer) . . . . .	165
A 67: Das Oxymoron als kühne Metapher . . . . .	166
A 68: Metaphernspiel: „Zusammengesetztes auseinander- gedacht“ . . . . .	167
A 69: Wiederbelebung von Metaphern 1: Redensarten . . . . .	168
A 70: Wiederbelebung von Metaphern 2: Körpermetaphern . . . . .	169
6.3. Leserbezogenheit der Metapher – die Synästhesie (an einem Gedicht Brentanos und Textstellen Trakls) . . . . .	170
A 71: Erkundung der Synästhesie . . . . .	172
A 72: Synästhesien-Baukästen: Eigene Erfahrungen mit Synästhesien machen . . . . .	173
6.4. Erfahrungen mit dem traditionellen Metaphernverständnis (an Gedichten von K. Allert-Wybraniec) . . . . .	175
A 73: Metapher als „Übertragung eines fremden Wortes“ (Aristoteles)? Erprobung dieses Metaphernverständnisses . . . . .	176
6.5. Die Allegorie (an Gedichten Kunerts, Enzensbergers, S. Kirschs, Biermanns und anderer) . . . . .	181
A 74: Allegoriespiel: „Ich als ...“ . . . . .	181
A 75: Allegorien schreiben nach Kleist . . . . .	182
A 76: Eine Allegorie nachproduzieren 1 . . . . .	183
A 77: Eine Allegorie nachproduzieren 2 . . . . .	184
A 78: Allegorien vom Kreislauf des Lebens . . . . .	185
A 79: Schlichte Erfahrung mit der ‘reinen Allegorie’ . . . . .	191
A 80: Zum Umgang mit der allegorischen Personifikation 1 . . . . .	193

A 81: Zum Umgang mit der allegorischen Personifikation 2 . . .	193
A 82: Erfahrungen mit politischem Bildgebrauch: Eine aktuelle Allegorie von unserem 'Staatschiff' und 'Staatskörper' . . . . .	194
6.6. Das Symbol (an Gedichten Goethes und des späten Brecht) . . .	196
A 83: Erste Annäherung an das Symbol im Bildfeld 'Krieg' . . .	197
A 84: Goethes Symbolgebrauch und Symbolverständnis . . . . .	198
A 85: Eigene Versuche mit symbolischer Bildform in den Bildfeldern 'Gefangensein' und 'Weg' . . . . .	204
7. Lyrische Satzformen: Enjambement – Inversion – Parallelismus – Chiasmus und andere Satzfiguren (Syntaktische Strukturen) . . .	205
7.1. Das Enjambement (an Gedichten Rilkes, M. L. Kaschnitz', Bobrowskis, S. Kirschs, Brinkmanns und anderer) . . . . .	206
A 86: Aktiver Umgang mit dem Enjambement 1: Erwartungen . . . . .	206
A 87: Aktiver Umgang mit dem Enjambement 2: Auferstehung – Verlassenheit . . . . .	208
A 88: Umwandeln eines Prosagedichts in freie Verse, gegebenenfalls mit Enjambements . . . . .	214
A 89: Umwandeln einer Prosastelle in freie Verse mit Enjambements . . . . .	214
7.2. Inversion und Enjambement (an Gedichten Hölderlins) . . . . .	214
A 90: Lyrische Experimente mit dem Satzbau I: Enjambement und Inversion . . . . .	214
A 91: Aktiver Umgang mit dem Satzbau bei Hölderlin . . . . .	218
7.3. Parallelismus, Chiasmus und weitere Satzfiguren – 'glatte' und 'harte' Fügung (an einem Text Hölderlins, an Gedichten Friedrs, Bobrowskis und anderer) . . . . .	220
A 92: Lyrische Experimente mit dem Satzbau II: Parallelismus und Chiasmus . . . . .	220
A 93: Einfache Übung zu Parallelismus und Chiasmus . . . . .	223
A 94: Lyrische Experimente mit dem Satzbau III: Ellipse, Nominalsetzung, Hyperbaton . . . . .	223
A 95: Aktiver Umgang mit dem Satzbau bei Bobrowski . . . . .	225
A 96: Arbeiten mit glatter und harter Fügung . . . . .	230
A 97: Syntaktische Spiele mit Hypotaxe und Parataxe, Polysyndeton und Asyndeton . . . . .	231
A 98: Skelettgedicht-Spiel: Reduktion als Interpretations- verfahren (Textreduktion) . . . . .	233
A 99: Reduktion als Produktionsverfahren (Textreduktion) . . . . .	235

8.	Lyrische Strophenformen: Vier- und dreizeilige Strophe – Terzine, Stanze, Rondel – Sonett (Textuelle Strukturen) . . . . .	236
8.1.	Strophe und Verszeile – Sinnzusammenhang und Sinninduktion in der Strophe (an Gedichten Heines, Eichendorffs, I. Bachmanns und anderer) . . . . .	236
	A 100: Zeilenpuzzle mit Liebesgedichten Heines . . . . .	236
	A 101: Zeilenpuzzle mit drei Naturgedichten . . . . .	239
8.2.	Einzelne Strophenformen (an Gedichten Lichtensteins, Trakls, Stefan Georges, I. Bachmanns, Frieds und anderer) . . . . .	245
	A 102: Versuche mit vier- und dreizeiligen Strophen . . . . .	245
	A 103: Versuche mit Terzine und Stanze . . . . .	247
	A 104: Versuche mit Kehrzeilenstrophen dreier Herbstgedichte . . . . .	250
	A 105: Versuche mit Strophenformen an einem eigenen Cento . . . . .	252
8.3.	Das Sonett (an Gedichten Goethes, Mörikes, Lichtensteins, Trakls und anderer) . . . . .	253
	A 106: Erkundung des Sonetts I: Die äußere Form . . . . .	253
	A 107: Erkundung des Sonetts II: Die Funktion der äußeren Form . . . . .	255
	A 108: Erkundung des Sonetts III: Die innere Form . . . . .	257
	A 109: Kritische Betrachtung von unmetrischen und reimlosen Sonetten . . . . .	260
	A 110: Versuche mit eigenem ‘Sonettieren’ . . . . .	261
9.	Skizze des zugrundeliegenden literaturtheoretischen Konzepts produktiver literarischer Differenzierung . . . . .	263
10.	Methodische Hinweise und Vorschläge . . . . .	274
10.1.	Produktiver Umgang mit Lyrik in der Schule . . . . .	274
10.2.	Vorschläge für Unterrichtseinheiten und -sequenzen . . . . .	277
	I. Primarstufe: 4. gegebenenfalls auch 3. Klasse . . . . .	278
	II. Sekundarstufe I: 5.–7. Klasse . . . . .	279
	III. Sekundarstufe I: 8.–10. Klasse . . . . .	280
	IV. Sekundarstufe II: 11.–13. Klasse . . . . .	281
	V. Schreibgruppen/Workshops: Arbeitsanregungen mit größerem Anteil eigenen Schreibens . . . . .	282
10.3.	Verzeichnis von Themen und Motiven . . . . .	282
10.4.	Verzeichnis der verwendeten produktiven Verfahren . . . . .	284
11.	Anmerkungen . . . . .	286
12.	Literaturverzeichnis . . . . .	295
13.	Register . . . . .	306
13.1.	Personenregister . . . . .	306
13.2.	Sachregister . . . . .	309

## 0.1. Vorwort zur 1. Auflage (1988)

Dieses Buch soll in die Lyrik einführen. Da gilt allgemein: Wer etwas lernen, zum Beispiel in etwas eingeführt werden soll, lernt es leichter und gleichzeitig nachhaltiger, wenn er aktiv mit ihm umgeht und es selbst 'macht': learning by doing (Dewey). So allgemein werden dem auch die meisten zustimmen; gleich viel Zustimmung ist aber nicht mehr zu erwarten, wenn dieser Grundsatz nun auf Literatur und gar auf Lyrik angewendet werden soll: Einführung in die Lyrik durch 'Machen' von Lyrik? Hier sind vor allem zwei Einwände zu erwarten.

Der *erste Einwand* ist: Lyrik ist überhaupt nichts, das jeder so einfach 'machen' kann. Lyrik zu verfassen erfordert besondere Fähigkeiten, eine spezifische Begabung, vielleicht sogar etwas wie Begnadung, die eben nicht jeder hat. Darauf ist zu sagen: Lyrik ist auf einer elementaren Ebene, und um diese geht es hier vor allem, durch eine große Zahl von Techniken und Kunstmitteln bestimmt, die durchaus lernbar sind. Sie aktiv zu lernen, bringt wahrscheinlich nicht gleich fertige große Lyriker hervor, läßt aber Funktionen, Leistungen und Wirkungen der lyrischen Kunstmittel erfahrbar werden und führt so in Lyrik ein. Wer das völlig leugnet, stellt sich auf einen extremen genieästhetischen Standpunkt, den zu diskutieren heute nicht mehr lohnt.

Der *zweite Einwand* ist: Eigentlicher Umgang mit Lyrik besteht darin, sie intensiv zu empfinden und zu erleben, von ihr angesprochen und ergriffen zu werden. Nur dafür hat eine Hinführung zur Lyrik fähig zu machen. Dazu ist zu sagen: Die Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit für Lyrik zu wecken oder zu stärken, ist fraglos eine wichtige Aufgabe einer Einleitung in die Lyrik. Doch ist das nur sehr schwer einzurichten. Und als alleiniges Prinzip der Hinführung zur Lyrik genommen, gleitet es leicht in literarischen Ästhetizismus (in 'literarisches Kulturschmatzen') ab. Doch wird diese Argumentation nicht jeden überzeugen. Denn wenn, könnte jemand erwidern, es nun einmal so ist, daß Lyrik ihrem Wesen nach auf Empfinden und Erleben angelegt ist, dann muß eine Hinführung zu ihr, wie schwierig das immer sein mag, eben irgendwie an solchen empfindungs- und erlebnishaften Umgang mit Lyrik heranzuführen.

Hier kommt man wohl nur so weiter, daß man überhaupt das Orientierungsmuster, das *Paradigma*, des einführenden Umgangs mit Lyrik *wechselt*. Spielen wir einmal kurz durch, was die Wahl eines anderen Paradigmas leisten würde, und fragen: Was würde es bedeuten, wenn der einführende Umgang mit Lyrik sich nicht daran orientierte, welches Empfinden und Erleben Lyrik ermöglicht, allerdings auch nicht daran, welche (als mehr oder weniger selbstwertig genommenen) lyrischen Strukturen und Kunstmittel sie aufweist, sondern daran, daß Lyrik mit ihren Kunstmitteln auf aktive, ja *produktive Rezeption* ihres *Lesers* angelegt ist und erst in ihr ihre konkrete literarische Existenz hat?

– Dann wäre jedes (und auch ein empfindungs- und erlebnisbestimmtes) Lesen von Lyrik immer ein *aktives Handeln* des lyrischen Lesers.

- Dann ließe sich von da her verstehen (und nicht nur nachfühlen), warum Lyrik denn so intensiv von ihrem Leser *empfunden* und *erlebt* wird: weil er sie mit her- vorbringt und so selbst in gewisser Weise in ihr enthalten ist.
- Dann wäre vor allem ein sinnvolles, nämlich in der Natur von Lyrik selbst begrün- detes (und nicht von außen aufgrund etwa didaktischer, aber literatur- und lyrik- fremder Erwägungen an sie herangetragenenes) Verfahren, in Lyrik einzuführen: bei diesem *aktiven* und *produktiven* Verhalten des lyrischen *Lesers* anzusetzen und es gezielt und systematisch zu organisieren.
- Eine solche Einführung in die Lyrik durch produktiven Umgang mit ihr und ihren Kunstmitteln wäre dann auch ein – planbares – Verfahren, *Sensibilität* für Lyrik und damit lyrische Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit zu fördern.

Dieses Verfahren stellt zwar für den heute bei uns vorherrschenden literaturwissen- schaftlichen und -didaktischen Umgang mit Lyrik einen Wechsel des Orientierungs- musters dar, es ist aber nicht überhaupt ungebräuchlich oder gar neu. Aktiven, prak- tischen, produktiven Umgang mit Literatur, mit Lyrik hat es zu vielen Zeiten ge- geben: als Form literarischer Geselligkeit etwa in der höfischen Gesellschaft, in der Frühromantik, im Biedermeier (s. Mattenklott 1979, S. 7–22), als Form literari- scher Aneignung und Praxis in Schule und Universität vorherrschend im 17. Jahr- hundert, doch auch in vorausgehenden Epochen und z. T. bis ins 19. Jahrhundert hinein (s. Kreft 1984, S. 253 f.). Und in angelsächsischen Ländern ist er noch heute selbstverständlicher Bestandteil des Literaturstudiums.

Er wurde proklamiert und praktiziert von der Reformpädagogik und Freinet, von der frühen russischen Linken um Boris Arvatov und Sergej Tretjakov und dem Pro- letkult. Und er bildet heute ein Konzept, das in Literaturwissenschaft und Literatur- didaktik, in Schreibseminaren und Schreibwerkstätten sowie in der Poesietherapie (s. Werder 1986) im einzelnen zwar höchst unterschiedliche Formen und Zielsetzungen aufweist, insgesamt aber doch eine von anderem Literaturumgang deutlich ab- gehobene *literarische Schreibbewegung* mit größerem Umfang und einigem kultu- rellen Belang ausmacht. Den meisten Vertretern dieser Bewegung ist dieses Buch, wenn auch in jeweils recht verschiedener Art, verpflichtet: Viele Anregungen ver- dankt es beispielsweise methodisch und literaturtheoretisch Jürgen Link und seinen „Literaturwissenschaftlichen Grundbegriffen“ (1974), sodann den Arbeiten von Karlheinz Fingerhut und der Diskussion mit ihm, auch den gleichlaufenden Bemü- hungen von Kaspar H. Spinner und Gerhard Haas. Zahlreiche Impulse verdankt es insbesondere dem „Segeberger Kreis“ und denen, die ihn tragen, ihm angehören oder nahestehen, ihren Veröffentlichungen und der gemeinsamen Arbeit mit ihnen: Winfried Pielow, Joachim Fritzsche, Gundel Mattenklott, Heinz Blumensath, Ingo Scheller, Ingeborg Meckling und vielen anderen, die ich nicht alle nennen kann (die aber schon wissen werden, daß sie gemeint sind).

Dieses Verfahren eines aktiven, praktischen, produktiven Umgangs mit Literatur soll also in diesem Buch systematisch angewandt werden: Es führt in die Formen ein, die Lyrik in den Sprachbereichen des Lauts, des Worts, des Satzes und des Textes

aufweist, indem es produktive Erfahrungen der wichtigeren lyrischen Kunstmittel einrichtet. Dabei wird sich dann ständig zeigen, daß die einzelnen lyrischen Kunstmittel durch den Leser (genauer: in seiner produktiven Erfahrung) literarisch konkret werden; es wird sich also im Vollzug dieses Verfahrens seine Berechtigung erweisen. – Dieses Buch ist somit nicht eigentlich als ‘lyrische Schreibschule’ konzipiert, sondern als eine Einführung in die Lyrik, die über produktive Erfahrung erfolgt. Das kann und soll aber durchaus einschließen, daß jemand, der es aktiv erarbeitet und sich so wesentliche lyrische Kunstformen und Techniken aneignet, damit in Formen lyrischen Sprechens eingeführt wird und lernt, selbst *Lyrik zu schreiben*.

Dem Ansatz dieses Buches liegt ein bestimmtes und z.T. neues *literaturtheoretisches Konzept* (das produktiver literarischer Differenzierung) zugrunde. Seine Momente werden in den einzelnen Abschnitten bei den jeweiligen lyrischen Kunstmitteln kurz angezeigt und am Schluß der Ausführungen in einer Theorieskizze systematisch zusammengestellt, noch etwas erläutert und belegt. Ein abschließendes Kapitel stellt dann zahlreiche Möglichkeiten dar, in der Hochschule, vor allem in der Schule sowie im Selbststudium mit den Verfahren dieses Buches umzugehen.

## 0.2. Vorwort zur 5. Auflage

Zehn Jahre nach Erscheinen dieses Buches, in denen ich mancherlei weitere Erfahrungen mit produktivem Literaturumgang gemacht habe, scheint mir eine Überarbeitung angezeigt: Seine systematische Konzeption wie der Grundbestand des Textes bleiben unverändert, es wurde vor allem erweitert. Ich habe das 1. Kapitel vorgeschaltet, das nun vielfache Möglichkeiten der Einstimmung in lyrische Texte und der Hinführung auf wichtige Merkmale der Lyrik bietet, auch zahlreiche Arbeitsanregungen eingefügt, die eine mehr spielhafte Annäherung an Lyrik und bestimmte lyrische Formen erlauben. Sodann wurden mehrfach Arbeitsanregungen überarbeitet, Texte gegen ergiebigere ausgetauscht und vor allem weitere Arbeitsanregungen mit leichteren Texten hinzugefügt, um insgesamt eine größere Bandbreite von einfachen bis schwierigeren Aufgaben zu erreichen. Ich hoffe, so das Verhältnis der Texte und Arbeitsanregungen, die spielhaften und mehr hinführenden Charakter von geringerem Schwierigkeitsgrad haben, zu den anspruchsvolleren Texten und Arbeitsanregungen mit höherem Schwierigkeitsgrad verbessert und den Gebrauchswert des Buches erhöht zu haben. Auch kann es jetzt vielfach in der Primarstufe verwendet werden.

Wichtige Aspekte dieses Buches wurden in Arbeitskapiteln des Lesebuchs „Unterwegs“ (Bleier-Staudt [u. a.] 1992–96; Lehrerbände 1993 ff.), an dem ich mitgearbeitet habe, zu abgeschlossenen Unterrichtseinheiten für bestimmte Klassen ausgearbeitet. Es liegen vor: Für die 5. Klasse „Bilder, Laute, Klänge“ (Bd. 5, S. 166–175), für die 6. Klasse „Verse, Reime, Strophen“ (Bd. 6, S. 162–173), für die 8. Klasse „Laßt Bilder sprechen . . .“ (Bd. 8, S. 166–173) und für die 9. Klasse „Wörter – Zeilen – Gedichte“ (Bd. 9, S. 156–163).

Das diesem Buch zugrundeliegende literaturtheoretische Konzept produktiver literarischer Differenzzerfahrung (Kap. 9) habe ich inzwischen texttheoretisch, produktions- und rezeptionsästhetisch weiter ausgebaut und gezielter auf das – vor allem produktive – Verstehen literarischer Texte bezogen. Didaktisch als Phasenmodell literarischen Verstehens gefaßt, bietet dieses erweiterte Konzept den Grundriß einer *produktiven Hermeneutik*; ich stelle es dar in dem Buch „Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriß einer produktiven Hermeneutik: Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle“ (Waldmann 1998). Die differenztheoretischen Überlegungen des 9. Kapitels behalten dabei ihre volle Gültigkeit, und da differentielle Strukturen gerade an Lyrik erkannt und erfaßt werden können und das Verstehen von Lyrik entscheidend bestimmen, deshalb im Verlauf des Buches ja auch häufig ausgeführt oder angezeigt sind, lasse ich das 9. Kapitel, auch wenn ich seine Überlegungen jetzt als Teil eines umfassenderen hermeneutischen Konzepts sehe, in diesem Buch – etwas überarbeitet und ergänzt, teilweise auch gestrafft – stehen. Dafür stelle ich hier einige spezifisch lyrische Differenzverhältnisse und ihre Erfahrung genauer und umfassender dar als in dem Buch „Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht“.



## 1. Hinführung zur Lyrik

Nicht jeder der Schüler (und manchmal auch der Studenten\*), mit denen man eine größere oder kleinere Unterrichtseinheit oder einen Kurs bzw. ein Seminar über Lyrik durchführen möchte, ist den Umgang mit Gedichten gewohnt. Für manche ist Lyrik ein etwas entlegener und auch nutzloser, für nicht wenige ein schwieriger, anspruchsvoller und einschüchternder Bereich der Literatur. Und die Ankündigung, daß sie in dieser Unterrichtseinheit oder in diesem Kurs bzw. Seminar auch selbst Lyrik schreiben dürfen, wird sie nicht immer viel motivierter machen. Da kann es nützlich sein, nicht gleich mit der Arbeit an lyrischen Texten zu beginnen, sondern auf sie hinzuführen und in sie und den produktiven Umgang mit ihnen einzustimmen; darum geht es zunächst in diesem Kapitel.

Für viele Schüler (und nicht wenige Erwachsene) ist ein Gedicht, 'wenn es sich reimt'. Was es für einen Text bedeutet, wenn er einen Endreim aufweist und was dieser eigentlich leistet, daß ein lyrischer Text durch viele weitere Merkmale bestimmt ist, der Endreim nicht unbedingt das wichtigste Merkmal ist und durchaus fehlen kann, auch daß ein lyrischer Text aufgrund seiner Merkmale anders spricht als die Alltagssprache bzw. als Alltagstexte und ganz anderes leistet, ist ihnen meist nicht bewußt. Deshalb ist es oft sinnvoll, vor der eigentlichen Arbeit an Gedichten Sensibilität für einige wichtige Qualitäten und Leistungen des Lyrischen zu wecken. Das sollte allerdings nicht als theoretischer Diskurs über das 'Wesen' des Lyrischen geschehen, sondern als produktive Erkundung einiger wichtiger lyrischer Merkmale, bei der die Schüler bzw. Studenten gleichzeitig zum eigenen Schreiben in lyrischen Formen geführt werden und Erfahrungen mit ihm machen. Darum geht es – nach einer mehr spielhaften Einführung in die visuelle Form von Lyrik – dann in diesem Kapitel, und es bildet seinen eigentlichen Schwerpunkt. – Für einen mehr betrachtenden Zugang bringt es danach aber noch eine Hinführung zur Lyrik durch genauere Erkundung ihrer lautlich-rhythmischen Gestalt sowie eine Erarbeitung lyrischer Merkmale durch Erkundung des Unterschieds zwischen Lyrik und Prosa.

### 1.1. Einstimmung in Lyrik und den produktiven Umgang mit ihr

Lyrik spricht anders als Alltags- und Gebrauchstexte und ist für manche Leser und vor allem für viele Schüler befremdlich und nicht leicht zugänglich. Da ist es oft günstig, mit lyrischen Schreibspielen spielhaft in sie einzustimmen und so mit ihr vertraut zu machen, Interesse an ihr zu wecken und vielleicht Lust auf sie zu machen. Ein besonderer Vorteil solcher *Lyrikspiele* ist, daß bei ihnen mit Lyrik anders als üblicherweise einmal zweckfrei und zwanglos, eben nur spielerisch umgegangen wird und so Unbeschwertheit und Unbefangenheit ihr gegenüber möglich sind. Das kann u. a. zu der Erfahrung führen, daß Lyrik – und Literatur überhaupt – nicht nur

---

\* Ich spreche im folgenden, um den Text lesbarer zu halten, i. a. vom 'Schüler', 'Studenten' und 'Lehrer', vom 'Autor' und 'Leser' usw. und verstehe diese Form geschlechtsneutral als nomen generale.



schwieriges Objekt mühsamer Analysen und angestregten Schreibens sein muß, sondern etwas ist, das interessant und spannend sein kann und das Freude macht und gemeinsamen Spaß bringt, – eine Erfahrung, die viele Schüler ihr ganzes Schulleben (und Studenten ihr ganzes Studium) lang nicht ein einziges Mal mit Literatur machen. Zudem wird über den spielhaften Umgang mit Lyrik auf selbstverständliche Weise das Schreiben in lyrischen Formen praktiziert.

Mit Lyrikspielen kann allgemein in Lyrik bzw. in eine Lyrikeinheit, kann aber auch in die Behandlung bestimmter lyrischer Formen eingestimmt werden. Lyrikspiele, die beides leisten, sind etwa die Reimspiele von A42 oder das Skelettgedicht-Spiel A98. Vorwiegend auf bestimmte lyrische Formen zu führen die Lautspiele A33 und A34, das Metaphernspiel A68, das Allegoriespiel A74, der Metaphern-Baukasten A66 und der Synästhesien-Baukasten A72. – Sollen besonders stimmungsstarke Gedichte behandelt werden oder liegt der Akzent des produktiven Umgangs mit Lyrik darauf, durch ihn Emotionen zu erkunden und Imagination zu aktivieren, kann vorgängig auch eine lyrische *Phantasiereise* gemacht werden; ich gebe dafür ein Beispiel (nach Spinner 1990, S. 174f.):

#### A 1: **Phantasiereise ‘Im Gebirgswald’**

Schreiben Sie jeder auf ein Blatt Papier, über die Fläche verteilt, die Wörter „Baumstumpf“, „Hütte“ und „Bach“. Während der Lehrer (mit längeren Pausen dazwischen) die folgenden Sätze spricht, schauen Sie jeder auf Ihr Blatt oder halten die Augen geschlossen:

„Wir machen jetzt eine Phantasiereise: Wir stellen uns vor, wir seien ein Baumstumpf in einem Gebirgswald. – Ich bin ein Baumstumpf; ich fühle mich als Baumstumpf. – Ich schaue mich als Baumstumpf an. Wie sehe ich aus? – Was empfinde ich als Baumstumpf? – Was könnte mir als Baumstumpf widerfahren? – Jetzt lösen wir uns vom Baumstumpf-Sein. In der Nähe des Baumstumpfes ist eine Hütte. Wir werden diese Hütte. – Ich fühle mich als Hütte. – Wie sehe ich als Hütte von außen aus? – Wie sieht es in meinem Innern aus? – Was sehe ich, wenn ich aus meinem Fenster blicke? Wie wirkt es auf mich? – Nun hören wir auf, Hütte zu sein. Neben der Hütte fließt ein Bach. Wir werden dieser Bach. – Wie sehe ich als Bach aus? Was mache ich für ein Geräusch? – Wie finde ich mich als Bach? – Ich stelle mir vor, der Bach würde etwas zur Hütte sagen. Was sage ich zu ihr? – Jetzt stelle ich mir vor, ich sei wieder die Hütte und spräche zum Bach. Was sage ich zu ihm? – Und nun mischt sich auch der Baumstumpf ein. Ich bin der Baumstumpf. Was sage ich zum Bach und zur Hütte? – Hier endet unsere Phantasiereise.“

Schreiben Sie jetzt jeder ein Gedicht in freien Versen (in dem aber nicht alles vorkommen muß, was Sie phantasiert haben): „Ich bin ein Baumstumpf/eine Hütte/ein Bach im Gebirgswald“ oder „Ich spreche mit einem Baumstumpf/einer Hütte/einem Bach im Gebirgswald“.

In ähnlicher Weise kann man auch in einen bestimmten lyrischen Text und vor allem in eine mit ihm beginnende lyrische Unterrichtseinheit einstimmen:

Die Phantasiereise besteht aus verschiedenen Phasen; sie beginnt mit der Entspannung. Mit ruhiger Stimme sagt der Lehrer: „Setz dich so hin, daß es dir be-

quem ist. Atme ruhig ... Schließe die Augen ... usw.“ Dann wird in die zu phantasierende Welt eingeführt. Wenn es z. B. um Eichendorffs Gedicht „Lockung“ („Hörst du nicht die Bäume rauschen ...“) geht, kann man formulieren: „Stell dir vor, du bist auf dem Balkon eines alten Hauses, vielleicht ist es sogar ein Schloß. Es ist Nacht, eine warme Juninacht ... usw.“ Die Überleitung zum Gedicht kann mit den Sätzen erfolgen „Jetzt hörst du eine Stimme. Die Stimme sagt ...“. Nun folgt das Gedicht. Anschließend muß wieder aus der Phantasiewelt herausgeführt werden, z. B.: „Die Stimme verstummt. Verlasse nun den Balkon, gehe ins Haus. Komme zurück ins Schulzimmer. Du bist hier in deiner Klasse. Mache deine Augen auf.“ (Spinner 1995, S. 63).

In höheren Klassen bzw. Kursen oder an der Hochschule ist es aber auch möglich, in Lyrik und das Schreiben in lyrischen Formen so einzustimmen, daß man gleichsam naiv Gedichte schreiben läßt über das Verhältnis zu Gedichten, zum Schreiben, über das eigene Schreiben von Gedichten und dessen Schwierigkeiten. Das nachfolgende Sprechen über diese Produktionen und damit über das Schreiben von Gedichten stellt i. a. eine sichere Hinführung zur Lyrik und den produktiven Umgang mit ihr dar:

#### A 2: **Selbst ein Gedicht schreiben?**

Schreiben Sie über eins der folgenden Themen ein kurzes (zwei bis drei Zeilen) oder langes, gereimtes oder ungereimtes, ein ernstes, heiteres, satirisches oder kritisches Gedicht:

- Ich und Gedichte
- Selbst Gedichte schreiben?
- Gedichte schreiben für mich/für dich/für andere?
- Gedicht darüber, was für mich ein Gedicht ist
- Gedicht über die Schwierigkeit, ein Gedicht zu schreiben

Wenn Sie Ihren Text geschrieben haben, so überlegen Sie einmal, aufgrund welcher Merkmale er nun ein Gedicht ist und was es bringt, solch ein Gedicht zu schreiben.

## 1.2. Hinführung zur visuellen Form von Lyrik

Ein wichtiges Merkmal von Lyrik ist, daß sie durch besondere Anordnungen der Sprache ihre Wörter auffällig und so deren Rezeption intensiver, nachhaltiger und bewußter macht. Eine dieser Anordnungen von Sprache ist visueller Art (wir werden sie in Abschnitt 2.3. noch genauer betrachten). In den Piktogrammen der Konkreten Poesie ist das Verdeutlichen und Auffälligmachen von Wörtern durch ihre visuelle Gestaltung, das Lyrik überhaupt bestimmt, isoliert herausgestellt durch verschiedene Formen der Verbildlichung einzelner Wörter. Es ist leicht nachzuproduzieren (wurde auch in der Grundschule sowie in den unteren Klassen der Sekundarstufe I bisher häufig verwendet), und bietet einen einfachen Einstieg in die Erkundung eines wichtigen Merkmals von Lyrik:

A 3: **Bild-Wörter machen**

a)



(Wagner 1982, S. 84)

Macht selbst Bild-Wörter, etwa zu: Treppe, Brücke, Spalte, Grube, Abgrund, Welle, Kranz, Sonne, Pilz, Giraffe, Riese usw.

In dieser oder ähnlicher Weise könnt ihr auch ganze Sätze bildlich darstellen und gegebenenfalls eine kleine Geschichte erzählen:

G.O. Silvander: *Wetterumschlag*

DER REGEN F  
 REGEN Ä  
 REGEN L  
 REGEN L  
 REGEN T

DAS BAROMETER STEIGT

DIE SONNE  
 N  
 I  
 O  
 I  
 N

S C E N  
 H I T

b) Eugen Gomringer<sup>1</sup>

w w  
 d i  
 n n n  
 i d i d  
 w w

Timm Ulrichs<sup>2</sup>

s  
 s t t s  
 t t t  
 s t e t s  
 t t t  
 s t s  
 s

Timm Ulrichs<sup>3</sup>

ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	unordn g
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung

Macht euch klar, wie hier mit den Wörtern verfahren ist und was ihre Wort-Bilder aussagen. Probiert Ähnliches mit den Wörtern: oft, Kreuz, Stern, Echo, Spiegel, Karussell, unregelmäßig; uneins, Unsinn, Verwirrung, Chaos usw.

### 1.3. Hinführung zur sprachlichen Organisation von Lyrik und zu eigenem Schreiben in lyrischen Formen

Was bei den Bild-Wörtern durch visuelle Gestaltung der Wörter erreicht wird, daß sie nämlich auffällig werden und so aufmerksamer, nachhaltiger und bewußter aufgenommen werden, kann auch durch bestimmte Organisation des Sprachmaterials eingerichtet werden, die man in eigenem Schreiben nachvollzieht:

- Isolierte Wörter können einander in bestimmter Weise zugeordnet werden: Eugen Gomringers „konstellationen“;
- ein einzelnes Wort kann zeilenweise durch Hinzufügungen immer genauer bestimmt werden: das „Wachsgedicht“ (nach Erich Frieds „Taglied“);
- für einen Text kann die Zahl der Wörter und daß sie zeilenweise von einem bis zu vier Wörtern mehr werden, vorgegeben werden; das „Elfchen“;
- für einen Text kann die Zahl der Silben und wie sie in drei Zeilen verteilt sein sollen, vorgegeben werden: das Haiku.

Für den Zweck einer Hinführung zur Lyrik sollten nur ein oder zwei dieser Textformen geschrieben werden, es können aber auch alle vier alternativ zur Wahl gestellt werden.

#### A 4: **Konstellationen komponieren**

Eugen Gomringer: *avenidas*<sup>4</sup>

avenidas  
avenidas y flores

flores  
flores y mujeres

avenidas  
avenidas y mujeres

avenidas y flores y mujeres y  
un admirador

Versuchen Sie herauszubekommen, was die Wörter des Gedichts bedeuten, und verdeutlichen Sie sich den Bauplan, nach dem es geschrieben ist.

Gomringer nennt einen solchen Text eine „konstellation“ (Anordnung) und erinnert an die Sternkonstellation, „wie sie eine gruppe von sternern umfaßt und zum sternbild wird“<sup>5</sup>. Machen Sie sich klar, wovon diese Konstellation ein ‘Bild’ entwirft, auch welche Stimmung sie vermittelt. Verfassen Sie selbst nach diesem Bauplan eine Konstellation.

Die Bedeutung der sechs spanischen Wörter ist nicht schwer zu erschließen: „avenidas“ ähnelt englisch und französisch ‘avenue’ und wird ‘Straße’, „flores“ entspricht lateinisch ‘flores’ und italienisch ‘fiori’ und wird ‘Blumen’, „mujeres“ kommt von lateinisch ‘mulier’, italienisch heißt es ‘moglie’, und wird ‘Frauen’, „admirador“ kommt von lateinisch ‘admirari’ und wird ‘Bewunderer’, „y“ verbindet mehrfach Wörter und wird ‘und’ und der Artikel „un“ wird ‘ein’ bedeuten. – Zur Gestalt des

Textes sagt Gomringer: „die konstellation ist die einfachste gestaltungsmöglichkeit der auf dem wort beruhenden dichtung.“<sup>6</sup> Der Bauplan sei an einem Schülergedicht verdeutlicht:

Schule	A
Schule	A
Schule und Schüler	A + B
Schüler	B
Schüler und Lehrer	B + C
Schule	A
Schule und Lehrer	A + C
Schule und Schüler und Lehrer und Ein Alptraum	A + B + C + D

Das Gedicht entwirft das ‘Bild’ einer spanischen Straße mit Blumen und Frauen (man könnte beispielsweise an die Ramblas in Barcelona denken). Die Stimmung ist durch die spanischen Wörter fremdartig, durch ihre Wiederholung aber auch eindringlich; diese hat etwas von einem Ritual und spiegelt Eingenommensein und Faszination (‘Bewunderung’). Da die Beziehung der Wörter zueinander nicht verbal und syntaktisch ausformuliert ist, kann zu jedem Wort und aufgrund jeder Wortbeziehung sehr Verschiedenes konnotiert und assoziiert werden, ist dem Leser also ein großer Spielraum eigener Imagination eingeräumt. So sind solche „Konstellationen“ gut geeignet, eine bestimmte Impression, eine Erfahrung oder Ansicht, vor allem benannt durch die letzte Zeile, nachdrücklich darzustellen.

#### A 5: **Wachsgedichte schreiben**

Wald  
Wald im Winter  
Schwarzer Wald im Winter  
Schwarzer Wald im Winter und trauriger Mond  
Traurig.

Mädchen  
Mädchen am Fenster  
Lächelndes Mädchen am Fenster  
Lächelndes Mädchen am Fenster und singender Vogel  
Wenn ich jetzt singe ...

Machen Sie sich klar, welchen Bauplan die beiden Gedichte aufweisen, was sie wohl darstellen wollen und wie ihr Bauplan dazu beiträgt, es darzustellen.

Schreiben Sie selbst nach diesem Bauplan ein Wachsgedicht.

Das Wachsgedicht ‘wächst’ mit jeder Verszeile um eine weitere Bestimmung des Anfangsworts. Sein Bauplan ist:

1. Zeile: Ein Substantiv, das Naturerscheinungen, Tages- und Jahreszeiten, Wetter usw. nennt, aber auch Wirklichkeiten und Dinge des Alltags betreffen kann.

2. Zeile: Das Substantiv wird durch ein nachfolgendes Substantiv mit Präposition (ein präpositionales Attribut) näher bestimmt.
3. Zeile: Das Substantiv wird durch ein vorangestelltes Adjektiv oder Partizip (ein adjektivisches Attribut) weiter bestimmt.
4. Zeile: Das Substantiv wird durch „und“ in Beziehung gesetzt zu einem anderen, durch ein Adjektiv oder Partizip bestimmten Substantiv, mit dem es Gemeinsamkeiten hat oder zu dem es in Beziehung oder auch in Gegensatz steht.
5. Zeile: Ein abschließendes Wort aus den Wörtern der letzten Zeile (nicht das Anfangswort) oder ein kurzer abschließender Satz mit einem Wort aus der letzten Zeile.

Die Gedichtform bildet gleichsam eine sich erweiternde und vertiefende Wahrnehmung von etwas ab. Sie eignet sich daher sehr dafür, Erscheinungen und Vorgänge der Natur wie auch der eigenen Lebenswelt genauer und dabei in der Bedeutung, die sie für einen haben, darzustellen. Sie spricht ziemlich nachdrücklich und ist einfach nachzuproduzieren. Sie kann gegebenenfalls aber auch komplexer gefaßt werden. Sie ist von einem Gedicht Frieds abgeleitet:

Erich Fried: *Taglied*<sup>7</sup>

Vogel  
 Vogel im Wind  
 Vogellieder im Wind  
 Vogellieder im Wind nach der weinenden Nacht  
 Lieder im Wind nach der weinenden Nacht  
 Wind in der Nacht  
 Wind  
 Weinen macht blind

Falls es angezeigt scheint, kann auch dieses Gedicht als Modell für eine – dann schwierigere – Nachproduktion angeboten werden (wobei ich allerdings auf die letzte Zeile verzichten würde).

#### A 6: **Elfchen schreiben**

Grau	Blau
Der Nebel	Deine Augen
Er umschließt mich	Sie blicken treu
Ich sehe nichts mehr	Ich glaub ihnen bald:
Allein ...	Verliebt?

Ein Elfchen ist ein Kurzgedicht aus elf Wörtern ('Elfchen'), die sich auf fünf Zeilen in dieser Weise verteilen (nach van Hest 1988, S. 74f.):

1. Zeile: Eine Farbe (1 Wort)
2. Zeile: Etwas, das diese Farbe hat (2 Wörter)
3. Zeile: Dessen genauere Bestimmung: was es tut, wo es ist ... (3 Wörter)
4. Zeile: Über mich selbst, mit „ich“ beginnend (4 Wörter)
5. Zeile Ein abschließendes Wort (1 Wort)

Schreiben Sie selbst nach diesem Bauplan ein Elfchen.

Das Elfchen hat eine ziemlich strenge Form mit vielen Vorgaben, wobei es aber gerade reizvoll sein kann, sie regelgemäß zu erfüllen. Es kann vielfältige Inhalte haben und stellt sie in sehr verdichteter Form dar, die deutlich strukturiert ist:

- durch die zunehmende Wortzahl, die eine sich erweiternde Wahrnehmung bedeuten kann,
- durch die Anbindung an ein ‘lyrisches Ich’ in der 4. Zeile,
- durch die beiden das Ganze ‘einrahmenden’ Einwortzeilen, wobei die 1. Zeile nachdrücklich etwas nennt und die letzte Zeile darüber hinaus eine Art Resümee bilden kann.

#### A 7: Haikus schreiben

Sora (1648–1710)<sup>8</sup>

Sternenlicht im Teich –  
Immer wieder trübt der Wind  
seine Spiegelung.

Jôsô (1661–1704)

In der Blütenpracht  
sucht der Specht nichts andres als  
einen dünnen Ast.

Buson (1715–1783)

Morgennebeldunst –  
Wie ein hingemalter Traum  
geht ein Mensch vorbei!

Issa (1763–1852)

Ob der Dieb sie sieht,  
kümmert die Melonen nicht,  
und sie sitzen still.

Das Haiku ist ein japanisches Kurzgedicht aus drei Zeilen, von denen die 1. Zeile fünf, die 2. Zeile sieben und die 3. Zeile wieder fünf Silben hat. Es gibt es seit über 500 Jahren, und es wird noch heute in Japan, aber auch bei uns viel geschrieben. Traditionellerweise hat es Naturerscheinungen und -stimmungen zum Gegenstand und behandelt sie oft so, daß sein Gegenstand mehrschichtig erscheint, daß Gegensätze oder daß Allgemeineres an ihm sichtbar werden.

Schreiben Sie selbst ein Haiku. Dabei können Sie auch Erscheinungen und Vorgänge aus Ihrer Lebenswelt darstellen.

Haikus zu schreiben ist eine etwas anspruchsvollere Aufgabe, denn die nicht ganz leicht zu realisierende knappe Form zwingt zu sehr komprimierter und präziser Formulierung. Dabei noch eine mehrschichtige, antithetische oder symbolische Aussage zu formulieren, wird und muß auch nicht immer gelingen. (Doch sollten die vier Haikus – übrigens alle von männlichen Autoren – zuvor daraufhin näher betrachtet werden.) Da ist es wichtig, das Haiku nicht auf bloße Naturerscheinungen und -empfindungen (bzw. auf ökologische Aussagen) zu beschränken, sondern im Sinne des schon seit dem 17. Jahrhundert bestehenden Senryû auch die Behandlung der eigenen Lebenswelt einzubeziehen.

Eine weitere Gedichtform, die sich gut zur Hinführung auf Lyrik eignet, liegt in Günter Kunerts Gedicht „Auf der Schwelle des Hauses“ vor (A 53); sie ist leicht zu schreiben und für viele Themen und Inhalte geeignet.



## 1.4. Hinführung zur lautlich-rhythmischen Gestaltung von Lyrik

Lyrik organisiert die Sprache in bestimmter Weise nicht nur, um dadurch eine auffälliger und nachdrücklichere Sprachverwendung einzurichten, sondern oft auch, um damit ein lautlich anderes, nämlich rhythmisiertes Sprechen zu erreichen. Das ist heute, wo Lyrik selten gesprochen und gehört, sondern meist nur noch gelesen wird, also meist nicht als lautliches Phänomen wahrgenommen wird und präsent ist, nur schwer zu vermitteln. So ist die folgende Hinführung auf das wichtige rhythmische Merkmal von Lyrik an sich und dann dadurch, daß sie mit besonders aussagestarken, deshalb aber auch schwierigen Texten arbeitet, recht anspruchsvoll (eine teilweise einfache und spielhafte Hinführung zur Lautgestalt der Lyrik bietet Abschnitt 4.1., in die Lautform des freien Verses führt Abschnitt 2.1. ein).

### A 8: Betrachtung von drei Strophen Hölderlins

- a) Friedrich Hölderlin<sup>9</sup>  
 Das Angenehme dieser Welt hab ich genossen,  
 Die Jugendstunden sind, wie lang! wie lang! verflossen,  
 April und Mai und Julius sind ferne,  
 Ich bin nichts mehr, ich lebe nicht mehr gerne!
- b) Friedrich Hölderlin, aus: *Lebenslauf*<sup>10</sup>  
 Alles prüfe der Mensch, sagen die Himmlischen,  
 Daß er, kräftig genährt, danken für Alles lern,  
 Und verstehe die Freiheit,  
 Aufzubrechen, wohin er will.
- c) Friedrich Hölderlin, aus: *Hyperions Schicksalslied*<sup>11</sup>  
 Doch uns ist gegeben,  
 Auf keiner Stätte zu ruhn,  
 Es schwinden, es fallen  
 Die leidenden Menschen  
 Blindlings von einer  
 Stunde zur andern,  
 Wie Wasser von Klippe  
 Zu Klippe geworfen,  
 Jahr lang ins Ungewisse hinab.

Lesen Sie die drei Strophen Hölderlins laut und überlegen Sie, ob und aufgrund welcher Merkmale sie 'Lyrik' sind und worin sie sich dabei unterscheiden.

Versuchen Sie dann beim Sprechen vor allem der letzten Strophe, Ihren Pulschlag zu fühlen, und beziehen Sie die Erfahrung, die Sie dabei machen, in Ihre Überlegungen ein.

Auch wenn jemand weiß, daß Hölderlin, als er das Gedicht „Das Angenehme dieser Welt“ schrieb, als geistig umnachtet galt, wird er nie zögern, es für ein 'richtiges' Gedicht, für Lyrik zu halten. Ganz abgesehen von der ergreifenden Aussage läßt die Form keinen Zweifel: Das Gedicht – und das ist nach wie vor das volkstümlichste Merkmal – ist gereimt; es weist einen gleichmäßigen Wechsel von betonten und un-

betonten Silben (also ein regelmäßiges Versmaß) und in den sich reimenden Verspaaren gleichlange Verszeilen auf, und es hat eine Strophenform. Wenn ein Text in dieser Weise Endreim, ein Versmaß, gleiche Verszeilen und Strophenform aufweist, ist fraglos, daß er 'Lyrik' ist. – Etwas schwieriger ist es, wenn diese Momente oder einige von ihnen nicht da (oder nicht zu erkennen) sind, wie in der folgenden Strophe aus „Lebenslauf“:

Es fehlt der Reim; Hebungen und Senkungen folgen nicht in gleichmäßigem Wechsel, die Verszeilen sind alle verschieden stark gefüllt; erkennbar ist eigentlich nur die – obzwar mit den gestaffelten Einrückungen etwas ungewöhnliche – Strophenform. Dennoch wird niemand bezweifeln, daß wir es hier mit 'Lyrik' zu tun haben; wir 'hören' diesen Text einfach als Lyrik. Und er ist sogar eine besonders streng, nämlich genau nach einem antiken Strophenmaß (der asklepiadeischen Odenstrophe) geformte und in jeder Silbe festgelegte Lyrik, deren Form uns heute nur nicht mehr so vertraut ist. Hören wir sie aber dennoch irgendwie durch und deshalb die Strophe als Lyrik? Oder was hören wir? – Sehen wir auf die folgende Strophe aus „Hyperions Schicksalslied“:

Auch hier fehlt der Reim; Hebungen und Senkungen bilden keine regelmäßige Folge, die Verszeilen sind verschieden stark gefüllt: es liegt kein Versmaß und auch keine Strophenform vor. Dennoch wird kaum jemand einen Zweifel haben, daß dieser Text 'Lyrik' ist; auch ihn 'hören' wir als Lyrik. Was aber hören wir da eigentlich, das diesen Text, auch wenn ihm alle zuvor aufgeführten Merkmale von Lyrik fehlen, für uns zur Lyrik macht? Fühlen wir beim Sprechen des Gedichts unseren Pulsschlag, so stellen wir fest, daß die Betonungen in etwa dem gleichen Abstand aufeinander folgen wie der Schlag unseres Herzens (vgl. Kayser 1949, S. 10). Die Lautgestalt des Gedichts hat offenbar engen Bezug zu etwas in uns, zum Rhythmus unseres Herzens; der lautliche 'Rhythmus' des Gedichts – und u. a. deshalb vermögen wir auch manchmal Gedichte so intensiv zu empfinden – entspricht dem Rhythmus unseres Lebens. Das Gedicht ist dieser Lautgestalt nach verschieden von Prosa (und Alltagssprache), und solche *lautliche Verschiedenheit* ist es offenbar, die wir als '*lyrisch*' erfahren.

### 1.5. Hinführung zum Unterschied von Lyrik und Prosa

Man kann auch so zur Lyrik hinführen und auf lyrische Merkmale aufmerksam machen, daß man einen Prosatext (am besten einen, der durch Prosaisierung eines Gedichts gewonnen wurde) mit einem (bzw. mit dem dem Prosatext zugrundeliegenden) lyrischen Text vergleichen läßt. Ich gebe dafür zwei Beispiele, eins mit einem einfachen Gedicht und geringem Schwierigkeitsgrad für die unteren Klassen und eins mit höherem Schwierigkeitsgrad zu einem bekannten Gedicht von Storm:

A 9: **Ein Tisch in Prosa und Versen***Der Tisch*<sup>12</sup>

- a) Es war einmal ein Tisch, der war ganz aus Tannenholz gemacht. Das wußte er auch und dachte Tag und Nacht daran, woher er stammte, woraus er bestand und daß er eigentlich immer noch eine Tanne war. Und wenn er den Wind ums Haus wehen hörte, dann konnte er nicht mehr ruhig stehen und schwankte hin und her.
- b) Ein Tisch ist ganz  
Aus Tannenholz gemacht.  
Bei Tag und Nacht denkt er,  
Woher er stammt:  
  
Tannengedanken.  
  
Hört er vorm Haus den Wind,  
Dann kann er nicht  
Mehr ruhig stehn. Dann  
Schwankt er hin und her.
- c) Er ist aus Tannenholz gemacht,  
daran denkt er bei Tag und Nacht.  
  
Vor lauter Tannengedanken  
beginnt er sogar zu schwanken.  
  
Er hört den Wind vorm Hause gehn –  
wie sollte er da ruhig stehn!

Lest die drei Texte laut, achtet dabei darauf, wie ihr sie lest, und vergleicht sie miteinander: Untersucht, wodurch sich die beiden letzten Texte von dem ersten und wodurch sie sich voneinander unterscheiden. Überlegt, was jeder Text durch seine Art leistet und welcher euch am besten gefällt.

Der erste Text ist in üblicher Weise fortlaufend gedruckt. Der zweite und dritte Text sind 'wie Gedichte' gedruckt: Bei ihnen gehen die Zeilen nicht bis zum Rand der Seite, sondern hören viel früher auf; sie unterbrechen dadurch häufig den Satz, der nun auf zwei Zeilen verteilt ist. Dadurch werden die Texte verschieden gelesen: Der erste Text fortlaufend und flüssig, der zweite und dritte Text langsamer mit vielen, auch größeren Pausen und dadurch betonter und nachdrücklicher. Damit ist ein wichtiger formaler Unterschied zwischen Prosa und Lyrik erkannt.

Doch auch inhaltlich unterscheidet sich der erste Text von den beiden anderen: Er steht in der Vergangenheitsform und erzählt eine kleine Geschichte; er beginnt wie ein Märchen. Der zweite und der dritte Text sprechen in der Gegenwartsform; sie erzählen weniger eine Geschichte, sondern beschreiben mehr die Gemütsverfassung des Tisches. Es geht bei ihnen nicht so sehr um ein äußeres als um ein inneres Geschehen und vor allem um die Gedanken des Tisches: „Bei Tag und Nacht denkt er“ – „daran denkt er bei Tag und Nacht“ – „Tannengedanken“. Das ist ein anderer Unterschied, der häufig zwischen Prosa- und lyrischen Texten besteht: Erzählungen stehen i. a. in Prosa, während die Darstellung innerer Vorgänge häufig in Gedichten geschieht.

Die beiden letzten Texte, die beiden Gedichte, unterscheiden sich voneinander noch einmal deutlich: Beide sind in Strophen abgeteilt, doch ganz verschieden. Das erste Gedicht hat zwei vierzeilige Strophen und dazwischen eine einzelne Zeile, die so sehr herausgehoben ist; das zweite Gedicht hat drei zweizeilige Strophen ohne eine besondere versliche Hervorhebung. Vor allem ist das erste Gedicht reimlos, während das zweite Gedicht paarig reimt und dadurch 'schön' klingt und sehr glatt, gefällig und auch eingängig wirkt. Dieser Eindruck von dem zweiten Gedicht entsteht aber vor allem durch seine Sprachform: Alle seine Zeilen enthalten ganze Sätze oder syntaktische Einheiten (Zeilenstil), während im ersten Gedicht der Satz mehrfach über die Zeile hinausgeht (Enjambement), wodurch ein sehr unruhiger Satzfluß entsteht, der andererseits aber auch gut die innere Unruhe des Tisches darstellt. Auch ergibt sich im ersten Gedicht kein gleichmäßiger Rhythmus des Sprechens, während bei dem zweiten Gedicht in der 1. und 3. Strophe ein ganz gleichmäßiges Auf und Ab der Betonungen besteht (die Zeilen sind alle vierhebzig alternierend gefüllt, beginnen auftaktig und enden stumpf; die 2. Strophe ist allerdings dreihebzig und teilweise daktylisch gefüllt). So stellt das erste Gedicht in freien Versen das, was es darstellen will, teilweise etwas spröde, dadurch aber recht auffällig und nachdrücklich dar, während das zweite Gedicht mit seiner Reimform vor allem glatt, gefällig und eingängig spricht.

#### A 10: Ein Storm-Gedicht in Prosa- und in Versfassung

##### *Meeresstrand*

Die Möwe fliegt nun ans Haff, und Dämmerung bricht herein. Der Abend-schein spiegelt über die feuchten Watten. Graues Geflügel huscht neben dem Wasser her. Die Inseln liegen im Nebel auf dem Meer wie Träume. Ich höre den geheimnisvollen Ton des gärenden Schlammes und einsames Vogelrufen. So war es schon immer. Der Wind schauert noch einmal leise und schweigt dann. Die Stimmen, die über der Tiefe sind, werden vernehmlich. (Burdorf 1995, S. 55)

Theodor Storm: *Meeresstrand*<sup>13</sup>

Ans Haff nun fliegt die Möwe,  
Und Dämm' rung bricht herein;  
Über die feuchten Watten  
Spiegelt der Abendschein.

Graues Geflügel huschet  
Neben dem Wasser her;  
Wie Träume liegen die Inseln  
Im Nebel auf dem Meer.

Ich höre des gärenden Schlammes  
Geheimnisvollen Ton,  
Einsames Vogelrufen –  
So war es immer schon.

Noch einmal schauert leise  
 Und schweiget dann der Wind;  
 Vernehmlich werden die Stimmen,  
 Die über der Tiefe sind.

Lesen Sie die beiden Texte laut. Vergleichen Sie sie miteinander daraufhin, was sie gemeinsam haben und worin sie sich unterscheiden. Versuchen Sie zu sagen, wodurch das Gedicht eigentlich zu einem lyrischen Text wird.

Beim Lesen des ersten Textes kann auffallen, daß er ziemlich stimmungsvoll, ja 'poetisch' geschrieben ist, ist aber zweifelsfrei, daß es sich bei ihm um alltagssprachliche Prosa handelt. Genauso eindeutig ist der Befund des zweiten Textes: daß er ein Gedicht ist. Vergleicht man die beiden Texte nun miteinander, um die Prosa- bzw. Lyrikmerkmale etwas genauer zu erfassen (s. Burdorf 1995, S. 55–64), so fällt als Hauptunterschied auf, daß das Gedicht anders als der Prosatext aus vierzeiligen Strophen besteht und sich reimt. Betrachtet man seine Vers- und Reimform genauer, stellt man fest, daß es sich um eine wenig strenge, ja einfache lyrische Form handelt: Die Verszeilen weisen alle drei Hebungen auf, sie sind aber recht frei, nämlich mit ein oder – etwas seltener – zwei Senkungen dazwischen (alternierend oder daktylisch) realisiert. Es reimen nur die 2. und 4. Verszeilen, und zwar (stumpf) auf der betonten Silbe; die nicht reimenden 1. und 3. Verszeilen enden (klingend) mit einer Senkung. Das ist die häufigste Form der Volksliedstrophe, wie sie etwa Eichendorffs „In einem kühlen Grunde . . .“ oder Wilhelm Müllers „Am Brunnen vor dem Tore . . .“ aufweisen. Das Gedicht hat also eine eingängige, gleichsam volkstümliche, dennoch aber eindringliche Form.

Fragt man sich, wie die fraglose Eindringlichkeit des Gedichts nun eigentlich zustandekomme, so könnte man zunächst vermuten, daß das Gedicht, abgesehen von der metrischen Reimform, vielleicht mehr stimmungsstarke oder bildkräftige Wörter verwendet als der Prosatext. Da ist ein genauer Vergleich des Wortbestandes der beiden Texte aufschlußreich. Er ergibt, daß Prosafassung und Gedicht praktisch einen identischen Wortbestand aufweisen; in der Prosafassung ist nur einmal ein „und“ hinzugesetzt, ist einmal ein ausgelassenes „e“ (in „Dämmerung“) eingefügt und zweimal ein hinzugefügtes „e“ (in „huscht“ und „schweigt“) weggelassen worden. Die größere Dichte und Eindringlichkeit des Gedichts gegenüber dem Prosatext kommt – in diesem Falle – also nicht durch die Verwendung spezifisch 'lyrischer' Wörter, sondern (wie auch die metrische Form) allein durch die bestimmte Organisation des Sprachmaterials und vor allem durch eine bestimmte syntaktische Formung zustande:

Die Prosafassung ist syntaktisch sehr konventionell gebaut. Sie besteht in der Hauptsache aus aneinandergereihten Hauptsätzen; nur im letzten Satz ist ein Relativsatz eingeschoben. Und die Hauptsätze haben alle die für Aussagesätze normale Reihenfolge von Subjekt – Prädikat – Umstandsbestimmung/Objekt: „Die Möwe fliegt nun ans Haff“. Das Gedicht dagegen ist syntaktisch dadurch bestimmt, daß es häufig die normale Ordnung der Satzglieder aufgibt: Mehrfach rückt das Subjekt in

die Mitte („Inseln“, „Stimmen“) und sogar ans Ende des Satzes („Möwe“, „Abend-schein“, „Wind“), das Genitivattribut wird seinem Bezugswort vorangestellt („des gärenden Schlammes/ . . . Ton“); und ganz unüblich ist die Fügung, in der zwei Prädikate, durch drei Umstandsbestimmungen näher erläutert, vor das erst am Ende des Satzes erscheinende Subjekt gesetzt werden: „Noch einmal schauert leise/Und schweiget dann der Wind.“ – Dabei geht die spezifisch lyrische Organisation der Syntax des Textes gar nicht einmal sehr weit. Der Satzbau bleibt insgesamt reihend (parataktisch) und gut überschaubar; es entsteht durchaus keine ‘harte’ Fügung. Dennoch bewirkt die beschriebene syntaktische zusammen mit der metrisch-rhythmischen Organisation und der Reimbindung, daß das benutzte Sprachmaterial ein Gedicht bildet, das nachdrücklich spricht und in dem stimmungsvolles Naturgeschehen und wehmütige Naturerfahrung des lyrischen Ich sich eindrucksvoll durchdringen.

Damit sind mehrere Möglichkeiten beschrieben, durch eigenes Schreiben in lyrischen Formen oder durch genaues Betrachten lyrischer Texte zum Gedicht hinzuführen, und wurden auch schon viele wichtige lyrische Merkmale angesprochen. Das folgende 1. Kapitel hat in gewisser Hinsicht auch noch hinleitenden Charakter. Es beginnt noch nicht mit der systematischen Erarbeitung der lyrischen Grundstrukturen, sondern behandelt in einer Art lyrischer Vorschule zunächst für sich als die heute vorherrschende (und gut nachzuproduzierende) lyrische Form den freien Vers auf mehrere seiner lyrischen Strukturen hin.

## 2. Lyrische Vorschule: Der freie Vers

Im Verlauf dieser Einführung in die Lyrik wird immer wieder Lyrik geschrieben, wo für eine Basistechnik lyrischen Schreibens zur Verfügung stehen sollte. Die kann nicht der Reimvers sein: Er ist für die meisten so schwer zu handhaben, daß die Ergebnisse überwiegend unbefriedigend und frustrierend wären. Das belegt nun nicht, daß man sich der Lyrik also besser doch nicht über eigenes Schreiben nähern sollte, sondern es weist darauf hin, daß der Reim ja seit jeher für jeden im deutschen Sprachraum, der ihn benutzt hat und besonders heute benutzt, eine schwierige Kunstform bildet: Er ist metrisch verwirklicht, also klanglich ausgelegt, was heute, wo Gedichte meist nur noch gelesen, aber nicht gesprochen und gehört, also nicht als Klanggebilde wahrgenommen werden, für viele in eigenem Schreiben nicht leicht zu realisieren ist. Und für eine Sprache wie die deutsche, die die Stammsilben betont, ist letztlich das – gar alternierende – Metrum, ist vor allem aber (anders als im Französischen, das die Endsilben betont) der Endreim eine an sich schwierige Lyrikform (s. Nagel 1985), deren naturgemäß nicht sehr zahlreichen aussagestarken Reime inzwischen meist abgenutzt sind; er spielt in der gegenwärtigen Lyrik ja auch kaum noch eine Rolle. Deshalb ist hier als lyrische Basistechnik nicht der Reimvers, sondern der freie Vers gewählt. Das entspricht einer weltweiten Tendenz und ist kein Kompromiß, der aus didaktischen Gründen eine leichtere, dann allerdings weniger ergiebige lyrische Form bevorzugt: Der freie Vers ist anerkanntermaßen mit seinen zahlreichen lautlichen, visuellen und sprachlichen Funktionen eine sprachgerechte, nicht künstlich beengte literarische Form, die nachhaltiges und aussagestarkes lyrisches Sprechen in vielerlei Gestalt erlaubt (s. Nagel 1989).

### 2.1. Der freie Vers und seine Lautform (an Gedichten Frieds und anderer)

#### A 11: **Erste Annäherung an den freien Vers**

- a) Erich Fried: *Definition*,<sup>14</sup>
- Ein Hund  
 der stirbt  
 und der weiß  
 daß er stirbt  
 wie ein Hund
- und der sagen kann  
 daß er weiß  
 daß er stirbt  
 wie ein Hund  
 ist ein Mensch

Lesen Sie den Text laut und überlegen Sie, ob und aufgrund welcher Merkmale er ein 'Gedicht' ist.

b) Erich Fried: *Die Lüge von den kurzen Beinen*<sup>15</sup>

Die	Kürzer
Beine	ist
der	oft
größeren	das
Lügen	Leben
sind	derer
gar	die
nicht	an
immer	sie
so	glaubten
kurz	

Die Beine der größeren Lügen sind gar nicht immer so kurz. Kürzer ist oft das Leben derer, die an sie glaubten.

Lesen Sie die beiden Anordnungen des Gedichts laut und achten Sie darauf, ob ein Unterschied in der Art Ihres Lesens besteht und wodurch er bedingt ist.

c) Hans-Curt Flemming: *verstockt*<sup>16</sup>

Bei uns zuhaus gab es keine unterschiedlichen Standpunkte, sondern nur Mißverständnisse und Kinder, die einfach nicht verstehen wollten.

bei uns zuhaus  
gab es keine  
unterschiedlichen standpunkte  
sondern nur

mißverständnisse

und kinder  
die einfach nicht  
verstehen  
wollten

Lesen Sie die beiden Anordnungen des Gedichts laut. Versuchen Sie herauszufinden, wie viele stärkere Betonungen (bei denen Sie den Vokal der betonten Silbe unterstreichen sollten) und wie viele kleinere oder größere Pausen (die Sie mit einem senkrechten Strich oder zweien bezeichnen sollten) die Prosaanordnung und die Versanordnung bei Ihrem Lesen aufweisen. Überlegen Sie, was mögliche Unterschiede für das Gedicht und das, was es leistet, bedeuten.

Überlegen Sie auch, was die Versanordnung visuell für das Verstehen des Gedichts leistet.

Zu a) Erich Fried wurde 1921 in Wien geboren und floh 1938 nach der Besetzung Österreichs durch die Nationalsozialisten nach England, wo er seitdem lebte. Er ist, gemessen an der Auflagenhöhe seiner Gedichtbände, der erfolgreichste deutsche Lyriker nach 1945. Betrachtet man diesen Text aus der Sammlung „Warngedichte“ von 1964, so ist es nicht ganz einfach, zu sagen, wieso er ‘Lyrik’ ist: Er reimt sich nicht; er



besitzt kein Versmaß, kein Metrum; er weist auch sonst keine für Lyrik besonders typischen Form- oder Kunstmittel auf. Er gibt eine reflektierte, kunstvoll gesteigerte und pointierte Sach- bzw. Begriffsbestimmung (eben eine „Definition“) des gedemütigten und erniedrigten Menschen, der im Unterschied zum Tier ein Bewußtsein seiner Demütigung und Erniedrigung hat, es durch seine Sprache ausdrücken kann und gerade wegen dieser Eigenschaften umso mehr entwürdigt und seiner selbst entfremdet ist. Er ist sicherlich ein nachdrücklicher und nachdenklicher Text, ist deshalb aber noch keine Lyrik. Er sieht allerdings äußerlich, der Druckanordnung nach, ganz so aus wie ein Gedicht, mit Verszeilen und sogar mit Strophen. Reicht das aber schon aus, um ihn für Lyrik zu halten? Macht die Druckanordnung, die visuelle Form, einen Text zu einem Gedicht? (Dem werden wir im nächsten Abschnitt nachgehen.) Oder unterscheidet sich dieser Text auch lautlich von einem Prosatext: sprechen und hören wir ihn anders? Dazu ermöglichen die folgenden Gedichte genauere Erfahrungen:

Zu b) Das Sprichwort von den „kurzen Beinen“ der Lüge lügt, jedenfalls in bezug auf „größere Lügen“ wie etwa ‘Vaterland’, ‘Feind’, ‘Bedrohung’, ‘Verteidigung’ usw., die i. a. ein längeres Leben hatten und haben als die, die an sie glaubten und sich in Kriegen für sie opferten. Das wird in den beiden Textanordnungen verschieden nachdrücklich gelesen: Man liest i. a. die Prosaanordnung flüssiger und schneller, aber auch unbetonter und weniger nachdrücklich als die Versfassung. Der Grund ist, daß man die senkrechte Wortanordnung nicht gewohnt ist. So wie man nicht einzelne Buchstaben, sondern Wörter liest, liest man bei flüssigem Lesen nicht einzelne Wörter, sondern kleinere und größere Wortgruppen. Das aber ist gehemmt bei einer senkrechten Wortanordnung, so daß man wieder einzelne Wörter lesen und zu einem Satz zusammenfügen muß, was langsamer vor sich geht, aber auch mehr Gewicht auf die einzelnen Wörter legt. Dies Gedicht mit den Einwortzeilen ist natürlich ein Extremfall, aber etwas von dem, was bewirkt, daß man es anders liest als einen Text in Prosaanordnung, gilt bei jedem Text in Versanordnung. Darüber kann man genauere Erfahrungen an dem Gedicht Flemmings machen:

Zu c) Auch bei dem Fleming-Text wird man meist die Prosaanordnung schneller und unbetonter und die Versanordnung langsamer und betonter sprechen. Man wird dabei nicht selten eine Verteilung von Betonungen und Pausen erhalten, die der folgenden ähnelt:

Bei uns zuhaus gab es keine unterschiedlichen standpunkte, | sondern nur  
Mißverständnisse und kinder, | die einfach nicht verstehen wollten.

bei uns zuhaus |  
gab es keine |  
unterschiedlichen standpunkte, |  
sondern nur | |  
mißverständnisse | |  
und kinder |  
die einfach nicht |  
verstehen |  
wollten