

Porträt einer Lehrerin

Sie war eine Dame,
still und sehr mild;
denn Pflanzen sind nicht zornig, -
 eine Priesterin
 der immerfeuchten Kreide
 und des ausgedörrten Schwamms.

Die ausgestopfte Singvogelschar
ihrer frühesten Geheimnisse
 zwitscherte
 auf der geblühten Tapete.

Die meeruntüchtigen Schiffe,
die wir auf unseren Schiefertafeln erfanden,
 kreuzten auf Seen ohne Halt,
 und an guten Tagen
 zeigte sie Freude
 über das eine oder andere Segel,
 als hätte der Kapitän westindische
 Schmetterlinge für sie an Bord.

Günter Seuren

Dialog mit Gedichten

in den ersten sechs Schuljahren

von Ute Andresen

"Da nun sowohl über das Gedicht als auch über Kinderlektüre beängstigend falsche Vorstellungen im Umlauf sind, soll hier versucht werden, ein wenig Licht in die Beziehungen zwischen Poesie und kindlicher Vorstellungswelt zu bringen. Dies soll geschehen anhand einer chronologischen Betrachtung der deutschen Dichter, deren Verse sich zur Kinderlektüre eignen." So schreibt James Krüss 1959 am Anfang des Nachworts zu seiner wunderbaren Anthologie >So viele Tage wie das Jahr hat<. (1) Sie gehört auf den Tisch jeder Grundschullehrerin, griffbereit für alle Fälle, wo ein Gedicht helfen, klären, erweitern, vertiefen, trösten, lockern, verfremden oder einfach nur Freude machen kann.

Als ich als Studentin dieses Buch in einer Klasse, die mir drei Wochen lang anvertraut worden war, gelegentlich zum Vorlesen benutzte, habe ich dreierlei gelernt: Kinder schätzen es sehr, wenn man ihnen Gedichte vorliest. Sie schätzen nicht unbedingt die Gedichte am meisten, die die Lehrerin bevorzugt. Die Lehrerin tut gut daran, die Schwankungen in der Resonanz auf das, was sie anbietet, neugierig zu achten.

Die Haltung, in der Krüss die Literaturgeschichte durchschreitet, ist vorbildlich freundlich gegenüber den Dichtern, den Gedichten und den Kindern. Was er uns sagt, ist zudem so kenntnisreich und klar durchdacht, daß ich mit dem besten Gewissen alle, die in diesem Aufsatz Grundlegendes zur Geschichte des Kindergedichts und des Gedichts für Kinder erwarten, auf Krüss verweise. Er ist Experte, ich könnte nur dilettieren.

In einem aber Punkt muß ich ihm mit Franziska widersprechen. Krüss sagt, Hölderlins >Hälfte des Lebens< sei als Lektüre für Kinder nicht geeignet. Franzi hat sich grad dieses Gedicht gegen Ende des zweiten Schuljahres ausgesucht, es gesetzt, für alle in der Klasse gedruckt und dann geschrieben: "Es ist schön weil es viel von der natur erzählt, natur ist etwas woman amliebsten

hieneinspringen möchte so schön ist sie. Es kommen wunderbare wörter darin vor zumbeispiel Erde Wind Winter Wasser Blumen all diese Wörter. Friedrich Hölderlin hate bestimmt die gleichen gednken wie ich." Wie kraftvoll springt da ein Kind in die Literatur! Man lese auch die Rechtschreibung nicht als fehlerhaft, sie ist doch eher begeistert.

Neben Franzi hat sich Maxl Goethes >Über allen Wipfeln ist Ruh< zum Setzen ausgesucht. Er schreibt dazu:"Ich hab dieses Gedicht genommen, weil es so weich in den Zeilen liegt. Und es ist auch ein bißchen romantisch. Und bei diesem Gedicht kann man eigentlich einschlafen. Dieses Gedicht ist auch so himmlisch geschrieben."

Im Unterricht in den ersten beiden Schuljahren hatten die Kinder viele und ganz unterschiedliche Gedichte kennengelernt: Buchstabengedichte am Anfang, Merkverse, Gedichte zu Sachthemen, Gedichte zu den Gezeiten des Miteinander, Gedichte als Leseübungsstoff, Gedichte mit grammatischem Pfiff, Gedichte als Geschenk und Botschaft von der Lehrerin, Gedichte als Versprechen künftiger Lesewonnen ... kurz: Gedichte, die der Begegnung und Verständigung mit Menschen, Sachen und Aufgaben in der Klasse dienten oder einfach nur da waren und uns miteinander reich machten.

Gedichte, die kleine Form der Literatur, passen für die Schule: Sie sind überschaubare, beziehungsreiche, verdichtete Sprachgebilde, die man als Ganzes in die Hand nehmen und weitergeben kann. Sie fügen sich als geschlossene Ganze in die vom Stundenplan gerasterte Zeit.

Was alles mit Gedichten in den ersten sechs Schuljahren anzufangen ist, kann hier nur angetupft werden. Als Prinzip soll gelten: Weder Kinder noch Erwachsene mögen durch besserwisserisch durchgeplante Stunden gegängelt werden. Die Erwachsenen zeigen Gedichte im Unterricht, ohne die eigene Liebe, Freude, Verwunderung, Befangenheit, gar Fremdheit ihnen gegenüber methodisch zu überspielen. Sie sind neugierig darauf, was die Kinder mit den Gedichten anfangen und welche sie wählen oder selber zeigen. So kann man - mit Glück - den eigenen Unterricht als Abenteuer erleben, in dem sich die Mehrperspektivität auffächert, die die Kinder täglich mitbringen.

Diese natürliche Vielfalt der Aspekte unserer Themen und Aufgaben unterdrücken wir traditionell, wenn wir nach Plan und Schema Lernziele anpeilen, was wir wieder zu reparieren versuchen, indem wir einen künstlich die Fächer übergreifenden Unterricht planen.

Aber die natürliche Vielfalt der Erfahrungen, inneren Bilder, Zugänge und Deutungsweisen, die die Kinder mitbringen, ist schwer zu bändigen und nur mit Mühe so zu strukturieren, daß sie im Unterricht bildungswirksam wird. Wenn jeder und alles Mögliche zu Wort kommen soll, wird Unterricht zum Brei, wird beliebig, versandet. Gedichte können in dieser Not helfen, Vorbild sein und Instrument.

Sie verdichten und strukturieren ihren Gegenstand so, daß die Pausen zwischen den Wörtern und Zeilen prall gefüllt sind. Es muß nicht alles gesagt sein, damit es gehört werden kann! Es muß auch nicht alles, was das Gedicht sagt, sofort und von allen gleich gehört werden. Wir können uns auf dasselbe Gedicht ganz unterschiedlich beziehen und uns im Gedicht begegnen.

Die Grundschule ist die einzige Institution unserer Gesellschaft, in der Kinder aller Schichten zusammenkommen. Wenn wir ihnen die Begegnung in Gedichten ermöglichen, die sie als handliche Schätze ins spätere Leben mitnehmen können, schaffen wir Kristallisationspunkte der Versöhnung von Gegensätzen. Das mag allzu anspruchsvoll klingen. Aber was sonst soll uns die für das Zusammenleben der Verschiedenen nötige gemeinsame Bildung geben, wenn nicht die Grundschule?

Ob die Ideen und Überlegungen, die hier im Folgenden vorgestellt werden -mit den Äußerungen von Germanistik und Literaturwissenschaft verglichen sind sie recht unsystematisch - in diesem Sinne brauchbar sind, muß die jeweilige Praxis zeigen. Es werden keine Muster gegeben, sondern Anregungen, etwas, das fade geworden ist, anders und neu zu verstehen, es zunächst

sich selbst interessant werden zu lassen. Vielleicht beginnen hier und da sogar westindische Schmetterlinge im Unterricht zu flattern. Sie beginnen ganz klein!

Fingernagelgroß

Auf einer Wiese
fingernagelgroß

schläft er
der große Veränderer

der durch die Erde greift
wie durch Wasser
er könnte
die Waagschalen
umkippen und mit Wind füllen
Segel
mit Freude
Tanzschritt
wenn er aufsteht
der die Früchte befiedert

der Neuordner
er schläft

in dir in mir
fingernagelgroß.

Hilde Domin

Wie nähme sich dies Gedicht von Hilde Domin an der Wand in der Klasse aus, wortlos aufgehängt, zu lesen in Zeiten der Ablenkung und Langeweile? Man dürfte nicht darüber sprechen!

Uralte Verse für kleine Kinder

Kleine Kinder brauchen Gedichte. Sie lieben gebundene Sprache mit Rhythmus und Reim und können nie genug davon bekommen. Wenn das Gedicht schweigt, heißt es: Nochmal! Und dann: Nochmal! Und: Nochmal!

Sie lassen sich unterhalten mit Fingerspielen:

Das ist der Daumen.
Der schüttelt die Pflaumen.
Der liest sie auf.....

Sie lassen sich schütteln und schaukeln mit Kniereiterliedchen:

Hoppe, hoppe Reiter,
Wenn er fällt, dann schreit er ...

Sie lassen sich beruhigen mit Trösterchen:

Heile, heile Segen,
Drei Tage Regen, ...

Sie lassen sich füttern mit der rhythmischen Entschiedenheit von:

Stöffele,

Pantöffele,
Nimms Löffele - und iß!

Kleine Kinder, die Glück haben mit ihrer Familie, erleben das daheim im Umgang mit den Großen, den Erwachsenen, die auch schon so unterhalten, geschüttelt, beruhigt und gefüttert wurden. Solche tradierten Verse sind gesunde Lebensmittel, sind Einschluß in die Sprachheimat und ordnende Grenze gegen die Überwältigung durch allzuviel Reize der Außenwelt. Sie sind auch ein Mittel, sich die Welt in kleinen Ausschnitten zueigen und zum inneren Bild zu machen. Und ein Mittel der Verständigung sind sie: Der Große hilft mit Versen dem Kleinen, sich mit sich selbst und in der Welt zurechtzufinden und seinen Frieden zu machen mit ihr und seinen eigenen widersprüchlichen Strebungen.

Selber sammeln

In der Schule kann daraus ein Projekt werden!

Schon im zweiten Schuljahr interessieren sich Kinder sehr bewußt für die eigene Biographie und für jüngere Kinder, in denen noch die Freuden und Nöte unverstellt lebendig sind, deren Herrschaft man sich selbst schon entwachsen sehen möchte. Wenn sie sich in der Klasse auf ein >Diplom für Babysitter< vorbereiten, das ihnen helfen wird, Verantwortung übertragen zu bekommen, wird auch ein kleiner Fundus an Kinderversen gesammelt. Werden die schön geschrieben und bebildert in ein Büchlein für die Hosen- oder Handtasche gebunden, kann man sie immer bei sich haben und vielleicht einmal im Wartezimmer oder auf dem Spielplatz einem Kleinchicken zeigen. So lernt es, wie schön und nützlich ein Buch ist. Und das Büchlein ließe sich auch beim nächsten Sommerfest an Eltern verkaufen. Den Erlös bekäme etwa >terre des hommes< für Kinder, die andere Sprachen sprechen als wir.

Wo findet man so viele Verse, daß man wirklich auswählen kann? Zunächst sind die Eltern und Großeltern zu befragen: Was war und ist bei uns in der Familie bekannt und benutzt worden? Kommen da auch Mundartverse vor? Wahrscheinlich werden auch Kinder anderer Muttersprache hier etwas beisteuern können. Dann wird in Büchern gesucht. Und was gefällt, wird abgeschrieben. Nicht kopiert! Für die Sammler ist das die erste Entscheidung, die erste Wahl: Gefällt mir dieser Vers so gut, daß ich die Mühe des Abschreibens gerne auf mich nehme?

Vorher ist Literaturkundliches zu lernen: Bei Gedichten spricht der Zeilenfall mit; wenn ich ihn ändere, zerstöre ich, was gewollt war. Dazu: In der gedruckten Vorlage fangen alle Zeilen mit einem Großbuchstaben an, unabhängig von der Wortart und auch, wenn kein neuer Satz beginnt? Das übernehme ich! Früher war das so üblich, und viele Kinderversen sind schon vor langer Zeit aufgeschrieben worden. - Jeder Vers muß geprüft werden: Läßt er sich gut sprechen? Ist er eingängig? Wenn man das kann, weiß man schon viel über Klang und Rhythmus. Beim Sammeln wird es lebenspraktisch.

Im Projekt verbinden sich erste biographische und historische Forschung, Begegnung mit der Sprachenvielfalt heutiger Grundschule, Recht- und Schönschreiben, Memorieren und Deklamieren, einfaches Buchbinden, Praktisches Lernen, Sozialerziehung und Ethik. Es beginnt mit kleinen Kinderversen und wuchert, wenn es gelingt, weit über die Klasse hinaus. Und es trägt Früchte.

Am Ende haben alle Kinder nicht nur etwas Schönes, Nützlich, Eigenes in der Hosentasche und manchen Vers auswendig im Kopf, sie haben auch eine ursprüngliche Beziehung zur mündlichen Überlieferung und zur Literatur bewußt vertieft oder neu begründet. Je jünger die Kinder im Projekt sind, desto geringer die Gefahr, daß sie es kindisch finden, denn desto leichter können sie an die eigene frühe Sprachliebe anknüpfen.

Im Rhythmus daheim

Denn "lange bevor das Kind sprechen lernt, spielt es mit Lauten. In rhythmischer Wiederholung fabriziert es die wunderlichsten Geräusche. Spielend ahmt es schließlich in einem Kauderwelsch den Tonfall ganzer Sätze nach." Das schreibt Ruth Dirx. (2) Meine Tochter las sich selbst brabbelnd, brabbelnd mit Rhythmus und Reim, ganze Bücher vor. Manche kannte sie vom Vorlesen. Ebenso mühelos nahm sie den Rhythmus von Musik auf. Sie bewegte sich dabei sichtlich in einem Urelement. "Ein schönes Gedicht erinnert mit seinem Rhythmus wohl auch an die Zeit, als wir vor unserer Geburt im Gehen und Arbeiten der Mutter geschaukelt, gewiegt und geschüttelt wurden und immer ihren Herzschlag und das Pulsieren ihres Blutes spürten." (3) Als ich das vor fünf Jahren schrieb, habe ich eine Vermutung, gewonnen aus Einfühlung, formuliert. Inzwischen fand ich sie in Medizin und Psychologie bestätigt.

Was man sich am Ende des Versesammelns in die Hosentasche steckt oder im Kopf hat, ist nicht nur individueller Besitz. "Das einfache, kleine Gedicht kann ... Gemeinschaft konstituieren helfen! Es trägt dazu bei, das Vertraute, das Gemeinsame konkret erleben zu lassen."(4) Mit dem Blick auf das, was die Kinder im Babysitter-Projekt erleben und planen, ist diese Feststellung Günter Pielows unmittelbar einleuchtend, wenn auch etwas anders konkretisiert, als er es gemeint hat. Die Verse verbinden die Kinder der Klasse, sie werden sie mit Jüngeren verbinden und sie verbinden die Generationen im Rahmen unserer Kultur.

Wir können auch folgenden Satz Pielows für unser Projekt in Anspruch nehmen:"Es geht darum, kleine Beispiele großer Traditionen dergestalt auszufällen, daß sie als etwas wohltuend Verbindendes stets vertraut bleiben."(5) Die Öffnung zu anderen Muttersprachen ergibt eine reizvolle Erweiterung und die Ausdehnung des Projekts auf die Klassenstufe. Die Schule schafft so Nähe und Bindung im größeren Sozialraum.

Was fangen wir an mit Gedichten?

Pielow hat sein Buch >Das Gedicht im Unterricht< 1965 veröffentlicht und schreibt die zitierten Sätze im Kapitel >Mutmaßungen über die Wirkungen des Gedichtes<. Dem folgen 25 Seiten über >Das Verhältnis des Kindes zum Gedicht<, ehe die >Hinweise zur Gedichtstunde< sich mit der Sprechgestalt des Gedichts, dem Druckbild, dem Vergleich, dem Gedicht als Partitur, dem antizipierenden Verfahren, dem Gedicht des Schülers und dem modernen Gedicht befassen. Das Buch ist dreißig Jahre alt. Wieviel Liebe es enthält - zu Gedichten und zu Kindern - und wie nötig wir es heute brauchen, wird so richtig klar, wenn man es etwa mit dem von Harald Reger: >Kinderlyrik in der Grundschule< (6) von 1996 vergleicht, das sich nicht mehr mit Mutmaßungen über Beziehungen bescheidet, sondern eindeutig zielgerichtete Methoden zur Abrichtung empfiehlt.

Das Buch ist mit einem Bild tanzender Kinder geschmückt, aber es weiß nichts von Kindern, und von Liebe ist darin gar nichts zu spüren. Keine Liebe für Kinder, keine für Gedichte, keine für die Sprache, und auch keine für die Studierenden, die offenbar mit dem Buch traktiert werden, wenn sie später Deutsch unterrichten wollen. Man kann es aufschlagen, wo man will, und findet Sätze wie Knebel:"Die Schüler sollen imstande sein, ihre Vorstellungs- und Phantasiefähigkeit, ihre Erlebnis-, Verstehens- und Denkfähigkeit zu intensivieren, um hierdurch zugleich ihr Erkenntnisinteresse sowie ihre Lesemotivation und Leseerwartung zu steigern...". Die sich hier zeigende Haltung gegenüber Kindern und Gedichten charakterisiert wohl das, was man in der Deutschdidaktik als die zeitgemäße "produktions- oder handlungsorientierte Methode" serviert bekommt.

Nun wird im oben geschilderten Projekt auch gehandelt und es zielt auf späteres Handeln. Es wird, wenn man so will, sogar etwas produziert. Oder besser: Kleine Werke werden erarbeitet.

Aber das Eigentliche, die Beziehung der Kinder zu Gedichten, gilt nicht als etwas, was methodisch durch Unterricht gemacht oder in ihm von Kindern verlangt werden kann. Sie können mit Glück im Unterricht vielleicht eine Beziehung zu Gedichten finden oder dorthin mitbringen, der Unterricht kann dieser Beziehung Raum und Rahmen geben, dazu Gelegenheit, sie miteinander zu teilen. Aber das Gelingen der Beziehung zum Gedicht bleibt Glücksfall, es darauf ankommen zu lassen, ist Wagnis. Sich auf diese Bedingungen und auf unvorhersehbare Ideen und Antworten von Kindern einzulassen, ist fast eine Garantie dafür, daß der Glücksfall eintritt. Aber eben nur fast!

Wer bist du? Wer bin ich?

Vor ein paar Tagen schrieb mir eine Studentin aus Heidelberg, sie wolle in ihrer Examensarbeit meinen "Ansatz des gesprächsorientierten Unterrichts" mit dem "an unserer Hochschule weit verbreiteten handlungsorientierten Ansatz im Umgang mit Gedichten" vergleichen. Das fordert mich auf, meinem "Ansatz" einen Namen zu geben, der trifft, worauf es mir ankommt. Er ist sicher "gesprächsorientiert", aber das Gespräch ist auch die Methode, wo die Auslegung von Gedichten in Richtung auf eine vorher feststehende Interpretation praktiziert wird - falls man es ein Gespräch nennen will, wenn einer immerzu schon weiß, auf welche Aussagen es ankommt, und die anderen dorthin lenkt. Die Floskel: "Was will der Dichter uns damit sagen?" bringt das Verfahren auf den lächerlichen Punkt. Wie sie uns vom Eigentlichen des Gedichts abdrängt, ist aber nicht leicht erkennbar. Zu tief ist die Floskel durch Unterricht eingeschliffen.

Nach vielen offenen, geduldigen, also echten Gesprächen mit kleinen Gruppen von Kindern im Rahmen meiner Sendereihe >Gedichte für Kinder< im Bayerischen Rundfunk (7) wurde mir die Gegenfrage klar: "Was weiß das Gedicht von mir?" Unter dieser Frage versammeln sich die Momente, in denen in einem inneren Nachhall, einem Bild, in einer Erinnerung, einer überraschenden Assoziation oder in plötzlich vertieftem Nachsinnen das Interesse am Gedicht sich entzündet.

Es kommt darauf an, einen Dialog mit dem Gedicht zu beginnen, das ich vor mir habe, auf das ich mich einlassen will oder soll. Was antwortet in mir auf das Gedicht, auf ein Wort darin, eine Wendung, ein Bild, eine Zeile? Wie verändert sich das Gedicht vor meinen Augen, wie verwandelt sich sein Klang, wenn ich ihm antworte? Ein Dialog setzt voraus, daß beide Partner das gleiche Recht haben, für sich zu sprechen und ernstgenommen zu werden. der Dialog mit einem Gedicht kann mißlingen wie jeder andere Dialog auch. Manchmal ist man sich am Ende nicht vertrauter, sondern offenbar fremder geworden. Was allerdings doch auch hilfreich klärt, wo eine Grenze zwischen mir und dem anderen verläuft, die Grenze, an der Ich und Du beginnen. Diese Grenze wird verpfuscht, wenn ich meine Fremdheit, mein Nichtverstehen verbergen oder gar klugredend überspielen muß.

In der kleinen Gruppe im Studio treten wir miteinander dem Gedicht gegenüber, versuchen einen verzweigten Dialog. So etwas dokumentieren die erwähnten Sendungen und zeigen damit vor allem, wie unterschiedlich man auf ein Gedicht antworten kann und - für viele Erwachsene verblüffend - über wieviel Nachdenklichkeit, Selbstwahrnehmung und Weltkenntnis Kinder verfügen, wenn sie nicht "sollen".

In der großen Gruppe der Klasse und unter den Bedingungen der Schule mit ihren geheimen Ritualen, autoritären Erwartungen und Leistungsängsten gelingt ein offenes Gespräch nur im glücklichsten Augenblick. Es braucht Vertrauen und Ruhe, eine gelassene Intimität und die Bereitschaft aller, einander zu hören und gelten zu lassen, wenn sie etwas aus ihrem verborgenen Dialog mit dem Gedicht äußern. Das tut man nur, wenn die Lehrerin sich erkennbar bemüht, die Kinder durch keine, auch nicht stumme Erwartungen zu verführen, ihr als einer urteilenden Erwachsenen nach dem Munde zu reden. Gelingt ihr das und äußern sich die Kinder unbefangen,

wird sie selbst und ihr eigener Dialog mit dem Gedicht durch den Dialog mit den Kindern über das Gedicht reicher.

Variationen des Verstehens

Die einfachste Form, den eigenen Dialog mit dem Gedicht zu finden, zu zeigen und zu teilen, bietet dieser Weg: Alle Kinder bekommen ein Blatt mit dem Gedicht und die Aufgabe, es still zu lesen und die Wörter, Wendungen oder Zeilen zu markieren, die sie als besonders schön oder bedeutsam empfinden. Die Wahl muß nicht begründet werden.

Ich habe oft mit so einem Blatt in der Hand dagestanden, neben mir ein Kind, das mir unverwandt ins Gesicht sah und darin las, wie ich aufnahm, was es hervorgehoben hatte. Geredet haben wir dabei kaum, wir sind uns im Gedicht begegnet. Es genügte, daß ich nickte, wenn ich mit lesen fertig war. Die Kinder haben ihre Blätter auch gegenseitig studiert, und auch da wurde nicht viel geredet, nur wahrgenommen und allenfalls bestätigt, daß man geteilt hatte, was dem andern wichtig war.

Die meisten Erwachsenen meinen, es müsse kindgerecht sein, was man Kindern anbietet, und möchten sie mit lyrischer Schonkost abspesen. Mit der obigen Übung >lesen-unterstreichen-zeigen< habe ich allmählich gelernt: Kinder beziehen sich oft gerade besonders intensiv auf solche Wörter, Sprachbilder und -wendungen, die ihnen rätselhaft sind, deren Bedeutung sie mehr ahnen als wissen oder die einfach nur einen besonderen Klang haben. Spät erst ging mir auf, daß ich das auch durch schlichtes Nachdenken hätte erkennen können: Kinder müssen notwendig an Sprachrätseln interessiert sein, sonst könnten sie sich ihre Muttersprache nicht so selbständig aneignen, wie sie es tun.

Wir sollten ihnen in der Schule nicht krampfhaft altersgerechte Texte bieten, das läßt ihre Neugier auf Sprache und die Kraft, sie sich anzueignen, verkümmern. Die Rätselhaftigkeit und Vieldeutigkeit der poetischen Sprache sollten wir viel eher als Einladung auffassen, auch außerhalb von Gedichten vielfältige Deutungen zuzulassen und in der Schwebe zu halten. Es gibt dafür eine einfache Regel: Jede Äußerung darf stehenbleiben und gelten, auch wenn sie noch unklar und zaghaft ist. Sie muß nur ernstgemeint sein.

Einen vielstimmigen, wenn auch ganz verhaltenen Dialog habe ich immer wieder erlebt, wenn ein Gedicht Kindern so gut gefiel, daß alle im Kreis es vollständig vorlesen wollten und auch den anderen Lesern bis zum Ende gerne zuhörten. Im Kreis kann man leise sprechen, und wird doch gehört. Im Kreis ist man sich nah, die Stimme erreicht die anderen ohne Anstrengung. Wenn dann jedes Kind mit seiner Stimme, mit seinem Verständnis und Ernst, mit seinen Empfindungen vorliest, und dabei sich selbst lauscht, nicht aber irgendeine blöde Betonung hinzukriegen versucht, dann ergibt das Kind um Kind so etwas wie eine umlaufende Variation des Gedichts. Sie lenkt die Aufmerksamkeit der Zuhörer unmerklich in feinste Nuancen des Verstehens, das man gar nicht in Worte fassen könnte, das aber mit dem, was wir im Kreis vom vorlesenden Kind wissen und mit ihm schon geteilt haben, sehr tief reichen kann.

Das Gedicht spricht

Wir lassen das Gedicht selbst sprechen und weben so miteinander ein Netz aus Bildern und Ahnungen, das uns verbindet, auch trägt, das aber zerrisse, sollten wir in klaren Argumenten beweisen müssen, daß es existiert.

Im Kreislesen werden auch spröde Texte zugänglich. Und dieses Erlebnis sagt allen: Lies Gedichte! Lies ein Gedicht immer wieder. Lies es mit Muße und höre ihm absichtslos zu, dann öffnet es sich dir allmählich und antwortet. Warte darauf mit Geduld! Wohlgermerkt: Nicht die Lehrerin sagt das den Kindern, das Erleben des Gedichts selbst sagt es ihnen. Und gehört wird

das sicher von vielen. Es müssen nicht immer gleich alle die Botschaft aufnehmen. Wenn nach und nach viele Gedichte zu hören sind, werden alle Kinder ihr Schlüsselerlebnis finden.

Und nebenbei: Das Kreislesen erzieht die Lehrerin zur Qualität! Sie wird nämlich den Kindern nur solche Gedichte aussuchen, die sie selbst gerne zwanzig oder vierundzwanzig oder gar zweiunddreißig mal anhören mag, weil sie nicht zu verleiern sind und auch in der vielleicht unbeholfenen Wiederholung ihre Vieldeutigkeit bewahren.

Im >Dialogischen Lesen< von Gedichten spricht das Gedicht für sich selbst. Wenn wir es bevormunden, verwehren wir ihm die eigene Sprache und bringen uns selbst um etwas, was wir brauchen. Walter Killy meint wohl Ähnliches, wenn er schreibt: "Denn wenn das, was die Poesie zu sagen vermag, auch auf die prosaische Sprache des Begriffs zu bringen wäre, die mit Bestimmtheit spricht ein für allemal, so bedürften wir keiner Gedichte." (8)

Auswendig inwendig

Wenn Gedichte auswendig gelernt zu gemeinsamen Besitz werden, kann eines auch einmal im Zitat für mich sprechen oder in Klasse oder Familie zum Medium der Begegnung, auch der Verständigung und Versöhnung werden. Oder zum Zeichen einer geheimen Verwandtschaft. Altersgenossen erkennen sich an Anfangszeilen von Gedichten, die sie an ganz verschiedenen Orten zu fast derselben Zeit aus dem Lesebuch gelernt haben. >Gefroren hat es heuer/noch gar kein festes Eis ...< von Friedrich Güll lernten wir damals wohl fast alle kennen. Vor ein paar Jahren mag sich >Was denkt die Maus am Donnerstag,/am Donnerstag,/am Donnerstag?< von Josef Guggenmos ähnlich tief und eine Generation verbindend eingepägt haben. Jung und alt sind beglückt, wenn sie entdecken, daß sie als Kinder denselben Gedichte begegnet sind.

In den letzten Jahrzehnten war es vielfach verpönt, Gedichte auswendig lernen zu lassen. Aber die unter uns, die ohne diese lästige Aufgabe durch die Schule kamen, merken später, daß ihnen etwas fehlt. Und das ist nicht nur das Gedächtnistraining und der kleine Schatz geformter Sprache. Es ist auch eine herausfordernde Erfahrung: Solange man ein Gedicht noch nicht auswendig kann, muß man es lernen und quält sich vielleicht. Wenn man es sich angeeignet hat, ist man froh, sogar stolz. Eine exemplarische Erfahrung, wie man durch geistige Anstrengung etwas gewinnt, das unverlierbar bleibt!

Im Leseanfang ohne Fibel mit dem Konzept >Wort*Welt*wir< wird für jeden Buchstaben ein Gedicht auswendig gelernt (9), in dem der jeweilige Buchstabe so oft und deutlich vorkommt, daß er für Ohr und Mund erkennbar werden kann. Mit den Versen lernen die Kinder auch von Anfang an, zwischen Auswendigwissen und Lesen zu unterscheiden, und sie lernen, es mit den Wörtern genau zu nehmen. Das ist keine sinnlose Forderung, nicht leere Disziplin. Das Gedicht wirkt und freut ja nur, wenn es Wort für Wort stimmt, wenn jemand es spricht, der sich dabei als Meister erweist. Das ist eine Leistung, die die Selbstgewißheit stärkt. Man kann sie sogar außerhalb der Schule vorweisen und sich damit bewundern lassen. Das versöhnt mit der Institution Schule, die so oft mehr verlangt, als sie gibt.

Die Gedichte in >Wort*Welt*wir< stammen meist aus >ABC und alles auf der Welt< (10). Man kann aber für jeden Buchstaben viele Alternativen auch in anderen Anthologien finden. Gelegentlich könnten die Kinder zu einem Buchstaben auch verschiedene Gedichte lernen, das stärkt die Kraft zum Wählen. Und beim Wählen entstehen Beziehungen!

Vielen Kindern unterlaufen in Diktaten Rechtschreibfehler, die sie nicht machen müßten, wenn sie sich dem Fluß des Textes überlassen könnten. Wird der Text diktiert, muß man sich abwechselnd zügeln und hetzen. Das behindert die Konzentration. Es kann leichter und befriedigender sein, etwas sorgsam und richtig aufzuschreiben, was man auswendig im Kopf hat. Und wenn das ein schönes Gedicht ist, ist auch das vorausgehende Üben angenehm zumindest

im Ergebnis. Das Aufschreiben am Schluß ist die Vollendung eines Übungswerks. Allerdings: Über die Verwendung des Rotstifts sollte man sich vorher einigen. Und jeder sollte das Ziel, ein makellos geschriebenes Gedicht, erreichen dürfen. Wenn es sein muß, mit mehrmaligem Anlauf.

Wohlige Erschütterung

"Sagt Mutter, 's ist Uwe!" Dieses Zitat, Schlußzeile der Ballade >Nis Randers< von Otto Ernst, die mehrere Generationen in ihren Lesebüchern fanden, versetzt Erwachsene in die Zeit zurück, als sie sich davon ergreifen ließen. Das stiftet Verbundenheit auch unter Fremden selbst im Partytrubel. Leider findet man nur noch selten Balladen in den Lesebüchern, dabei mögen Kinder sie wie eh und je. Man kann ihnen aber Balladen vortragen, wie man ihnen Märchen und andere große, dramatische Geschichten vorliest. Meinen Zweitklässlern habe ich mehrfach mit starker Resonanz Schillers >Bürgschaft< vorgelesen. Das hat sie sehr neugierig auf die Klassiker gemacht.

Für die Größeren empfehle ich eine Tradition meines Gymnasiums, der Wilhelm-Raabe-Schule in Lüneburg, die seinerzeit regelmäßig einen Balladen-Wettbewerb feierte. Eine ehemalige Schülerin hatte dafür einen Wanderpokal gestiftet.

Und so saßen wir einmal im Jahr stundenlang in der mit roten Samtvorhängen verdunkelten Aula und hörten eine Ballade nach der anderen: Die Füße im Feuer, Die Brück am Tay, Die Bürgschaft, Der Erbkönig, Der Taucher, Belsazar ... Da durfte deklamiert, auch chargiert werden. Zwei aus jeder Klasse waren ausgewählt und vorbereitet worden, hatten das Deklamieren vor der Klasse geübt und nun ihren großen Auftritt vor der Schulöffentlichkeit. Sie gewannen auf jeden Fall. Und wir andern gewannen auch: Wir durften lauschen, uns ergreifen lassen und kritisch urteilen.

Den Balladen hat der Wetteifer nicht geschadet, die sind robust. Uns Schülerinnen hat das schlicht inszenierte, kleine literarische Ereignis wohlgetan weit über die Schulzeit hinaus. Nur in der Schule ist so eine schlichte Feier der Begegnung mit Literatur möglich!

Wir haben damals sehr viel auswendig gelernt. Mußten wir? Durften wir? Jedenfalls haben unsere Lehrerinnen - es waren in meinem Fall die Frauen - sich die Mühe gemacht, uns das Auswendiglernen geduldig abzuverlangen - auch von Prosa, etwa dem Anfang von Eichendorffs >Taugenichts< im fünften Schuljahr. Was sie uns zu lernen gaben, war klug ausgewähltes Bildungsgut. Und es war ihnen ernst mit der Aufgabe für uns. So konnten wir sie annehmen. Ob wir gemurrt haben, ist vergessen.

Lesefrüchte teilen

In einer Erfurter Grundschule gibt es im Eingangsbereich eine besondere, große Pinwand. Jedes Kind der Schule darf dort Gedichte aufhängen, die ihm gefallen. Einzige Bedingung: Das Gedicht muß schön und richtig und selbst abgeschrieben sein. Manches wird natürlich auch verziert oder bebildert aufgehängt. Alles wird präsentiert, um gelesen zu werden: von anderen Kindern, von Lehrerinnen, von Lehrern, vom Hausmeister, von Eltern, von Gästen. Das weckt warmes Interesse für die Aussteller. Es zeigt und prägt auch den Geist der Schule.

Eigentlich weiß ich nicht so genau, ob viel Wert auf schöne Form gelegt wird. Ich halte das aber für sinnvoll, und zwar gerade dann, wenn die Kinder frei sind in der Auswahl der Gedichte. Die Bindung dieser Freiheit an die Form symbolisiert, daß die Kinder im Rahmen einer Schulkultur zu Wort kommen, die den größeren Kulturraum spiegelt. Die Schule tritt damit für das Recht aller ihrer Kinder auf Teilhabe an der Kultur ein, was etwas anderes ist als Benutzen oder Mitmachen. Es ist Aufgabe der Lehrerinnen, auch die Kinder einzuladen und zu begleiten, denen Literatur von Haus aus fremd ist.

Lesefrüchte müssen nicht ganze Gedichte, es können auch einzelne Zeilen, sprachliche Bilder oder reine Sprachfiguren aus Gedichten sein. Auf Zettel, Papierstreifen oder Fruchtformen geschrieben werden sie an einen Strauß aus Zweigen gehängt und laden zur Lektüre ein. Man mag so einen Strauß auch verschenken. Jedes Kind trägt etwas bei, was es selbst ausgewählt und hergerichtet hat. Der materielle Einsatz ist bescheiden, der geistige und seelische Gewinn beträchtlich.

Man kann auch einen Gedichtebaum in der Eingangshalle der Schule aufstellen, den alle Klassen behängen dürfen. Wenn der Baum einmal voll ist, empfiehlt sich die Regel: Wer ein Gedicht bringt, darf sich ein anderes pflücken und mitnehmen!

Beim Elternabend mit Gedichten begegnen Menschen verschiedenen Alters einander im Gedicht. Jeder, der mag - auch die Geschwister, Eltern, Großeltern - darf ein Gedicht mitbringen. Alle Gedichte werden an Leinen aufgehängt, nicht zu hoch, damit jeder, auch ein Kleinchen, sie lesen kann. Wer mag, stellt sich auf ein Podest und trägt vor, vielleicht ergänzt durch einen Bericht, warum das Gedicht gewählt oder wo es gefunden wurde. Man könnte etwas Wein oder Wasser/Gänsewein trinken, herumlesen, plaudern und am Ende Gedichte tauschen. Damit alle mitmachen können, sollte die Lehrerin Gedichtblätter bereitstellen für diejenigen, die nichts gebracht haben, nun aber doch mittun möchten. Gibt es Kinder verschiedener Muttersprache in der Klasse, wäre es recht, der fremden Sprache bei diesem Fest ein wenig die Arme zu öffnen.

Konkrete Poesie mit Christian und Christiane

"Unsere Schüler begegnen der Konkreten Poesie, insbesondere den visuellen Texten, fast täglich." Damit begründet Klaus Langheinrich 1979 (11), daß sie auch in der Schule behandelt werden sollten. Und er füllt sein Buch mit Stundenmodellen, die Arm in Arm mit den strengarten Sprachgebilden, die er durchnimmt, wie eigene schrille Kunststückchen wirken, einzuordnen unter die Realsatiren.

An der Tafel steht etwa ein Gedicht von Ernst Jandl.

fliegen

fliegen

fliegen

fliegen

fliegen

fliegen

Im >Geplanten Unterrichtsverlauf< wird von S. erwartet, daß er sagt: "Das sieht so aus, als ob das Wort "fliegen" selbst fliegt." Schön und richtig! Das soll aber nicht genügen. Das Gedicht wird didaktisch festgenagelt. In der >Sachanalyse< kündigt sich das an: "Fünfmal erscheint die Graphemkette "fliegen" in fünf aufeinanderfolgenden Zeilen, die jeweils um vier Buchstaben nach links versetzt beginnen, wenn man den Text, von oben beginnend, liest. Durch diese typographische Anordnung werden Ausdrucksseite und Inhaltsseite - sonst arbiträr - einander zugeordnet, so daß tatsächlich der Eindruck des Fliegens visualisiert wird." In den >Lehrzielen< mit ihrem dreifachen >Die Schüler sollen erkennen ...< bringt Langheinrich die Regeln der Didaktik gegen die Poesie in Stellung. (12) Warum muß er uns so buchhalterisch engherzig die Flügel beschneiden, wenn uns ein Dichter einlädt, uns aufzuschwingen?

Ernst Jandl war Lehrer. Ob er mag, was die Schule heute mit seinen Gedichten in der anstellt? >Ottos Mops trotz< und >Tür auf< gehören seit einiger Zeit zum Inventar der Lesebücher für die Grundschule, sie werden im Unterricht inszeniert und ihr Bauplan wird imitiert. Auch Reinhard Döhls >Apfel<, 1965 auf einer Postkarte erschienen, kullert schon eine Weile samt verstecktem Wurm durch die Schulbücher und zeitigt Nachahmungen wie die >Made im Speck<

, das >Haar in der Suppe< und die >Meise unterm Pony< (13). Es ist sicher sinnvoll, daß die didaktisch organisierte Begegnung mit Konkreter Poesie ins Tun und Spielen der Kinder mündet. Aber ist dann das didaktische Arrangement jeweils die Erfüllung eines Lehrplanauftrags, dem die Kinder sich einordnen müssen, oder erlaubt man ihnen wirklich, die eigene vorschulische Beziehung zur Poesie wachwerden zu lassen, mit Sprache zu spielen und auch ihre Lehrerin dabei zu verwirren?

Wenn man sich in beiden Bereichen auskenne, schreibt Pielow, "so kann man nicht mehr moderne Lyrik lesen, ohne an den Kinderreim zu denken, und man hört keine Kinderreime, ohne nicht an ein Gedicht von Arp erinnert zu werden. - Gewiß, es sind nur verbindende Spuren. Aber es sind wesentliche Spuren, die verbinden, es sind sozusagen Elementarteilchen." (14) Spuren, die man erspüren muß. Das Argument, das ihr Vorhandensein beweisen will, verdeckt sie roh, macht uns taub für sie, wir erhaschen sie nicht mehr. So wird Unterricht gefährlich - den Gedichten und unserer Beziehung zur Poesie. Das "Spiel mit Worten im engsten Kreise" (15) ist ja den flüchtigen Pausenspielen der Kinder näher verwandt als den gerahmten Arbeitsblättern mit Verwaltungskopf, die ihnen nach der Pause vorgelegt werden, damit sie darauf ihre Sprachaufgabe erledigen.

Konkrete Poesie zerbricht die traditionellen Formen von Sprache, von Wörtern, von Texten, die als reif oder als gehoben galten und gelten. Sie läßt die Buchstaben, ihre Form, Größe und Anordnung mitreden, auch die Fläche, auf der sie stehen. Die traditionellen Formen vermittelt die Schule, sie muß sie vielfach erzwingen. Denn es ist Kindern nicht natürlich, in Zeilen zu schreiben, den Rand einzuhalten, alle Buchstaben demselben Duktus zu unterwerfen und die Wörter so zu schreiben, wie man sie nicht spricht und aus dem eigenen Erleben also nicht kennt. Die Schule schafft das starre Sprachkorsett, daß die Poesie dann später wieder lockern soll. Man könnte doch aber das, was die Kinder an poetischer Kraft in die Schule tragen, von Anfang an mitleben lassen! Wie das möglich ist, hab ich von Christian gelernt.

Christian hatte Mühe mit dem Lesenlernen, ganz unbegreiflich schien das bei seiner Wachheit für alles ringsum, bis seiner Mutter und mir der Gedanke kam, er könnte so begeistert sein von den einzelnen Buchstaben, ihnen soviel Persönlichkeit gegeben haben - sie so konkret werden lassen - daß es ihm nun schwerfiel, davon abzusehen, um Wörter lesen zu können. Zum Kummer seiner Mutter war Christian zu der Zeit arg an Gruseligkeiten interessiert. Aber entschlossen schrieb sie ihm den Satz >Ich will Blut! ruft Dracula.< an seine Tafel im Kinderzimmer und zeigte ihm daran, was er an Geschichten gewinnt, wenn er die Geschichten der Buchstaben selbst einmal schweigen läßt. An einem Abend lernte er das Zusammenlesen. Bald darauf schrieb er viele Geschichten über >Ariana auf Burg Schreckenstein<, darin manche Wörter in Zitterschrift. So zu schreiben ist langwierig, aber es war ihm wichtig, das Gruseln im Wort zu konkretisieren.

Auch in den frühen "Verschriftungen" - schreckliches Wort! - der Kinder steckt Poesie. Wenn man nicht Rechtschreibfehler sieht, sondern die mündliche Form in der schriftlichen erspürt, zeigt uns manches >falsche< Wort viel mehr von dem, was in der Situation, auf die es sich bezieht, erfahren und gefühlt wurde, als das nach Duden >richtige<. Wir Großen protestieren auch darum so vehement gegen die Rechtschreibreform, weil man uns die Wörter nimmt, an denen unser Spracherleben hängt. Kann denn etwa ein Känguru ohne h noch hüpfen? Wachsen uns nicht klobige Pfoten, wenn wir behände hantieren sollen, was behende doch unabweisbar schlanker geschähe?

Jandls >Tür auf< endet mit dem flotten >tagherrdoktor<. Was gesagt wird, gehört so geschrieben, das muß nicht und es kann auch nicht argumentativ begründet werden. Es erinnert mich an >amala<, dem ich in frühen Kindertexten mehrmals begegnet bin: >amala schönstn<, >amala schnälstn<, >amala lipstn<. Das hat doch Empfindungslogik! Von der Dudenhöhe

betrachtet, hat es Poesie. Und man versteht unmittelbar, warum Kinder bitten: "Wenigstens im Tagebuch möchte ich meine Fehler behalten!"

Wir sollten mit den Kindern zusammen eine Sammlung schöner, lebendiger Fehler anlegen und beobachten, wie ihnen Poesie zuwächst, während und weil die bewußte Anpassung der Kindersprache an die Sprachnormen in der Schule zunimmt. Beides hat recht! Daraus entwickelt sich die poetische Spannung. Sagen wir mit Paul Wühr: "Lasset uns den Fehler machen/ein Bild/das uns gleich sei."

Zu ergänzen ist die Sammlung eigener sprechender Fehler durch Beispiele Konkreter Poesie aus Büchern - Reclam bietet zwei handliche Hefte (16) - und durch Fundstücke aus den Druckwerken des Alltags. Und natürlich soll man auch die Anregungen der oben geschmähten "Ansätze" der Wissenschaft aufgreifen, die man z.B. in Zeitschriften wie >Praxis Deutsch< immer wieder findet. Ein Glücksfall und eine Fundgrube ist die Dissertation von Rüdiger Krechel über >Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache< (17). Naturgemäß wird da dem Bedeutungshof des einzelnen Wortes Raum gelassen und auf den Klang der Sprache gehorcht, statt über Texte vernünftelt. Das bekommt nicht nur den Kindern, sondern auch den Gedichten.

Den Krechel hatte sich Christiane in der Bibliothek bestellt, an der Ausleihtheke darin geblättert und ein Gedicht von Rudolf Otto Wiemer überflogen.

empfindungswörter

aha die deutschen
 ei die deutschen
 hurra die deutschen
 pfui die deutschen
 ach die deutschen
 nanu die deutschen
 oho die deutschen
 hm die deutschen
 nein die deutschen
 ja ja die deutschen

Wenig später traf sie Frederic, acht Jahre alt und Engländer in Deutschland, zur Nachhilfestunde. Sie erzählt:

"Frederic ging es sehr schlecht. Er war auf einem Kindergeburtstag gewesen und war nicht nur erschöpft, sondern hatte noch dazu zuviel Süßigkeiten gegessen und deshalb Bauchweh. Schlechte Voraussetzungen, um zu arbeiten, er quälte sich nur auf seinem Stuhl oder auf dem Boden herum. Nichts von dem, was ich vorgesehen hatte, konnten wir machen."

Aus einer vagen Erinnerung an das Gedicht schreibt sie Zeile für Zeile, und jedesmal erzählt ihr Frederic etwas dazu:

ach Frederic
 oh Frederic
 nie Frederic
 hurra Frederic
 ja Frederic
 hm Frederic
 o la la Frederic

"Sehr genau versuchte er das passende Gefühl zu dem kleinen Anfangswort zu umschreiben. Jede Geschichte hatte mit ihm selber zu tun. Für eine kleine Weile konnte er auf diese Weise seinen jämmerlichen Zustand vergessen. Vielleicht ging es auch deshalb so gut, weil er sein ganzes Elend schon in den ersten Satz gepackt hatte, da konnte es dann erstmal bleiben." (18)

Die Lehrerin in der Klasse kann sich kaum so intensiv einem einzelnen Kind widmen. Muß sie auch nicht! Es gibt ja die anderen Kinder als Partner. Wenn wir die im informellen Gespräch mehr zu Wort kommen lassen, wird die unzensurierte Mündlichkeit sogar der Schriftsprache nützen, sie klarer und treffender machen.

Sinn, Doppelsinn, Hintersinn, Unsinn

Hans Manz war Lehrer in der Schweiz. Er hat im Umgang mit Kindern und mit Sprache als Stoff der Schule vieles gewonnen, was seit 1974 in seinen eigenwilligen Sprach-Büchern für Kinder und auch in Schulbüchern auftaucht. Manz sagt Kindern: "Die Sprache ist eine Kraft, ein Machtinstrument, eine Waffe. Ich wünschte mir, daß ihr das durchschaut und euch die Sprachbetrügereien in und hinter die Ohren schreibt, daß ihr euch wappnet und Gegenkräfte entwickelt." Er bekennt, ein Moralist zu sein, aber auch ein Spieler. "Ich möchte, trotz aller Wut und Empörung über manche Hinterhältigkeiten im Sprachgebrauch, das Lachen nicht ganz verlieren. ... Deshalb steht neben und zwischen meiner Suche nach Sinn, Doppelsinn, Hintersinn immer auch der pure Unsinn." (19)

Die Kinder sind uns Erwachsenen so dankbar für ein bißchen Quatsch! Den brauchen sie wohl zum Gedeihen. Und er ist da besonders prall, wo er aus der Strenge erblüht. Wir können ihn auch schon in ganz altmodischen Sprachübungen finden, wenn bis ins Absurde Reihensätze gebildet und Wörter zusammengesetzt werden, wenn hemmungslos konjugiert und dekliniert wird. Anregungen dafür bieten alte Sprachbücher und neben Manz auch Jürgen Spohn. Unser Reichtum an Sprachspielereien, die in die Schule passen und ihr nützen könnten, ist fast unübersehbar. Auch bei Franz Wittkamp, bei Guggenmos und natürlich bei Morgenstern werden wir fündig. Wir? Die Großen und die Kleinen sollten suchen, sammeln und nebenbei lernen, daß nicht alle denselben Sprachwitz komisch finden. >Wer lacht da?< könnte ein Forschungsprojekt werden, in dem viele mitarbeiten und alle lernen.

Dies wäre ein Teil des größeren Projekts >Begegnungen mit Gedichten und im Gedicht<, das lange vor der Schule beginnt und weit über sie hinausreicht. Die Schule muß es wachhalten, nähren, stärken und dafür sorgen, daß der unbefangene Umgang mit Lyrik, den die Kinder als Fähigkeit mitbringen, nicht gehemmt und erstickt wird, wenn sie in den Bereich des institutionalisierten Lernens geraten.

Damit das nicht geschieht, müssen wir uns immer wieder neu darauf besinnen, daß die Beziehung der Kinder zu der Sache, die wir vor sie hinstellen, damit sie etwas darüber und daran lernen, immer eine andere ist, als wir selbst sie haben. Das verdient Respekt und ist tägliche Aufgabe für die Großen, die Lehrerinnen und Lehrer.

Ute Andresen
München, April 1997

Anmerkungen:

- (1) James Krüss (Hg.): So viele Tage wie das Jahr hat - 365 Gedichte für Kinder und Kenner, Gütersloh 1959 (illustriert von Eberhard Binder-Straßfurt, seit 1959 lange Zeit unverändert in immer neuen Auflagen auf dem Markt, heute neu illustriert), S.282
- (2) Ruth Dirx im Nachwort ihrer Anthologie >Kinderreime<, illustr. von Renate Seelig, Ravensburg 1987, S.155
- (3) Ute Andresen, Versteh mich nicht so schnell - Gedichte lesen mit Kinder, Weinheim/Basel 1992, S.12
- (4) Winfried Pielow, Das Gedicht im Unterricht - Wirkungen, Chancen, Zugänge, München 1965, S.25
- (5) Pielow 1965, S.26

- (6) Harald Reger, Kinderlyrik in der Grundschule. Literaturwissenschaftliche Grundlegung/Schülerorientierte Didaktik, Hohengehren 1996
- (7) Andresen 1992, S.49ff
- (8) Walter Killy, Schreibweisen - Leseweisen, München 1982, S.104
- (9) Das Konzept habe ich im eigenen Anfangsunterricht entwickelt und in mehreren Aufsätzen vorgestellt. Einzelne Kolleginnen in Bayern haben es erprobt. Seit 1993 haben viele Lehrerinnen in Thüringen danach gearbeitet. Wer sich dafür interessiert, wende sich an das >Atelier für Unterricht, Giselastr.11, 80802 München<.
- (10) Ute Andresen/Monika Popp: ABC und alles auf der Welt, Ravensburg 1984
- (11) Klaus Langheinrich, Konkrete Poesie/Visuelle Texte, Beispiele für die Grund- und Hauptschule, München 1979, S.9
- (12) Langheinrich S.32
- (13) Langheinrich S.45 f.
- (14) Pielow S.162
- (15) Pielow S.166
- (16) Eugen Gomringer (Hg.), konkrete poesie, reclam 9350, Stuttgart 1972
Ders., visuelle poesie, reclam 9351, Stuttgart 1996
- (17) Rüdiger Krechel, Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, Heidelberg 1983
- (18) Christiane Schweiz, private Mitteilung, München 1995
- (19) Hans Manz, Die Welt der Wörter/Sprachbuch für Kinder und Neugierige, Weinheim 1991, S.5

Dieser Aufsatz erschien in: Lehren und Lernen – Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart, 23. Jg. / Heft 5 7 Mai 1997, S. 19-29

Quelle: www.atelier-fuer-unterricht.de → Kinder & Gedichte → GEDICHTE IN DER SCHULE