

Ulf Abraham

„Du Kamel“. Über die Verbesserung des unverbesserlichen Friedrich Rückert als „eingreifendes Lesen“ im Deutschunterricht der Orientierungsstufe

I Kein Ärgernis ohne Anlaß

In Reinhard Dithmars vielbenutzter Anthologie „Fabeln, Parabeln und Gleichnisse“¹ findet sich eine „Parabel“ Friedrich Rückerts, die mit dem Vers beginnt: „Es ging ein Mann im Syrerland ...“. Vielleicht hatte der gegenwärtige bayrische Kultusminister, Hans Zehetmair, auch dieses Gedicht im Sinn, als er anlässlich eines Festaktes der Stadt Schweinfurt zum 200. Geburtstag jenes Dichters (14. Mai 1988) über die Köpfe der geladenen Gäste hinweg versprach, sich dafür einzusetzen, daß Rückert wieder Einzug in die Schullesebücher halte. Den bloßen Anlaß, zu dem dies gesagt wurde, schien der Festredner für Begründung genug zu halten. Jedenfalls blieb er seinen Zuhörern eine Erklärung dazu schuldig, was Rückert denn in Schullesebüchern von heute zu suchen haben sollte, ja: *ob er denn dort je etwas verloren hatte*. Rückert, so will es ein landläufiges, schier unausrottbares Vorurteil, sei ein rechter Dichter für Kinder; er reime so schön, schreibe so verständlich und trete im übrigen bei jeder sich bietenden Gelegenheit für all das Wahre, Gute und Schöne ein, dessen Wertschätzung an die nächste Generation weiterzugeben ja ohnehin verfassungsgemäßer Auftrag des Pädagogen und Deutschlehrers ist.

Daß das meiste, was dieser Dichter geschrieben hat, sich so umstandslos auch für einfachste unterrichtliche Zwecke nicht eignen will, ist indes eine Beobachtung, die Generationen von Deutschlehrern unter verschiedenen Kultusministern schon gemacht haben dürften und die sich erst unlängst jedenfalls solchen im fränkischen Raum anlässlich des erwähnten Jubiläumsjahres wieder aufgedrängt hat. Sahen sie sich doch der Zumutung ausgesetzt, einen mit Recht vergessenen Dichter von gestern dem Schüler von heute nahezubringen. Aber welchem, wie und vor allem: wozu?

Wenn Rückert sich für etwas eignet, so ist es etwas ganz anderes als die Exemplifizierung des Reizes regionaler Dichtung, der Geschmeidigkeit unserer deutschen Sprache oder der Zeitlosigkeit bestimmter, vom Dichter bevorzugter Themen; noch gar die Notwendigkeit, dem Schüler lyrische Texte didaktisch zu erschließen. Denn wer den ministeriellen Aufrufen zu solchem Tun im Jahre 1988 tatsächlich nachkam, stellte schnell fest, daß Rückerts Texte einer didaktischen Aufbereitung meistens nicht bedürfen; daß dort, wo derlei Bedarf vom Text her besteht, der Aufwand oft in keinem Verhältnis zum didaktischen Ertrag steht; daß ihnen statt einer Bedeutung oft genug der Gestus des Deutens innewohnt. Sie sind paraphrasierend, belehrend und selbstexegetisch. Wer mehr damit anfangen will, als sie im Unterricht rezitieren zu lassen (und dies wäre, wie kaum betont zu werden braucht, eine so fruchtlose wie, was die Disziplin in einer normalen

1 Reinhard Dithmar (Hrsg.), Fabeln, Parabeln und Gleichnisse. München 61981.

Klasse anlangt, gefährliche Sache), der sieht auf einmal die gewöhnliche Schwierigkeit des Deutschlehrers, seinen Schülern schwere Texte leichter zu machen, mit der ungewöhnlichen vertauscht, *ihnen die Schwierigkeit „leichter“ Texte erklären zu sollen*. Denn „leicht“ sind Texte Rückerts in aller Regel in dem doppelten Sinn, daß sie mit leichter Hand geschrieben und leicht zu verstehen sind.

Trotzdem kann der brave Pädagoge Schwejk – so soll hier gezeigt werden – die Befehle seines Ministers, zu denen ihm dessen Wünsche noch stets geworden sind, getrost und mit Gewinn für seinen Unterricht ausführen. Und zwar wie folgt: Die eingangs erwähnte „Parabel“ soll – nicht literaturwissenschaftlich, sondern didaktisch – daraufhin untersucht werden, was sie denn nun wirklich *zeigt*, und wie das Gezeigte im Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß der Deutschlehrer Sprach- und Stilunterricht auch dort immer mitbetreibt, wo er sich und die Klasse mit literarischen Texten beschäftigt. Die Orientierungsstufe (in der Erprobung dieses Unterrichtsmodells war es eine 6. Gymnasialklasse²) eignet sich als Experimentierfeld in diesem Fall wegen ihres altersspezifisch noch unkomplizierten und spielfreudigen Zugangs zur gebundenen Rede im allgemeinen und zum Erzählgedicht im besonderen.

II „Du Kamel“. Ein parabolischer Bumerang

Rückert ist, über den ironisch aufgenommenen Anlaß hinaus und allen Ernstes gesagt, ein Studienobjekt mit Nutzwert für den Deutschunterricht. Ich gehe aus von einer *Irritation*. Auch Reinhard Dithmar hat sie gespürt, sonst hätte er nicht in seiner Einleitung zur erwähnten Anthologie ausführlich gerade von Rückerts „Parabel“ gehandelt, um zu beweisen, daß sie keine sei, sondern eigentlich eine Allegorie. Zur Begründung läßt Dithmar zunächst eine Inhaltsangabe folgen:

„In 60 Zeilen werden Zustand und Verhalten eines Mannes beschrieben, der in einen Brunnen schacht gestürzt ist und sich an einen Strauch klammert – von oben durch ein wildes Kamel, von unten durch einen Drachen bedroht. Eine schwarze und eine weiße Maus nagen an der Wurzel des Strauches. Der Mann ist in großer Gefahr. Da sieht er einen Brombeerstrauch, ißt Beere nach Beere und vergißt die Gefahr.“³

Zum Vergleich Rückert im Originalton⁴, zunächst soweit der Text im oben zitierten *abstract* erfaßt ist:

2 Zur Lehrplanabstimmung (Bayern) vgl. KMBI I, So.-Nr. 12/1985: 3.2. Epische Kleinformen und 3.6 Formelemente des Gedichts, vgl. 242 f. – Für den Realschulbereich sei vorgeschlagen: 7. Jahrgangsstufe (KMBI So.-Nr. 1/1982), Umgang mit Texten: Parabel (vgl. S. 10).

3 *Dithmar*, Fabeln, Parabeln und Gleichnisse. S. 11.

4 Zit. nach *Dithmar*, ebd., S. 254 ff. Die Orthografie wurde nicht hier, wohl aber für das Schülerarbeitsblatt modernisiert.

Parabel

Es ging ein Mann im Syrerland,
Führt' ein Kameel am Halfterband.
Das Thier mit grimmigen Geberden
Urpötzlich anfing scheu zu werden,
5 Und that so ganz entsetzlich schnaufen,
Der Führer vor ihm muß' entlaufen.
Er lief und einen Brunnen sah
Von ungefähr am Wege da.
Das Thier hört er im Rücken schnauben,
10 Das muß' ihm die Besinnung rauben.
Er in den Schacht des Brunnens kroch,
Er stürzte nicht, er schwebte noch.
Gewachsen war ein Brombeerstrauch
Aus des geborstnen Brunnens Bauch:
15 Daran der Mann sich fest that klammern
Und seinen Zustand drauf bejammern.
Er blickte in die Höh', und sah
Dort das Kameelhaupt furchtbar nah,
Das ihn wollt oben fassen wieder.
20 Dann blickt er in den Brunnen nieder;
Da sah am Grund er einen Drachen
Aufgähnen mit entsperrem Rachen,
Der drunten ihn verschlingen wollte,
Wenn er hinunter fallen sollte.
25 So schwebend in der beiden Mitte,
Da sah der Arme noch das Dritte.
Wo in die Mauerspalte ging
Des Sträuchleins Wurzel, dran er hing,
Da sah er still ein Mäusepaar,

30 Schwarz eine, weiß die andere war.
Er sah die schwarze mit der weißen
Abwechselnd an der Wurzel beißen.
Sie nagten, zausten, gruben, wühlten,
Die Erd' ab von der Wurzel spülten;
35 Und wie sie rieselnd niederrann,
Der Drach' im Grund aufblickte dann,
Zu sehn, wie bald mit seiner Bürde
Der Strauch entwurzelt fallen würde.
Der Mann in Angst und Furcht und Not
40 Umstellt, umlagert und umdroht.,
Im Stand des jammerhaften Schwebens
Sah sich nach Rettung um vergebens.
Und da er also um sich blickte,
Sah er ein Zweiglein, welches nickte,
45 Vom Brombeerstrauch mit reifen Beeren:
Da konnt' er doch der Lust nicht wehren.
Er sah nicht des Kameeles Wut
Und nicht den Drachen in der Flut
Und nicht der Mäuse Tückespiel,
50 Als ihm die Beer' ins Auge fiel.
Er ließ das Thier von oben rauschen,
Und unter sich den Drachen lauschen,
Und neben sich die Mäuse nagen,
Griff nach den Beerlein mit Behagen,
55 Sie dächten ihn zu essen gut,
Aß Beer' auf Beerlein wohlgemut,
Und durch die Süßigkeit im Essen
War alle seine Furcht vergessen.

In der Tat eine absonderliche „Handlung“. Balladesk begonnen, aber spätestens vom 12. Vers an jenseits unserer (abendländischen) Alltagsvernunft spottet das Gedicht jeder epischen Wahrscheinlichkeit und erteilt dem Leser sogleich die Anweisung einer *Lektüre als uneigentlicher Rede*. Was auf der Handlungsebene keinen Sinn macht, müßte parabolischen oder allegorischen, jedenfalls übertragenen Sinn freisetzen, wenn es denn *etwas bedeuten* will; und davon ist bei Rückerts erwähnter Neigung zur Pose der (Be-)Deutung allerdings auszugehen.⁵

„Wenn wir“ – so schrieb Lessing an einer auch von Dithmar herangezogenen Stelle seiner „Abhandlungen über die Fabel“ von 1759⁶ – „einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besondern Fall zurückführen, diesem besondern Fall die Wirklichkeit erteilen und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend

5 Wie Rückert, indem er allegorisiert, eine literarische Tradition fortschreibt, die seit Goethes Symbolbegriff im Grunde absolet ist, kann hier nicht ausgeführt werden.

6 G. E. Lessing, *Sämtliche Schriften*, hrsg. v. Karl Lachmann, Bd. 7. Stuttgart 1891, S. 415–479, hier S. 446.

erkennt: so heißt diese Erdichtung eine Fabel.“ Lessing setzt in diesem Kontext bekanntlich Fabel, nach heutiger Auffassung eine Art Spezialfall der Parabel⁷, mit dieser überhaupt gleich; mithin ergäbe sich in Anwendung auf Rückerts Gedicht die brisante Frage, welchem besonderen Fall hier *die Wirklichkeit erteilt* worden ist und welchen allgemeinen Satz der Leser darin *anschauend erkennen* soll. Sehr anschaulich ist die Sache nicht, und das sind auch Schüler der Unterstufe bereit zuzugeben, nachdem man sie eine Weile hat herumraten, eventuell auch an der Tafel eine Skizze der beschriebenen Örtlichkeit und Vorgänge hat anfertigen lassen. Dithmars Inhaltsangabe ist – worüber er sich klar ist – noch keine Texterklärung. Man muß schon, wie zweifellos vom Autor intendiert (und von der Klasse durchaus nachvollziehbar), auf eine „höhere“ Ebene ausweichen, um (nicht eine „tiefere“, sondern überhaupt) eine Bedeutung zu erkennen. Bevor man sich jedoch in den Brunnen vertieft, sei noch – worauf man beim Vortragen(lassen) der oben zitierten Verse von selbst stoßen wird – auf formale und stilistische Eigenheiten verwiesen: Versmaß und Reimschema sind uniform; in sturer Erfüllung des einmal gewählten Jambus (auf welchen Begriff man aber in einer 6. Klasse gut verzichten kann, ohne die Einsicht in den Zusammenhang zu gefährden) und der vier Hebungen pro Vers geht es immer weiter, als gelte es, ehernen Gesetzen zu gehorchen. (Die einzige Abwechslung ist die zwischen männlichen und weiblichen Versenden.)

Hinzu kommt, daß Satzbau, Fortfall von Endsilben und Reimwörter das Gezwungene dieser Formerfüllung erst recht hervorheben, statt sie zu überspielen. Eine Reihe evidenten poetischer Behelfslösungen (*that klammern* als Reim auf *bejammern*, *er schwebte noch*, wo es sinngemäß heißen müßte: „er hing noch“) fallen den Schülern ebenso auf wie die gegen jede semantische Logik verstößende Wortwahl *spülten*, wo die beiden Mäuse das Erdreich doch ganz ersichtlich ohne jede Anwendung von Wasser (wie brächten sie das vom Brunnenwasserspiegel herauf?) von der Wurzel lösen – aber hier geht es Rückert auch nicht um genaue Denotation der Tätigkeit, sondern um das nächstbeste Reimwort zu *wühlten*. Ich betone dies hier ausdrücklich, weil das oben erwähnte Vorurteil häufig auch impliziert, Rückert sei ein inhaltlich zwar konventioneller, aber handwerklich versierter Lyriker gewesen. Dies stimmt so nicht; und kann nicht stimmen, weil nach jeder nicht bloß mechanistischen Vorstellung Inhalt und Form nicht etwa separat existieren und dann zusammengebastelt werden, sondern im Produktionsvorgang selber immer schon, interagierend, eine unauflösbare Einheit bilden sollen. Das herauszuarbeiten, ist eines der didaktischen Ziele einer Behandlung Rückerts im Unterricht. Dieses Ziel ist gut erreichbar auf dem Weg über Appelle an die ohnehin stark ausgeprägte Sensibilität von Kindern dieses Alters für/gegen logische Ungereimtheiten generell. (Im hier referierten Unterrichtsversuch zeigte sich schnell, daß die Angriffslust der Klasse gegen semantische und syntaktische Schwächen des Textes, z. B. unmotivierte Inversion, keiner aufhelfenden Motivierung bedurfte, sondern lediglich in die Bahnen vernünftiger, Entstehungszeit, Textsorte und Herkunft des Stoffes⁸ mitbedenkender Textkritik gelenkt werden mußte.)

7 So betont *W. Brettschneider* (Die moderne deutsche Parabel. Berlin 1971), die Parabel stelle „eine übergeordnete Form“ dar, der einzelne „Möglichkeiten der Verwirklichung“, z. B. Fabel oder Gleichnis, unterzuordnen seien (vgl. S. 10.).

8 Rückert arbeitete, wie öfter in seinen Nachdichtungen, wenn sie nicht auf eigenen Übersetzungen

Nun ist dem Autor des Gedichts selbst klar, daß der uneigentliche Sinn der eigentlichen Handlung sich dem Leser keineswegs von selbst erschließt. Was will diese „Parabel“? Eine gute würde den gemeinten moralischen Satz (Lessing), gemeinhin auch Lehre genannt, aus sich selber hervorbringen; zumindest müßte es dem Leser möglich sein, Handlungs- und Symbolebene in eigener Verstehensarbeit zusammenzubringen. Liegt aber – nach Dithmar – eher eine Allegorie vor, deren Merkmal ja die Erschließung der „gemeinten“ Bedeutung durch den Sprecher selber ist, so muß jedenfalls nach der poetischen Ökonomie des betriebenen Aufwandes von Ver- und Entschlüsselung gefragt werden, und dies in durchaus wertender Absicht.⁹

Wofür also steht der Mann mit Kamel, der Drache im Brunnen, wofür stehen – oder nagen – die Mäuse? Getrost darf man Spekulationen darüber im (gelenkten) Unterrichtsgespräch zulassen, auch Tafelnotate mit vielleicht fälligen weiteren Skizzen dazu anfertigen. (Im hier beschriebenen Versuch wurden die noch folgenden – und hier noch nicht zitierten – 30 Zeilen auf einem getrennten Blatt vervielfältigt, so daß sie der Kenntnis der Leser noch nicht übergeben waren.) Ein Resümee dieser Unterrichtsphase ergab jedenfalls, außer einer einfachen Zusammenfassung ähnlich der Dithmars, folgendes: *Hat die erzählte Geschichte einen Sinn, so ist er in der Schilderung einer Notlage zu suchen, in die ein Mensch sich aus Angst selbst bringt, deren Ernst er aber im selben Maß zu vergessen scheint, wie er durch im Grunde nebensächliche kleine Genüsse von ihr abgelenkt wird.*

Aber was folgt daraus? Die „Handlung“ ruft so laut nach einer Fortsetzung, so daß sich eine Erzählaufgabe anbietet: Wurde zunächst im Unterricht über mögliche „Ausgänge“ aus des Kameltreibers selbstverschuldeter Unfreiheit gesprochen, also über Erzählausgänge, so erklärten sich einige Schüler spontan bereit, die jeweils von ihnen bevorzugte Variante des Schlusses in Verse zu setzen. (So problematisch eine obligatorische häusliche Schreibaufgabe hier wäre, so willkommen ist es, sich entwickelnde Schreiblust in den Unterrichtsablauf einzubinden.) Die so entstandenen Fortsetzungen dann (zu Beginn einer 2. Stunde über das Gedicht) an die ersten 58 Zeilen anzuhängen, war nicht nur inhaltlich oft verblüffend, sondern es führte auch zu der Beobachtung, daß kein evidenter qualitativer Unterschied bestand zwischen Original und Weiterdichtung. Stellt man es als Lehrer geschickt an, so läßt sich Rückerts eigene Fortsetzung inmitten von (eingesammelten) Schülerarbeiten „anonym“ vortragen. Welcher Lehrer sich hierfür die Zeit nehmen will, der kann durch die gezielte Information, der „echte“ Text befinde sich unter den angebotenen Versionen, ein regelrechtes Ratespiel auslösen. Rückerts Version ist aber tatsächlich zu erkennen; freilich nicht an ihrer höheren Qualität, sondern an etwas ganz anderem. Hier ist sie:

beruhten, mit einer Vorlage des Orientalisten Joseph v. Hammer-Purgstall. Das Gedicht ist somit die leicht gestraffte deutsche Nachempfindung eines persischen Originals von Mewlana Dschelaluddin Rumi (1207–1273). Vgl. hierzu *J. v. Hammer-Purgstall, Geschichte der schönen Redekünste Persiens*. Wien 1818, S. 183.

- 9 Was die Lernzielperspektive anbelangt, stimme ich mit Martin Hussong in der Forderung nach einem möglichst frühzeitigen Erwerb kritischer Lesekompetenz überein (vgl. *M. Hussong, Zur Theorie und Praxis kritischen Lesens*. Düsseldorf 1973, S. 128). Das „Lesethema“ (durchaus in Hussongs Sinn, vgl. S. 74) im Unterschied zum Thema des Autors ist hier das Spannungsverhältnis von Autorintention und Rezeptionsergebnis und die Frage, wie der Autor sein selbsterklärtes Ziel der Leserbelehrung anstrebt (erreicht bzw. nicht erreicht). Diese Art von „Verstehensarbeit“ impliziert durchaus die Weigerung, sich „einfach“ belehren zu lassen.

Du fragst: Wer ist der thöricht' Mann,
 60 Der so die Furcht vergessen kann?
 So wiss', o Freund, der Mann bist du;
 Vernimm die Deutung auch dazu.
 Es ist der Drach im Brunnengrund
 Des Todes aufgesperrter Schlund;
 65 Und das Kameel, das oben droht,
 Es ist des Lebens Angst und Noth.
 Du bist's, der zwischen Tod und Leben
 Am grünen Strauch der Welt muß schweben.
 Die beiden, so die Wurzel nagen,
 70 Dich samt den Zweigen, die dich tragen,
 Zu liefern in des Todes Macht,

Die Mäuse heißen Tag und Nacht.
 Es nagt die schwarze wohl verborgen,
 Vom Abend heimlich bis zum Morgen,
 75 Es nagt vom Morgen bis zum Abend
 Die weiße, wurzeluntergrabend.
 Und zwischen diesem Graus und Wust
 Lockt dich die Beere Sinneslust,
 Daß du Kameel die Lebensnoth,
 80 Daß du im Grund den Drachen Tod,
 Daß du die Mäuse Tag und Nacht
 Vergisest, und auf nichts hast Acht,
 Als daß du recht viel Beerlein haschest,
 Aus Grabes Brunnenritzen naschest.

Der Dichter betätigt sich jetzt, da ist Dithmar recht zu geben, ganz in der allegorischen Tradition als Selbstexeget: *Vernimm die Deutung auch dazu*. Allein, diese angehängte, aufgesetzte Allegorese erweist sich als Bumerang. Die Lehre, die aus dem referierten Geschehen alleine nicht hervorgeht, will der Sprecher – und zwar bereits in Rückerts Vorlage – als Leseanweisung ausgeben. Er „spielt“ dazu des Lesers Widerpart in einem fingierten Dialog (vgl. Vers 59 f.). Hat sich der Ehrgeiz der Schüler in ihren Fortsetzungen darauf gerichtet, der unwahrscheinlichen Geschichte einen entweder halbwegs wahrscheinlichen oder erst recht fantastischen Abschluß zu geben, so erfahren sie nun, bei Lektüre des „echten“ Schlusses, daß der Dichter sich ganz anders aus der Affäre zieht. Eben noch balladesk episierend, schlägt er nun (ab Vers 59) einen belehrenden und besserwisserischen Ton an. Wir sollen ihm glauben, was er da exegetisch aus dem Hut zieht. Die vorher „an der Wurzel herbeigezogene“ Rettung des stürzenden Kameltreibers aber *bleibt* in der Schweben.

Wie hat man sich denn nun diesen Zustand zwischen Leben und Tod eigentlich vorzustellen, klinisch-medizinisch? Je mehr der Dichter „deutet“, desto undeutlicher wird im Grunde (des Brunnens) die Sache. „Es folgen“ – führt etwas lustlos Dithmar dazu aus – „weitere 30 Zeilen, in denen RÜCKERT dieses hintergründige Geschehen Zug um Zug erläutert: Der Drache bedeutet den Tod, das Kamel die Lebensangst, die weiße Maus bedeutet den Tag, die schwarze die Nacht, die Beere bedeutet Sinnenlust, die den Menschen alles vergessen läßt.“¹⁰ Diese zweifellos korrekte Wiedergabe der Klasse nahezu bringen, könnte zunächst an der umständlichen syntaktischen Darstellung des Sachverhalts im Text selber scheitern. Was soll man mit dem Vers *Daß du Kameel die Lebensnoth?* Wer ist hier, fragt sich der (Schüler-)Leser, das Kamel? Daß der Objektbezug mit angeschlossener Apposition als Anrede in der 2. Person gelesen wird, das ist nicht die Schuld des lesenden Schülers. Eine Klärung der in- und nebeneinandergeschachtelten Satzbauteile ab Vers 77 wird das deutlich machen, etwa durch Markierung der Haupt- und Gliedsätze (HS bzw. GS) an der Tafel:

10 Dithmar, Fabeln, Parabeln und Gleichnisse, S. 11.

- ... lockt dich ... Sinnenlust (HS)
- daß du (1. GS) Kameel (=) die Lebensnoth,
 - daß du (2. GS) ... im Grund den Drachen (=) Tod
 - daß du (3. GS) die Mäuse (=) Tag und Nacht
- } vergissest,
- und auf nichts hast Acht,
- als (nochmals untergeordneter GS) daß du ...

In solcher Weise notiert, wird die syntaktische Struktur immerhin transparent, gleichzeitig aber in ihrer stilistischen Funktion fragwürdig. Die im Text plakativ angekündigte Aufschlüsselung der „Parabel“ kann schon sprachlich nicht recht einleuchten. Und dies ist der Punkt, an dem Verstehensarbeit übergehen *muß* in kritisches Fragen nach der literarischen Qualität eines Textes. Ließ sich durch Hervorhebung an der Tafel die jeweils intendierte Gleichsetzung sozusagen mathematisch „notieren“, so ist jetzt zu fragen, wie plausibel sie ist. Das Kamel als „Lebensnot“, die dem Menschen auf den Fersen (oder doch nur dem Rückert auf den Versen?) ist, ihm „mit grimmigen Geberden“ (also Gestik, oder Mimik, oder was?) so schreckliche Furcht einjagt, daß er sich gleich freiwillig ins Verderben in Gestalt eines Brunnens-„Grundes“ stürzt? Die Vorstellung reizt zum Lachen, und dies ist durchaus im Sinn des Unterrichtsfortgangs, wenn auch gewißlich nicht im Sinn des Dichters, dessen hausbackene Didaktik ihre Rechnung hier ohne den Leser gemacht hat, weil die Deutung des Unbedeutenden den Urheber nun wieder von hinten am Kopf trifft.¹¹ Denn wüßte man nicht aus den *Kindertotenliedern* sowie aus der Gasele *Wol endet Tod des Lebens Not*¹² – einer der besseren Nachdichtungen Rückerts –, daß dem Dichter die Realität menschlicher Lebens- und Todesnot durchaus vertraut war, so würde man glattweg bestreiten, daß er die Tragweite seines Themas überhaupt erkannt hat. Es ist nicht das Thema des Gedichts; es ist der – nach Lessing – *besondere Fall*, der viel zu konstruiert wirkt, als daß ihm *Wirklichkeit erteilt* werden könnte. Die comichaft auftretenden zwei Mäuse, linkisch durch „poetische“ Einfärbung mit Gehalt befrachtet, schlagen zwar dem Brunnen den Boden aus; aber es beginnt ja schon mit der Fiktion der Ausgangslage. Verfehlt von Anfang an, kann diesem Gedicht die „Zusammenschau“¹³ von Sach- und Bildebene nicht mehr gelingen. Ist die Parabel – nach allgemeiner Übereinkunft sehr im Unterschied zur Allegorie – allemal eine *erzählte Geschichte*¹⁴, die entsteht, indem sich der Verstand „rückläufig Bilder zu seinen Abstraktionen“ *imaginiere*¹⁵, so könnte der „Mann im Syrerland“ durchaus eine sein; denn eine

- 11 Diese Wertung gilt meines Erachtens unbeschadet der Tatsache, daß es sich nicht um ein Rückert-sches „Original“ handelt, sondern um eine freie Übertragung. Literarisches Übersetzen aus einer fremden Sprache, gar einem fremden Kulturkreis kann ja nicht bedeuten, die poetische Verantwortung für Stoff und semantische Struktur auf den Verfasser der Vorlage abzuwälzen, sondern wird immer heißen müssen, die Entscheidung für den gewählten Stoff gegenüber dem neuen Leserkreis zu begründen. – Für die Schüler einer 6. Klasse ist es ohnehin nicht von ausschlaggebender Bedeutung, für welche Details in Inhalt und Form Rückert, für welche ein persischer Dichter verantwortlich ist.
- 12 Vgl. *Friedrich Rückert*, Gesammelte Werke, 2. Bd. Erlangen 1836, S. 433 f. . Original ebenfalls von Rumi (vgl. Anm. 8).
- 13 Vgl. *Dithmar*, Fabeln, Parabeln und Gleichnisse, S. 13.
- 14 Vgl. *Brettschneider*, Die moderne deutsche Parabel, S. 9.
- 15 *N. Miller*, Parabel als Grundfigur. In: *Akzente* 6, 1959, S. 200–213, hier S. 201.

solche wie die hier erzählte Geschichte kann – das begreifen auch Schüler sofort! – niemals aus der Alltagserfahrung stammen, wie verfremdet dann auch immer im Prozeß der Poetisierung, sondern tatsächlich nur *rückläufig* (Norbert Miller) vom a priori gesetzten Lehr-Satz her fingiert worden sein. Dies allerdings schlecht. Der „allgemeine Satz“ wäre denn am Ende doch, *daß alles Leben nichts anderes ist als Ablenkung von der Angst vor dem Tod*. – Übrigens sind auch Schüler der Unterstufe durchaus in der Lage, die Realität dieses Satzes – hat man ihn einmal – zu begreifen. Verdrängte Ängste vor dem Straßenverkehr, dem in diesem Fall nicht nur naheliegenden, sondern tatsächlich nahegelegenen Kernkraftwerk, einem dritten Weltkrieg oder irgendwelchen, gerade schlagzeilenaktuellen Katastrophen verbalisieren sich beinahe von selbst, so daß man Mühe hat, die Gedichtanalyse nicht aus dem Blick zu verlieren.

Die von Dithmar aufgeworfene Frage, ob jene von Rückert selber vorgenommene Gattungszuordnung nicht zu korrigieren sei, mag hier offenbleiben. Didaktisch fruchtbar wäre sie nur dort, wo literarische Textsorten und „Gattungsstile“ in den Blick gerückt werden sollten, also etwa in der gymnasialen Mittelstufe, wo sich die „Parabel“ zum Ausgangstext einer Wiederholung und Vertiefung der Gattungskriterien für epische Kleinformen machen ließe: Fabel, Parabel, Gleichnis, Kalendergeschichte. In der 6. Klasse hielt ich es für sinnvoller, statt dessen mit dem – bereits bekannten – Begriff der Fabel zu operieren; nicht, weil unbedingt Lessing zitiert werden müßte¹⁶, sondern weil die Grenzen zwischen Fabel und Parabel im Grunde unscharf sind und die hier verfolgte didaktische Absicht ohnehin nicht die sein kann, den Text als Muster einschlägiger Gattungsmerkmale herauszuheben; im Gegenteil. Was gezeigt werden kann, ist eben, wo die Grenzen einer literarischen Form, einer Textsorte liegen; von welchem Punkt an sie (wie hier) überstrapaziert wird und, bei oberflächlicher Formerfüllung, aufhört, plausibel zu sein, d. h. als literarischer Text zu funktionieren. Das bedeutet *keinen* Lehrgang in Gattungspoetik: Didaktisches Ziel ist es vielmehr, am (zugegeben) extremen Beispiel literarische Stilreflexion als Prinzip einzuführen und als kritisch-produktive Methode zu üben. Daß hierbei auf die Vorgaben Rücksicht genommen werden muß, die der Autor mit der Wahl einer Gattung immer schon akzeptiert hat, versteht sich; aber noch wichtiger scheint mir eine Hinführung zu der Einsicht, daß wir einen Text stets auch nach allgemeineren, die textsortenspezifischen Formvorgaben übergreifenden Stilkriterien beurteilen: etwa Stringenz der Bildlichkeit, Ökonomie der sprachlichen Mittel, Wahl der Stilebene in (un?)bewußter Nähe zum/ Ferne vom „mittleren“ Stil der Alltagsrede.

Der Befund einer – wenn man so will – literarischen Totgeburt läßt sich nicht nur am unbefriedigenden allegorisierenden Schluß festmachen; sondern auch, wie bereits angedeutet, an Syntax, Stil und Wortwahl. In Klassen, die für eigenes Produzieren motivierbar sind, kann auch dieser Aspekt durch ein ähnliches Vorgehen wie bei der Erfindung eines eigenen Schlusses didaktisch umgesetzt werden. Der Versuch der „Verbesserung“ der „Schwachstellen“ des Gedichts durch die Schüler selber nämlich konnte nicht nur die Behandlung dieses Rückert-Textes abrunden und ergänzen, sondern – über die Besprechung formaler und inhaltlicher Kriterien für gute Lehrdichtung hinaus – zu einer Lern-

16 Der freilich hierzu in den erwähnten „Abhandlungen“ etwas zu sagen hätte: „Aesopus machte die meisten seiner Fabeln bey wirklichen Vorfällen. Seine Nachfolger haben sich dergleichen Vorfälle meistens erdichtet [. . .]“ (Lessing, Sämtliche Schriften, Bd. 7, S. 418).

erfahrung führen, die auf andere (literatur-rezeptive) Weise schlechterdings nicht zu erreichen ist.¹⁷ Für „zweitklassige“ Autoren¹⁸ und „mißlungene“ Gedichte spricht hierbei meines Erachtens, daß die Hemmschwelle des verändernden Eingreifens in das gedruckte, also doch dem Anschein nach fertige Produkt für Lehrer und Schüler niedriger sein dürfte als bei Dichtern, die (aus auch für Schüler erkennbaren Gründen) zum Kanon unserer Literaturgeschichte gehören. Didaktisch gesehen, hat solch „eingreifendes Denken“¹⁹ darüber hinaus noch einen Vorzug: Gerade Schüler, denen „freies“, also völlig selbständiges (Weiter-)Dichten, etwa im oben vorgeschlagenen Sinn, noch zu schwer ist, finden hier ein Gerüst, das eigenen Versuchen Halt gibt: Die – im folgenden dokumentierte – Aufgabe bestand darin, für die stilistisch unfertigen, mißlungenen Stellen in Rückerts Gedicht bessere Alternativlösungen zu entwickeln und so den Entstehensprozeß, von dem Rückert selbst bekannt hat, er breche ihn meistens schon nach der Erstniederschrift eines Textes ab und *schreibe lieber etwas Neues*²⁰, in eigener Regie fort- und zu einem Ende zu führen. Ein solcher – hier als Gemeinschaftsprodukt der Klasse entstandener – Versuch kann die vorher gewonnenen Erkenntnisse über Rückerts Text und die Textsorte *Parabel* im allgemeinen aufgreifen und ins Produktive wenden.

Zunächst wurde über die zu verändernden Stellen im Unterrichtsgespräch Einigkeit erzielt. Für eine folgende (3.) Stunde lag damit eine – vom Lehrer erstellte – präparierte neue Textgrundlage vor, die nur die monierten Stellen zur Veränderung freigab. Wir

- 17 Zum textproduktiven Arbeiten im Literaturunterricht generell hat G. Waldmann eine gute Einführung und Begründung geliefert: vgl. G. Waldmann, Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: N. Hopster (Hrsg.), Handbuch Deutsch. Sekundarstufe I. Paderborn 1984, S. 98–141. – Aus einer langen Liste praxisorientierter Arbeiten zur Literaturproduktion seien ferner nur genannt: M. Herrmann, Schule der Poetik. Kreativität im Deutschunterricht. Paderborn 1980, und G. Mattenklott, Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Stuttgart 1979.
- 18 Es kann hier nicht diskutiert werden, daß die Qualitätsfrage im vorliegenden Fall durchaus umstritten ist. Einschlägige Sekundärliteratur hat sich ausführlich mit der Anwendbarkeit des Begriffs „Epigone“ gerade auf Rückert befaßt. Hierzu vgl. H. Henel, Epigonenlyrik: Rückert und Platen. In: Euphorion 55, 1961, S. 260–278; allgemein auch C. David, Über den Begriff des Epigonischen. In: W. Kohlschmidt, H. Meyer (Hrsg.), Tradition und Ursprünglichkeit. Akten des III. Internationalen Germanistischen Kongresses in Amsterdam. Bern, München 1966, S. 66–78.
- 19 Ich übernehme den Begriff, den ich für eine brauchbare Prägung halte, von H. J. Kliewer (Eingreifendes Denken oder dumme Ideen. Kreativität im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 32, 1976, S. 518–532), und ich tue dies, obwohl ich Anlaß zu der Vermutung habe, daß Kliewer den hier diskutierten Unterrichtsvorschlag eher den dummen Ideen zuschlagen würde als dem, was er – für mein Empfinden etwas restriktiv – als Kreativität verstanden haben will. Freilich hat er darin recht, daß das Weiter- oder Umschreiben von Texten nicht an sich schon kreativ ist (vgl. ebd., S. 531), da es auf den Unterrichtsstil ankomme und nicht auf das „Kopieren und Realisieren“ von Textmustern (vgl. S. 526). Wenn er aber die Prozeßorientierung kreativer Texteingriffe als „Ziellosigkeit“ und „Eskapismus“ denunziert (vgl., S. 526), dann schüttet er das Kind mit dem Bad aus. „Das Ändern von Texten trägt gar nichts ein, am allerwenigsten die Fähigkeit, die Veränderbarkeit der Gesellschaft zu erfassen und zu propagieren“ (S. 531): *Die Veränderbarkeit der Gesellschaft* ist freilich als Lehrzielverschreibung eine Nummer zu groß für den Anlaß. Wenn wir (als Pädagogen, Wissenschaftler oder schlicht Zeitgenossen) alles unterließen, was solche hehren Ziele nicht direkt erreicht, wir hätten, fürchte ich, in Zukunft allein auf unsern Zimmern zu bleiben. Aber genau dies können wir bekanntlich nicht, was nach Pascal die Wurzel allen Übels ist.
- 20 Vgl. Friedrich Rückert, Briefe in zwei Bänden, hrsg. v. Rüdiger Rückert. Sonderband der Veröffentlichungen der Friedrich-Rückert-Gesellschaft. Schweinfurt 1977, Bd. 1, S. 331.

beschränkten uns dabei auf den „Handlungsteil“, also die Verse 1–58. Jede Stelle, die wir beanstandeten, einzeln zu kommentieren, würde hier zu weit führen.²¹ Als Kriterien schälten sich jedoch heraus:

- Unübersichtlichkeit der Syntax, auch funktionslose – nur durch Metrum oder Reim erzwungene – Inversion;
- Ungenauigkeit bzw. sachliche Unrichtigkeit der Wortwahl;
- Füllwörter ohne semantische Funktion, auch Pleonasmen als Füllsel;
- gesuchte Reimwörter;
- Unnatürlichkeit der Betonung;
- penetranter Wegfall von Endsilben, die das Metrum „störten“.

Die neue Textvorlage wurde zur Grundlage einer häuslichen Schreibaufgabe, in der die Schüler versuchten, möglichst viele Alternativlösungen zur anschließenden Auswertung bereitzustellen. Es versteht sich, daß nicht für alle monierten Stellen sozusagen poetisch (besser) funktionierende Lösungen gefunden werden konnten, denn jeder Texteingriff hat sich ja, per Voraussetzung des Arbeitsauftrags, auf die Struktur des Zieltextes immer schon eingelassen und sozusagen bereiterklärt, nur punktuell zu verbessern und nicht strukturell. Außerdem wird man vor den Versen 59–84 kapitulieren, d. h. im Vorherein entscheiden, daß die Selbstausslegung des Dichters eine Veränderungsarbeit nicht lohnt, da weiterführende Bemühungen eines Autors eben darauf gerichtet sein müßten, sie (wenigstens in dieser absurden Ausführlichkeit) überflüssig zu machen. Aber da der vorliegende Unterrichtsvorschlag ohnehin nicht produkt-, sondern prozeßorientiert ist, spielt das letztlich keine Rolle. In einigen Fällen waren es mehrere Lösungen, die uns gleichrangig nebeneinander zu stehen schienen. Wir haben sie entsprechend notiert, wobei alle *Texteingriffe* kursiv gesetzt sind.

Im Unterricht veränderte Fassung (in modernisierter Orthografie):

Es ging ein Mann im Syrerland,
Führt' ein Kamel am Halfterband.
Das Tier mit grimmigen Grimassen
Das wollte sich nicht führen lassen.
5 *Es macht' ein furchtbares Geschnaube,*
Der Mann jedoch sich aus dem Staube.
Er lief, als flöh er vor den Hunnen,/ Er lief zu einem Brunnen hin,
Da sah er plötzlich einen Brunnen./ Der ihm zum Schutz geeignet schien.
Das Tier hört er im Rücken schnauben,

21 Das Monieren obsoleter Wörter wie *däuchten* wurde vom Lehrer unterbunden, da, wenn der Text völlig unhistorisch der „Kritik“ heutiger (naiver) Sprecher ausgesetzt wird, kein Halten mehr ist und gewissermaßen nichts übrigbleibt. Man kann hier auf das selbstverständliche Vorkommen solcher Wörter in anderen Text(sort)en derselben Epoche verweisen. (Freilich sollte man sich im Unterricht davor hüten, schlechterdings alles, was „schräg“ klingt, als sprachlich obsolet zu erklären; damit verfehlt man nicht nur Rückerts Arbeitsweise, sondern bringt sich langfristig auch um die Glaubwürdigkeit dieser Erklärung bei Schülern.) In fast jedem gängigen Schullesebuch der Orientierungsstufe finden sich die Sprachstufe der Epoche repräsentierende Texte. (*Geberden* etwa wurde moniert, aber nicht das Wort an sich, sondern die semantische Unsinnigkeit der Anwendung auf ein Kamel.) – Da eine andere Klasse mit einem anderen Deutschlehrer ohnehin zu einem abweichenden Ergebnis käme, verzichte ich hier auf einen Abdruck der von uns durch Unterstreichen monierten Stellen.

- 10 Das muß' ihm die Besinnung rauben.
Er in den Schacht des Brunnens kroch,
Er stürzte nicht, er *hielt sich noch*.
Gewachsen war ein Brombeerstrauch
Aus des geborstnen Brunnens Bauch:
- 15 *Da hing er nun an dem Gebüsch,*
Glich an der Angel einem Fisch.
Er blickte in die Höh', und sah
Dort das Kamelhaupt furchtbar nah,
Das ihn wollt oben fassen wieder.
- 20 Dann blickt er in den Brunnen nieder;
Da sah am Grund er einen Drachen
Aufgähnen mit entsperrem Rachen,
Der drunten ihn verschlingen wollte,
Wenn er hinunter fallen sollte.
- 25 So schwebend in der beiden Mitte,
Da sah der Arme noch das Dritte.
Wo in die Mauerspalte ging
Des Sträuchleins Wurzel, dran er hing,
Da sah er still ein Mäusepaar,
- 30 Schwarz eine, weiß die andere war.
Er sah die schwarze mit der weißen
Abwechselnd an der Wurzel beißen.
Sie nagten *an dem Wurzelstiel,*
Damit er bald herunterfiel.
- 35 Und wie *die Erde* niederrann,
Der Drach im Grund aufblickte dann,
Zu sehn, wie bald mit seiner Bürde
Der Strauch entwurzelt fallen würde.
Der Mann in Angst und Furcht und Not
- 40 Umstellt, umlagert und umdroht,
Im Stand des jammerhaften Schwebens
Sah sich nach Rettung um vergebens.
Und da er also um sich blickte,
Sah er ein Zweiglein, welches nickte,
- 45 Vom Brombeerstrauch mit reifen Beeren:
Da konnt er doch der Lust nicht wehren.
Er sah nicht des Kameles Wut / *Er sah nicht des Kameles Zorn*
Und nicht den Drachen, *der spie Glut.* / *Und nicht den Drachen tief im Born.*
Und nicht der Mäuse Tückespiel,
- 50 Als ihm die Beer' ins Auge fiel.
Er ließ *am Grund und droben* / Er ließ das Tier von oben *spucken,*
Die beiden Tiere toben, / *Und unter sich den Drachen mucken,*
Und neben sich die Mäuse nagen,
Griff nach den Beerlein mit Behagen,
- 55 Sie dächten ihn zu essen gut,
Aß Beer' auf Beerlein wohlgemut,
Und durch die Süßigkeit im Essen
War alle seine Furcht vergessen.

Evident wird erstens, daß es in einigen Fällen – und zwar ohne jeden poetischen oder gewissermaßen dramaturgischen Aufwand der Veränderung – Alternativen gibt, die weder Metrum noch Handlungsverlauf stören: für „er schwebte noch“, jene sachlich falsche Beschreibung des „jammerhaften“ Zustandes (denn schweben kann nur, wer eben nicht *hängt*), fand ein Schüler, viel präziser, *er hielt sich noch*. Für den „Drachen in der Flut“ (ein Brunnen, befanden wir, kennt keine Flut) setzte jemand den Drachen, *der spie Glut*. Und für das unglückliche Reimpaar „rauschen / lauschen“ (Vers 51 f.) wurden sogar zwei brauchbare Lösungen gefunden.

Zweitens aber stellt sich bei Auswertung der Texteingriffe heraus, daß Rückerts Gedicht (wider Erwarten des Lehrers) in Ton und Stil *zwar nicht grundlegend verändert*, wohl aber in noch größere Nähe zu einer Moritat á la Wilhelm Busch gerückt ist, als es ohnehin schon war. Die Gefahren poetischer Allegorisierung lassen sich jetzt, und zwar auch für das relativ ungeübte Gehör einer 6. Klasse, sehr viel leichter deutlich machen, als hätte man nur das Textoriginal gelesen: gerade eine nicht realistische (aus der *Beobachtung/Erfahrung* rekonstruierte), sondern einem didaktischen Zweck entsprechend konstruierte Geschichte wirkt leicht, wenn der Autor ohne das nötige Geschick und Gespür herangeht, als das, was sie ja ist: künstlich. (Das Künstliche sei Rückerts Natur, notierte Oskar Loerke in seinem „Charakterbild“ Rückerts von 1939²².) Das Leblose einer solchen Konstruktion wenigstens aufzulockern, scheint mit Hilfe der vorgenommenen Eingriffe gelungen, ohne daß ein solcher Zweck den Schülern beim Stellen der Schreibaufgabe genannt worden wäre. Der Primat der Form ist ein Gesetz, das bei Rückert überall dort gilt, wo das Gebot der Regelerfüllung mit dem der semantischen Genauigkeit oder syntaktischen Schlichtheit (Übersichtlichkeit) zu kollidieren droht. Daß die Formelerfüllung hier fast immer Vorrang hat, ist eine Beobachtung, die sich mit den hier vorgeschlagenen Mitteln verdeutlichen läßt. Von hier aus kann das Unterrichtsgespräch dann zu der Frage vorstoßen, wie sich Gehalt und Form (als Innen- und Außenseite derselben Sache, wohlgemerkt) eines poetischen Textes überhaupt zueinander verhalten (sollten); und welche merkwürdige Auffassung von Arbeit und Aufgabe des Dichters hinter Rückerts Vorentscheidung in dieser Frage eigentlich steckt. Dem Autor, der nicht zufällig für seine erste Veröffentlichung, eine Sammlung „Deutscher Gedichte“ von 1812/13, das Pseudonym *Freimund Reimar* wählte, ist Dichten in erster Linie nicht *Verdichten* von Stoff und Sprache, sondern Basteln an der Form (und eben dies hat die Klasse im vorliegenden Fall nachvollzogen und fortgeführt). Eine solche formale Auffassung vom Kunst-Werk (die eben nicht nur dem Nach-Dichter, sondern auch dem Dichter Rückert eignet) führt jedoch gerade deshalb auch im Formalen nicht zur Perfektion, weil inhaltliche Rücksichten zu wenig genommen, beziehungsweise vorgefundene Stoffe gedanklich offenbar kaum bearbeitet werden. Rückerts „Parabel“ ist ein im Grunde vom Konzept her verfehltes literarisches Produkt, das sich nicht trotzdem, sondern *deshalb* für Experimente der beschriebenen Art anbietet. Deren Ziel kann freilich nicht die Verbesserung eines unverbesserlichen Autors sein; sondern „nur“ – aber damit ist viel erreicht – ein Einstieg in Grundfragen der Produktionsästhetik, Poetik und literarischen Textanalyse, die für eine 6. Klasse „eigentlich zu schwer sind“. – Aber sie sollen ja auch nicht diskursiv abgehandelt und dann per Hefteintrag fixiert werden, sondern – und hier

22 Vgl. Oskar Loerke, Hausfreunde. Charakterbilder. Berlin 1939, S. 321–403, hier S. 357.

folge ich einer in den letzten Jahren immer weiter verbreiteten didaktischen Einsicht – im Sinn eines *learning by doing* am eigenen Leib verspürt werden. Gleichzeitig gilt dieser Versuch dem Bemühen, das Prinzip der *Leseverzögerung* (Harald Frommer) ins Produktive zu wenden.²³

III Einige vorläufige Thesen zum Nutzwert mißlungener Literatur im Deutschunterricht

Abschließend sei – in Form einer losen, prinzipiell offenen Folge von Thesen – zusammengefaßt und in die fachdidaktische Diskussion eingeordnet, was im hier skizzierten Unterrichtsmodell mit einer trotz aller Reime ungereimten Geschichte wie dem „Mann im Syrerland“ anzufangen war, nämlich: worin der Nutzwert solch mißlungener Literatur für den Deutschunterricht eigentlich besteht.

1. *Verfertigen von Literatur, die gedruckt wird, und poetisches Gelingen sind zweierlei.* Die Feststellung scheint trivial, ist aber genau dies keineswegs als Zielpunkt eines Erkenntnisprozesses 11jähriger Schüler(innen), die dasjenige erst noch erfahren müssen, was Günther Waldmann die „Veränderbarkeit (weil Gemachtheit) unserer Warenwelt“ genannt hat²⁴, insbesondere die Veränderbarkeit literarischer Texte, die kommerziell reproduzierbar und verkäuflich nur sind um den Preis ihrer Abtrennung von der Individualität des sie Produzierenden, ihrer Verewigung in einer Schriftlichkeit, die sie scheinbar unangreifbar macht gegen Einspruchsversuche zweifelnder Leser. Die hierdurch hervorgerufene oder verstärkte Konsumentenhaltung des Schülers aufzubrechen, ist von Anfang an eines der zentralen Anliegen der neuen „kreativen“ Schreibbewegung in der muttersprachlichen Didaktik gewesen. (Ich erspare mir einschlägige Belege.)

2. *Die sprachliche und, für den vorliegenden Zusammenhang noch präziser, poetische Kompetenz der Schüler ist nicht grundsätzlich, sondern nur graduell verschieden von der beruflich Schreibender, und präziser: poetisch Schaffender.* Daß diese Einsicht nur produktiv zu vermitteln ist, liegt auf der Hand. Ich möchte ausdrücklich anregen, gerade die lyrischen Ergüsse minderer deutscher Dichter, die epischen Elaborate zweitklassiger deutscher Erzähler als Verfügungsmasse zu betrachten und zu benutzen, deren Umgestaltung erheblich mehr Nutzen als Schaden stiftet.²⁵ Schreiben im Deutschunterricht ist hier wirklich, wie Wilhelm Gössmann gefordert hat, nicht bloß „Kontrollinstanz“, sondern „Unterrichtsprinzip“²⁶.

23 Zur Methode der „Leseverzögerung“ vgl. *H. Frommer, Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen.* In: *Der Deutschunterricht* 33 (1981), Heft 2, S. 10–27; im übrigen allgemeindidaktisch etwa *Hilbert Meyers Plädoyer für einen handlungsorientierten Unterricht* (vgl. *Unterrichtsmethoden*. Frankfurt/M. 1987, Bd. II: Praxisband, S. 415, et passim).

24 *Waldmann, Theorie und Praxis*, S. 105 f.

25 Daß dies eine Fülle didaktisch und rezeptionsästhetisch problematischer Fragen aufwirft, versteht sich. Sie sollen an anderer Stelle zu ihrem Recht kommen. Einstweilen sei angemerkt, daß der Vorschlag sich als Ergänzung, nicht Konkurrenz zu den zahlreichen, von der neuen Schreibdidaktik erarbeiteten Verfahren der produktiven Textveränderung versteht. (Als Überblick vgl. etwa *K. H. Spinner, Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler 1984, S. 35–46.)

26 Vgl. *W. Gössmann, Schülermanuskripte. Schriftliches Arbeiten auf der Sekundarstufe I*. Düsseldorf 1979, S. 54.

3. Nicht nur Einsicht in die Verbesserbarkeit, sondern *handwerkliche Fertigkeit der Verbesserung eigener oder fremder Texte ist gefordert, wo die häufig betonte didaktische Zielsetzung kritischer Schreib- und Lesekompetenz Realität werden soll*. „Jede Schwäche eines Satzes bleibt im ganzen Werk als schwache Stelle erhalten“²⁷: dies sollte den Schülern nicht *erklärt*, sondern es müsste von ihnen selber erfahren werden. Wenn produktiver Umgang mit Texten und kreative Gestaltung in der Sekundarstufe II „auf breiter Ebene bessere Textqualitäten als in den Klassenarbeits-, Klausur- und Schultexten hervor[bringen]“²⁸, so wird man spätestens in der Orientierungsstufe solche Gestaltungskompetenz durch Methoden des *eingreifenden Lesens*, also sinnerhaltende oder -klärende Texteingriffe, vorbereiten müssen.

4. „*Fachwissenschaftliche*“ Begriffe wie (in diesem Fall:) *Metrum, Reimschema, Parabel* können im Rahmen eines *textkorrektiven und -produktiven Arbeitsprojekts* eingeführt und erläutert werden, ohne daß sie Gefahr laufen, zum *didaktischen Selbstzweck* zu verkommen. Dem gelegentlich beklagten „Verschwinden der Rhetorik“ aus dem Deutschunterricht²⁹ könnte so begegnet werden, ohne daß man notwendig zum „Stilunterricht“ alter Schule zurückkehren müßte.

5. *Schließlich kann, im affektiven Lernzielbereich, gerade durch solch textkorrektives Arbeiten, als Aneignung des Fremden, sowohl das individuelle Gefühl sprachlicher Kompetenz als auch das kollektive Gefühl eines Miteinander (gegen den Autor!) entscheidend gestärkt werden*. Dies heißt nicht, daß im Sinn einer sozusagen behavioristischen Didaktik der „schlechte Dichter“ lediglich als Objekt ausgeliefert werden soll, an dem sich die inneren Widerstände der Schüler (etwa gegen Lyrik) gefahrlos abarbeiten können; sondern es heißt, ein Sich-Einlassen auf die Sprache (nicht als bloßes Vehikel des Sagens und Deutens, sondern als Gegenstand poetischer Verdichtung) einerseits bei den Schülern herauszufordern und zu fördern und andererseits beim Dichter einzuklagen, wenn er denn einer genannt werden will. Friedrich Rückert hat es immer gewollt und sich zeit- lebens gewundert, daß ihm dieses Prädikat nicht selbstverständlich zufiel. Aber schon Elfjährige können sehen, warum.

27 Herrmann, Schule der Poetik, S. 23.

28 G. Augst, E. Jolles, Überlegungen zu einem Schreibcurriculum in der Sekundarstufe II – statt einer Einleitung. In: Der Deutschunterricht 38 (1986), H. 6, S. 3–11, hier S. 5.

29 Vgl. Ebd., S. 3.