Allgemeiner Beitrag

Benjamin van Well*

Lyrik im germanistischen Fremdsprachenunterricht – Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells zum Aufbau von *symbolic competence*

Lyric poetry in German Foreign language
lessons – the development of a teaching
model to foster *symbolic competence*

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0080>

Zusammenfassung: Lyrik gilt unter Lernenden wie Lehrenden oftmals als große Herausforderung. Das gattungsspezifische „semantische Befremden“ und die Notwendigkeit der Transkription der Bedeutung sprachlicher Zeichen bereiten vor allem Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten. Eine Beschäftigung mit Lyrik erfordert *symbolic competence*, kann diese aber auch fördern. Der Artikel skizziert ein Modell, erprobt im Unterricht mit chinesischen Germanistikstudierenden, das versucht, eine literatur- und lernergerechte Förderung dieser Kompetenz zu ermöglichen.

Stichwörter: Lyrik, Symbolkompetenz, Scaffolding, Lyriktheorie

Abstract: Lyric poetry is often considered a great challenge among teachers and students. The specific „semantic alienation“ of lyric poetry and the necessity of carrying across the meaning of linguistic signs cause a lot difficulties for foreign language learners. A confrontation with poetry requires *symbolic competence*, but it can also foster it. The following article outlines a model, tested in a class with Chinese German literature students, that tries to give the learners appropriate support for an adequate engagement with literature by fostering symbolic competence.

Keywords: lyric poetry, symbolic competence, scaffolding, theory of lyric poetry

*Kontaktperson: Benjamin van Well, E-Mail: daad-lektor-vanwell@outlook.de

1 Einleitung

Lyrik stellt Lehrende wie Lernende oftmals vor große Herausforderungen. Sie gilt unter Fremdsprachendidaktikern wie Literaturdidaktikern bzw. -didaktikerinnen als „schwieriger Unterrichtsgegenstand“ (Kammler 2009: 4; vgl. auch Vladu 2008: 103; Ünal 2010: 156; Wicke 2013: 4). Im Folgenden soll zunächst diskutiert werden, worin diese Schwierigkeiten konkret bestehen, welche Kompetenzen die Auseinandersetzung mit Lyrik in diesem Zusammenhang fordert, aber zugleich auch fördert, welche Chancen die Beschäftigung mit Gedichten den Fremdsprachenlernenden also bietet. Daran anschließend soll anhand von Praxisbeispielen aus einem literaturhistorisch konzipierten Seminar mit chinesischen Literaturstudierenden diskutiert werden, wie sich analytische Zugriffe auf lyrische Texte im germanistischen Fremdsprachenunterricht lerner- und literaturgerecht und mit Rücksicht auf die für diese Zielgruppe zu erwerbenden Kompetenzen gestalten lassen.

1.1 Semantisches Befremden der Lyrik

Die Gründe, weshalb Gedichte als schwieriger Unterrichtsgegenstand gelten, werden vor allem in der Abweichung der lyrischen Sprache von der Alltagssprache gesehen. Bernstein (2015: 231) spricht auch von einer „Abweichungsästhetik“ der Lyrik. Ünal (2010: 156) sieht diese auf lexikalischer und syntaktischer Ebene (so auch Wicke 2013: 4; Kelletat 2014: 56; Waldmann 2016: 263; Schamm 2008: 576). Brandemeyer (2009: 493) spricht von einer „erhöhte[n] Artifizialität der Sprache“, Löschmann/Schröder (1984: 15) von einer ausgeprägten Tendenz zur „Symbolisierung“ und „Versinnbildlichung“ (vgl. dazu auch Vladu 2008: 103), Anders (2013: 58) von einer „Polyvalenz“ der lyrischen Sprache und Kammler (2009: 5) verweist, ähnlich wie Anders, auf die „Mehrdeutigkeit“ lyrischer Sprachbilder. Hunfeld (2004: 344) schließlich bezeichnet Lyrik als „eine Art Fremdsprache“ auch für Muttersprachler (vgl. dazu auch Ünal 2010: 156). Sie lege es, so Hunfeld (1995: 19), nicht darauf an, den Verstehensgewohnheiten ihrer Leser entgegenzukommen. So sei ihre „Normalität [...] die Fremdheit“.

Noch grundsätzlicher und präziser beschreibt der Lyrikologe Zymner diesen Aspekt der Fremdheit, indem er zunächst von einer Definition der Sprache selbst ausgeht: Sprache sei genuines Medium der Informationsvermittlung, das „im medialen Modus performativer Vollzüge“ systemimmanent Eigensinn prozedural generiere (Zymner 2009: 94–95). Auf der Basis unseres Bedeutungswissens und im Rahmen unserer „kognitiven Möglichkeiten“ (ebd.: 128) weisen wir Sprachzeichen einen Sinn zu. Semantische Befremdung könne durch Transkription der

Bedeutung sprachlicher Zeichen (etwa durch Erklärungen) überwunden und somit „rezeptive Sinnoptimierungen vorgenommen [werden]“ (ebd.: 111). Für die Lyrik gelte nun aber, dass ihr „gattungscharakterisierende[s] Programm geradezu darin besteht ‚semantisches Befremden‘ zu erzeugen“ (ebd.: 96).

Das ist meines Erachtens eine überaus treffende Beschreibung des Problems, das sich bei der Auseinandersetzung mit Gedichten ergibt, und ich werde auf Zymners lyriktheoretische Überlegungen später zurückkommen. In jedem Fall könnte man im Anschluss an Zymner sagen, dass gattungsspezifische Befremdung für Fremdsprachenlernende in aller Regel noch deutlich größer sein wird als für Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, da der Transkriptionsvorgang bei der rezeptiven Sinnoptimierung, etwa das Dechiffrieren komplexer sprachlicher Bilder, aufgrund des stärker eingeschränkten Vokabulars und (kulturspezifischen) Bedeutungswissens oftmals viel aufwendiger ist. Die Fähigkeit, die für diese Transkriptionsleistung notwendig sei, bringt Kramsch auf den Begriff der *symbolic competence*.

1.2 *Symbolic competence*

In zwei Aufsätzen fordert Kramsch für den Fremdsprachenunterricht den Aufbau einer *symbolic competence* (vgl. Kramsch 2006 und 2011). Die Lernenden, so die Autorin, sollen die Fähigkeit entwickeln, Wörter nicht nur in ihrer denotativen, sondern auch in ihrer konnotativen Bedeutung zu verstehen: Sie sollen im Sinne kontextspezifischer „Bedeutungsaspekte“ erfassen, „was die Sprache aussagt“ (Kramsch 2011: 36). Denn erst dadurch könnten sie lernen, „die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten“ (ebd.).

Der Aufbau von *symbolic competence* sei gerade deshalb von großer Relevanz, weil sie nicht nur das Vokabular und Kommunikationsstrategien betreffe, sondern zugleich Einblick gebe in „experiences, emotional resonances, and moral imaginings“ (Kramsch 2006: 250). Sie ermögliche den Lernenden zu verstehen, „what word choices reveal about the minds of speakers“ (ebd.). Die Lernenden könnten somit einen Einblick erhalten in die Komplexität der Sprache, „that human communication is more complex than just saying the right word to the right person in the right manner“ (ebd.: 251). Zudem lasse sich damit zeigen, „how language can be used to support conflicting and historically contingent truths“ (ebd.). Darüber hinaus fokussiere die symbolische Kompetenz „on the meaning of form in all its manifestations (e.g., linguistic, textual, visual, acoustic, poetic)“ (ebd.). Symbolkompetenz sei damit die Voraussetzung für die Entwicklung einer „transkulturelle[n] Mentalität“ (Kramsch 2011: 39).

Dass *symbolic competence* bei „Sinnoptimierungen“, beim Überwinden semantischen Befremdens (Zymner 2009: 96, 111) auch und vor allem lyrischer Texte von großer Relevanz ist, liegt auf der Hand. Sie wird in der literaturdidaktisch inspirierten Fremdsprachendidaktik vorausgesetzt – so etwa von Vladu (2008: 103), die, ohne allerdings einen direkten Bezug zu Kramschs Terminologie herzustellen, betont, dass die Lernenden die Fähigkeit besitzen müssten, den „semantischen Kode [lyrischer Texte] mit Denotation und Konnotationen [...] bestehend aus Bildern, Stilfiguren“ dekodieren zu können.

Gerade die Auseinandersetzung mit Gedichten fordert Symbolkompetenz; zugleich aber ermöglicht die Beschäftigung mit Lyrik auch den Aufbau dieser Kompetenz. Das würde umso mehr für den Unterricht mit Germanistikstudierenden unter den Fremdsprachenlernenden von Bedeutung sein, da für diese Zielgruppe der Aufbau von *symbolic competence* von besonders großer Relevanz ist. Vor diesem Hintergrund wäre es überaus bedauerlich, wenn die Lyrik, wie Wicke (2004: 105) meint, im Fremdsprachenunterricht nur „stiefmütterlich behandelt“ würde, wenn sie, wie Schamm (2008: 576) es ihr attestiert, hier „ein Schattendasein“ friste. Doch auf der Grundlage welcher Methodik könnte *symbolic competence* im Lyrikunterricht vermittelt werden?

1.3 Aufbau von Symbolkompetenz in der Unterrichtspraxis: Skizzierung verschiedener methodischer Überlegungen

Eine Möglichkeit zum Aufbau von *symbolic competence* bietet der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht, der in der Fremdsprachendidaktik dominiert: Gedichte werden zerschnitten, rekonstruiert und wieder zusammengesetzt (Koppensteiner 2001: 116–117; Ünal 2010: 175; Wicke 2013: 6), sie werden entflochten (Ünal 2010: 176), es wird mit Lückentexten gearbeitet (Koppensteiner 2001: 120), es werden Wörter und Zeilen weggelassen und von den Lernenden ergänzt (Ünal 2010: 176), „defekte [...] Gedichte“, in denen einzelne Wörter unleserlich sind, „enträtselt“ (ebd.: 178), es wird mit Bildern auf Gedichte reagiert (ebd.: 184), es werden Standbilder gebaut (Wicke 2013: 6), lyrische Texte pantomimisch dargestellt (Schamm 2008) oder dramatisiert und als Rollenspiele aufgeführt (Balogh 2000: 201f.; Ünal 2010: 185), es werden eigene Gedichte geschrieben (Ünal 2010: 186) oder aus einer Fremdsprache ins Deutsche übersetzt (Vladu 2008; Kellett 2014).

Die Fremdsprachendidaktik lässt sich in diesem Sinne direkt oder indirekt durch Waldmanns Klassiker „Produktiver Umgang mit Lyrik“ inspirieren, der sich an Deweys Learning by Doing orientiert (vgl. Waldmann 2016: 1) und dem „Grundriß einer produktiven Hermeneutik“ folgt (ebd.: 4). Alle diese produktions-

und handlungsorientierten Methoden intensivieren die Auseinandersetzung mit Gedichten, mit ihren sprachlichen Bildern (Ünal 2010: 178), machen ihre Besonderheiten in inhaltlicher und formaler Hinsicht bewusster (Koppensteiner 2001: 121; Ünal 2010: 176). Symbolkompetenz könnte durch Anwendung dieser Methodik in jedem Fall aufgebaut werden.

Radwan (2011: 22) gibt allerdings zu bedenken, dass das „spezifisch Literarische eines Textes“ auf der Strecke bleibe, wenn dieser allein auf einen „Sprachanlass“ reduziert werde. Auch beim handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, der auf eine *lernergerechte* Literaturvermittlung abziele, gehe es „nicht um das spezifisch Literarische eines Textes, sondern um die Vermittlung von Sprache“. Die „formästhetische Textanalyse“ sei dagegen *literaturgerecht* (ebd.: 23).

1.4 Den analytischen Zugriff auf Lyrik lernergerecht gestalten – aber wie?

Im Unterricht mit meinen Studierenden, d. h. mit Germanistikstudierenden unter den Fremdsprachenlernenden, muss den Bedürfnissen dieser Zielgruppe entsprechend ein im Sinne Radwans eher literaturgerechter bzw. ein in Ansätzen literaturtheoretisch fundierter Zugang zur Lyrik konzipiert werden. Denn der Unterricht muss den Studierenden auch literaturwissenschaftliches Handwerkszeug zur Erschließung sprachlicher Bilder und damit zum Aufbau von *symbolic competence* vermitteln. Das schließt Produktions- und Handlungsorientierung natürlich nicht aus (vgl. Radwan 2011: 24ff., die versucht, die beiden Ansätze zu kombinieren). Der Schwerpunkt der folgenden Darstellung soll dennoch mit Blick auf die Zielgruppe eher auf dem analytischen Zugang liegen. Dabei wird der Versuch unternommen, eine strukturierte, textnahe Herangehensweise an Gedichte zu ermöglichen, die zugleich versucht, motivierend und lernergerecht zu bleiben.

Ünal (2010: 157, 161 und 176), Radwan (2011: 23) und Wicke (2013: 6) befürchten mit Blick auf ihre Zielgruppen sicherlich nicht ganz zu Unrecht, dass ein analytischer Zugang demotivierend und überfordernd wirken kann. Allerdings muss dies meines Erachtens nicht automatisch zutreffen. Ob ein analytischer Zugang demotivierend und überfordernd wirkt, hängt vielmehr von der Konzeption des Zugangs ab. Ein schlecht konzipierter produktionsorientierter Zugriff auf Gedichte kann sich ebenfalls demotivierend auswirken.

Wie aber sollte ein solcher analytischer Zugang konzipiert sein? Wie kann er lernergerecht gestaltet werden? Bei der Steuerung von Lernprozessen hängt vieles von erfolgreicher Antizipation ab. Ünal (2010) entwirft ein sehr klar durchstrukturiertes Konzept zur Behandlung von Lyrik im Fremdsprachenunterricht. Sie gibt

genaue Arbeitsanweisungen, leitet die verschiedenen Arbeitsphasen präzise an. So werden die Lernenden zunächst in einer Phase vor dem ersten Lesen zum Text hingeführt, im Entwurf zu Bürgers „Der Bauer an seinen durchlauchtigen Tyrannen“ etwa dadurch, dass der Text in Prosa vorgegeben wird und in seine Versform gebracht werden soll. Es schließt eine Phase während des Lesens an, in der unbekanntes Vokabular erarbeitet und dann die Auseinandersetzung mit dem Text vertieft wird (ebd.: 196). Dabei wird jeder Arbeitsschritt durch zahlreiche Impulse unterstützt und gesteuert (z. B. „Ist dieses Gedicht typisch für Sturm-und-Drang-Dichtung?“, „Wenn ja, welche Merkmale der Sturm-und-Drang-Dichtung sind hier vorhanden“; ebd.: 198). Abschließend erfolgt noch eine Phase nach dem Lesen, in der eine weitere schriftliche Auseinandersetzung mit dem Gedicht erfolgt.

Jede Phase baut logisch auf der vorangegangenen auf, ist klar antizipiert; der Komplexitätsgrad der Aufgaben wird dabei langsam gesteigert. Ünal folgt hier dem Prinzip des Scaffolding, ohne allerdings diesen Begriff selbst zu verwenden (zur Relevanz des Scaffolding im heutigen Fremdsprachenunterricht vgl. u. a. Abendroth-Timmer 2016: 342).

Im Rahmen meines Unterrichtsmodells versuche ich, *symbolic competence* über einen lyrikanalytischen Zugang aufzubauen, der auch nachhaltig auf die Entwicklung von Analysekompetenz wirken soll. Schönert et al. (2007) sowie Zymner (2009) bieten hierfür neuere, fundierte lyriktheoretische Modelle, die ich im Rahmen meines Unterrichts lernergerecht im Sinne des Scaffolding zu didaktisieren versuche.

2 Lyrik in Theorie und Unterrichtspraxis: Vorüberlegungen zu Lyriktheorien, Textauswahl und Sachanalyse

2.1 Neuere Lyriktheorien und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung

Die Modelle Zymners (2009) und Schönerts et al. (2007) sind sehr komplex und können hier nur in Auszügen skizziert werden. Auch eine Didaktisierung der lyriktheoretischen Methodik ist, zumal im Sinne didaktischer Reduktion, nur in Ansätzen möglich.

Die beiden Modelle haben unterschiedliche Ausgangspunkte. Schönert et al. (2007) orientieren sich an der Narratologie. Lyrik wird in diesem Modell zunächst 1. auf *Sequentialität* hin untersucht, d. h. auf „Merkmale eines temporalen Ab-

laufs“ (ebd.: 3). Die kleinsten Erzähleinheiten bezeichnen sie als *Sequenzen* (Geschehenselemente), die sich wiederum größeren Einheiten, den *Skripts* (Sequenzmuster), zuordnen lassen. Skripts schließlich lassen sich zu thematischen *Frames* zusammenfassen (ebd.: 6). 2. analysieren sie Gedichte mit Blick auf ihre *Medialität*, d. h. bezüglich der Art und Weise, wie die Vermittlung der Sequentialität durch Stimme, Fokalisierung etc. gestaltet ist. Aus der Analyse dieser beiden Betrachtungsebenen wird die Sinnproduktion eines lyrischen Textes erschlossen.

Anders als Schönert et al. (2007) geht Zymner (2009: 57) direkt von der Ebene der Sinnproduktion lyrischer Texte aus und entwickelt daraus seine Analysekriterien: „Der ‚Sinn‘ eines lyrischen Sprachwerkes [...] ist die im Rezeptionsprozeß prozedural entwickelte, ‚aktuelle Gesamt-Bedeutung‘ eines lyrischen Sprachwerkes [...] – also das, was der Rezipient jeweils versteht [...]. Faktur und Informativität bedingen die lyrische Sinnbildung des Rezipienten (Lesers oder Hörers).“ Die Ebene der *Information* bezeichnet bei Zymner die Inhaltsebene des lyrischen Textes (WAS), die der *Faktur* die Formebene (WIE).

Alle wahrnehmbaren (und somit interpretierbaren) Zeichen, also alles, was Informativität besitzt, zählt nach Zymner zur Information eines lyrischen Gebildes (ebd.: 55–56). Damit sind vor allem „Scripts und Frames“ (ebd.: 56) gemeint. Das Analysekriterium der *Sequentialität* von Schönert et al. wird damit in das Modell Zymners integriert.

Mit dem Begriff *Faktur* berücksichtigt Zymners Modell zudem die Formebene lyrischer Texte, also die „strukturelle Organisation graphischer oder phonischer Repräsentation von potentiell bedeutungsvermittelnder Sprache“, z. B. Versmaß und Reimschema (ebd.: 56). Auch die Faktur kann nach Zymner Informativität besitzen (ebd.: 56–57), etwa wenn Reimschema und Versmaß mit dem Inhalt korrespondieren.

Auch Zymner entwickelt Kategorien zur Erfassung der *Medialität*, verzichtet aber im Gegensatz zu Schönert et al. auf ein kompliziertes Modell, das zwischen einem empirischen und einem abstrakten Autor, dem lyrischen Ich oder Sprecher streng trennt und neben dem empirischen noch einen abstrakten Leser voraussetzt (Schönert et al. 2007: 11–12). Stattdessen geht Zymner davon aus, dass lyrische Texte fiktional und faktual sein können. So wird lediglich zwischen vier Typen der Lyrik unterschieden (ebd.: 11ff.):

Typ	Erläuterung
Autorfiktionale Lyrik	Der Autor „spricht“ selbst und teilt Erfundenes mit.
Personafiktionale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er Erfundenes mitteilen lässt.
Autorfaktuale Lyrik	Der Autor „spricht“ selbst und teilt dabei Tatsächliches mit.
Personafaktuale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er über Tatsächliches reden lässt.

Die beiden Modelle bieten Möglichkeiten zur adäquaten Auseinandersetzung mit semantischem Befremden (Zymner 2009: 96), mit *Attraktoren*, wie Zymner (ebd.: 142) sie nennt. Sie können behilflich sein beim Dechiffrieren sprachlicher Bilder, dem Erfassen von Konnotationen, der rezeptiven Sinnoptimierung und in diesem Zusammenhang bei der Entwicklung von *symbolic competence*.

Das folgende Unterrichtsmodell zum Aufbau von Symbolkompetenz, das in der Praxis des germanistischen Fremdsprachenunterrichts mit chinesischen Studierenden des 7. Semesters an der Peking-Universität erprobt wurde, stellt den Versuch einer lernergerichteten Didaktisierung dieser lyriktheoretischen Modelle im Sinne des Scaffolding dar. Anhand von Gesprächsprotokollen (im Unterricht aufgenommen und später schriftlich fixiert) und schriftlichen Produkten, die im Rahmen der Versuchsreihe entstanden sind, soll der Einfluss dieses Vorgehens auf die Entwicklung der *symbolic competence* der Lernenden in Ansätzen gezeigt werden. Beispiele sind in Auszügen abgedruckt. Eine komplette Forschungsmethodologie im Sinne quantitativ-qualitativer Forschung oder Triangulation (vgl. dazu Riemer 2016: 571 ff.) kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht entwickelt werden. Die Namen der Studierenden sind mit ein bis zwei Buchstaben abgekürzt; die Produkte sind im Sinne besserer Lesbarkeit sprachlich leicht korrigiert.

2.2 Textauswahl: Anakreontische Lyrik

Aufgrund ihrer Tendenz zur Kürze (vgl. dazu Müller-Zettelmann 2000: 67; Paefgen 2006: 70 ff.; Vladu 2008: 103; Ünal 2010: 159; Radwan 2011: 24)¹ können die Studierenden am Beispiel lyrischer Texte auf engem Raum einen Dichter, seine Epoche und die Eigenarten seiner Sprache exemplarisch kennenlernen (vgl. dazu Balogh 2000: 199; Tütken 2006: 60; Kammler 2009: 4–11; Ünal 2010: 159). Mein Seminar behandelt Gedichte in literaturhistorischer Perspektive: vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Dabei werden jeweils lyrische Texte gewählt, die als exemplarisch für ihre Epoche angesehen werden können.

Gerade Epochenbegriffe sind, wie Anders (2013: 23) anmerkt, „lernpsychologisch hilfreich, da sie eine begriffliche Strukturierung bieten.“ Aspekte der Kontingenz und des Konstruktionscharakters der Epochenbegriffe (vgl. dazu Becker

¹ Diese Tendenz zur Kürze ist für Zymner (2009: 78) ein schwammiges Kriterium. Jedoch stellt er für deutsche Lyrik einen typischen vertikalen Umfang von vierzehn bis fünfzehn Zeilen und einen horizontalen Umfang von ca. 40 Zeichen pro Zeile fest. Somit „dürfte ein typisches deutsches Gedicht einen Umgangsindex von ‚2,85‘ haben.“ Das bestätigt meines Erachtens durchaus die Tendenz zur Kürze.

2013: 14; Anders 2013: 23) sollen dabei natürlich nicht ausgeblendet werden – ich komme darauf später zurück.

Gegenstand der Unterrichtseinheit, die ich im Folgenden darstellen werde, ist die Lyrik im Zeitalter der Aufklärung. Einer der damals „profilertesten Vertreter“ (Alt 2001: 149) der Mitte des 18. Jahrhunderts überaus populären Stilerscheinung der Anakreontik, die aufgrund ihrer Inspiration durch die Rokokomalerei auch als Rokokolyrik bezeichnet wurde (ebd.: 148), war Johann Peter Uz (1720–1796). Er war zugleich eines der ersten und dann überwundenen Vorbilder Goethes (vgl. Trunz 1999: 448–449), dessen Genie er in späteren Jahren fremd gegenüberstehen sollte (Schmidt 1895: 444), das er geradezu abwehrte (ebd.: 446). Vielmehr hatte er antike Vorbilder, vor allem Anakreon (575/570–495 v. Chr.), dem die Anakreon-teen zugeschrieben wurden und die Uz auch übersetzte (vgl. Alt 2001: 149), und Horaz (65–8 v. Chr.): „Die schreiben schön, die gleich den Alten schreiben“, meinte der Dichter (Schmidt 1895: 446). Und in seinem Gedicht „An Amor“ bitte er den Liebesgott, er möge ihm ein Mädchen bringen, das „durch feuervolle Küsse / Zum Horaz mich küssen müsse!“ (Z. 9–10).

In seinem „Streben nach sauberer Form, gemäß dem Stilgesetz“ war Uz an Gottscheds Regelpoetik orientiert (Schmidt 1895: 446–447). Lessing schätzte Uzens Dichtung, meinte, dass die Poesie dieses Lyrikers „mit einer reinen Leichtigkeit dahin[fließt], ohne dass sie von Gedanken leer ist.“ Es herrsche „Malerei, Scherz und Satire [...] in allen Zeilen“ (Lessing 1753).

Uzens Gedicht „Frühlingslust“, das ich für den Unterricht ausgewählt habe, erschien erstmals in dessen Gedichtband „Lyrische Gedichte“ (Band 1) im Jahr 1749, neu aufgelegt 1755 (vgl. Schmidt 1895: 448). Dieser war, so Alt (2001: 149), eine der „wichtigsten Publikationen“ jener anakreontischen Stilrichtung, die zur „spezifischen Signatur der Aufklärungsliteratur“ zählte. „Frühlingslust“ kann als repräsentativ für die Rokokolyrik angesehen werden. Durch seine für die Anakreontik typischen hedonistischen Themen Liebe, Lebensfreude, Genuss (vgl. ebd.: 151) bietet es auch heutigen Studierenden durchaus noch Identifikationspotenzial (zur Bedeutung der Liebeslyrik in der Fremdsprachendidaktik vgl. u. a. Esselborn 1995).

2.3 Sachanalyse zu Johann Peter Uz: „Frühlingslust“

Umgeben von einer idyllischen Frühlingszene, besingt das lyrische Ich die Natur mit ihren blühenden Blumen (Z. 5), ihren „Rosen“ (Z. 13), es besingt den „Wein“ (Z. 13) und die „Freude“ am Leben (Z. 14). Bacchus, der „Gott der Fröhlichkeiten“ (Z. 16), erscheint in der Szenerie, freilich als Allegorie für den Wein- und Weltgenuss. Aurora (Z. 12), Göttin der Morgenröte, kündigt den baldigen Anbruch des

Tages an und erscheint als Appell, sobald als möglich zu genießen, „was uns der Himmel gönnt“ (Z. 8), da die schöne Zeit morgen vielleicht schon „entfliehet“ (Z. 12). Als bald führt Amor (Z. 20) die Geliebte des Sprechers, Phyllis (Z. 19), herbei. Das lyrische Ich vertreibt daraufhin Bacchus, der in Konkurrenz zu der Geliebten steht, denn wenn diese erscheint, „Trinkt man seltner als man küßt“ (Z. 23). Allein das Liebesvergnügen, und damit erscheint die harmlos-verspielte Pointe in den beiden Schlussversen, steht noch über dem Weingenuß.

Das Gedicht ist, typisch für die Anacreontik, in der Wortwahl schlicht und spielerisch-heiter im Ton. Der mit nur vier Hebungen knapp gehaltene Trochäus gibt den Versen auf der Ebene Faktur einen leicht beschwingt-tänzelnden Klang, der mit der Informationsebene, der Darstellung einer idyllischen Frühlingsszene und den Bildern vom Wein- und Weltgenuss korrespondiert. Seine Knappheit verweist zugleich auf phonischer Ebene auf die Flüchtigkeit des Glücks, wird zum Appell, dieses flüchtige Glück möglichst bald zu genießen.

Reimspannung wird durch den Schweifreim aufgebaut und dann glücklich melodios aufgelöst, was vor allem in der Schlusspointe, der Vertreibung des Weingottes und dem Küssen (*Bacchus, weg! Ich will nun küssen*, Z. 24), gipfelt: Hierin tritt der Witz als „formales Gestaltungsprinzip“ hervor (Alt 2001: 150). Typisch für die Anacreontik verdrängt der „unbeschwert-heitere Weltgenuss [...] melancholische [...] Umdüsterung“ (ebd.: 149). „Ernst und Leid“ (Z. 4) und „trübe Stirnen“ (Z. 18) gehen in der fröhlichen Frühlingsszenenerie unter.

Uzens Gedicht ist ein Beispiel für jene anacreontische „konventionelle Repertoirestilistik in der Fluchtlinie einer toposgeschichtlichen präzise festgelegten Tradition“ (Alt 2001: 149). Mit Amor und Bacchus werden typische Namen aus der Mythologie angerufen (ebd.: 150). Gepriesen wird eine nicht direkt angesprochene, sondern nur in der 3. Person genannte imaginäre Geliebte, die den Namen einer antiken mythologischen Figur trägt (ebd.) – in diesem Fall heißt sie Phyllis (Z. 19). Diese „[m]ythologische Verhüllung“, so Alt (ebd.: 150), „die allegorische Personifikation der Leidenschaften und Rollenfiktion bilden die traditionellen Stilmerkmale anacreontischer Liebesdichtung.“ Ihre Funktion bestehe darin, „die erotische Thematik [...] kunstvoll zu sublimieren, persönliche Bezüge zu meiden, die Darstellung von Gefühlen und Leidenschaften in eine allgemeine Bedeutungsdimension zu heben, in der sie exemplarischen Charakter besitzen“ (ebd.: 151).

Somit streben die „scherzhaften Lieder“ [...] eine im Zeichen der Gemütsruhe stehende Perspektive milder Belustigung an“ (ebd.: 150). Es geht also nicht um die Darstellung echter, intensiver, gefühlter Leidenschaften und authentischer, individueller Erlebnisse wie später im Sturm und Drang. Die Natur ist vielmehr reine Staffage und die fiktive Geliebte nur Anschauungsobjekt.

Ordnet man das Gedicht in das Schema Zymners ein, würde es naheliegen, es als personafiktionale Lyrik zu bezeichnen. Denn Uz hat hier mit Phyllis, anders

der junge Goethe in seinen Sesenheimer Liedern, vermutlich keine reale Geliebte anrufen. Schmidt (1895: 444) beschreibt den Dichter eher als „behaglichen Junggesellen“, dem es fernlag, „in unerwiderter Liebe zu schmachten“. Der Justizsekretär Uz war, wie Alt (2001: 149) darlegt, ein Biedermann „in des Wortes ursprünglicher Bedeutung“. Die Liebesthematik fließt hier wohl eher in Orientierung an seine antiken Vorbilder in das Gedicht ein, als „Fortsetzung einer präzisiert fixierten toposgeschichtlichen Überlieferung“ (ebd.: 149).

Kritiker vermissen daher den persönlichen Gehalt, das Subjektive, in der Anakreontik oder werfen ihr Gehaltlosigkeit vor. Insbesondere Bodmer und Wieland attackierten, wie Alt (ebd.: 151) darlegt, „die allzu banale Verherrlichung der Sinnesfreude und den fehlenden Tiefgang, der zahlreiche Anakreonten zu Zeugnissen oberflächlicher Lebenslust ohne individuelles geistiges Profil degradierte.“ Dennoch: Der „gemäßigte Hedonismus“ dieser anakreontischen Dichtung nahm „Themen vorweg, die später in der Periode der Empfindsamkeit bei Klopstock [...], Bürger und dem jungen Goethe eine entscheidende Rolle spielen“ (ebd.).

3 Versuch einer Umsetzung des Modells in der Praxis des germanistischen Fremdsprachenunterrichts

3.1 Sequenzanalyse – eine strukturierte Zusammenfassung

Die große Relevanz des Schreibens einer Inhaltsangabe auch für lyrische Texte wird in der Literatur- wie Fremdsprachendidaktik betont. So stellt Anders (2013: 74) fest, dass der „Umgang mit Mehrdeutigkeit“ geübt werden müsse, und dies beginne mit der „Inhaltszusammenfassung“, durch die eine „gemeinsame Ausgangsbasis für weitere Interpretationen“ hergestellt werden könne. Sie sei „Ausgangspunkt für Deutungsgespräche“ (ebd.; vgl. dazu auch Abraham/Kepser 2009: 191f.; Bosse 2010: 68.). Auch Bernstein (2015: 241) bezeichnet die Zusammenfassung als eine „sehr einfache unterrichtsmethodische Form der Auseinandersetzung mit Lyrik“, die „bereits eine je eigene interpretatorische Konkretisierung des subjektiven Lesevorgangs“ sei.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Erkenntnisse Meissners (2012), die in Unterrichtsexperimenten mit deutschen Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern festgestellt hat, dass diese dazu neigten, Gedichte zu narrativisieren (ebd.: 227), die „Konstruktion einer raum-zeitlichen Situierung“ (ebd.: 222) und einer „logisch verknüpften Handlung“ (ebd.: 224) vorzunehmen. Narrativisie-

rung dürfte meines Erachtens generell eine menschliche Neigung sein; jedenfalls komme Lernenden daher das Modell Schönerts et al. (2007) durchaus entgegen (vgl. Meissner 2012: 211).

Die Sequenzanalyse nach Schönert et al. (2007) ermöglicht einen ersten strukturierten Zugriff auf die Informationsebene eines lyrischen Textes. Besonders gut anwendbar ist sie auf ältere Gedichte wie „Frühlingslust“, in denen Strophen oftmals inhaltliche Einheiten darstellen, die man als jeweils eigene Sequenzen bezeichnen kann. Für Goethes „Maifest“ müsste bei einer Sequenzanalyse dagegen berücksichtigt werden, dass die Strophen keine abgeschlossenen Einheiten mehr bilden, sondern fließend ineinander übergehen (zur Kritik an der Sequenzanalyse nach Schönert et al. vgl. Burdorf 2015: 215).

Die Überführung in größere Einheiten systematisiert die Auseinandersetzung mit dem Gedicht. Nach einer Erläuterung der Terminologien *Sequenz*, *Skript* und *Frame* arbeiten die Studierenden in Vierergruppen gemeinsam an einem Plakat mit einem vorgegebenen Schema (siehe Anhang, Abb. 1). Sie sollen den Inhalt der einzelnen Sequenzen in kurzen Sätzen oder Schlagwörtern zusammenfassen, dann thematisch Skripten zuordnen und diese ebenfalls benennen und schließlich die Skripte unter einem Begriff, dem thematischen Frame, zusammenfassen. Eine Gruppe kommt dabei zu folgenden Ergebnissen (die von Lernenden geschriebenen Wörter und Sätze werden auch im Weiteren kursiv geschrieben):

Sequenz 1: *Frühling kommt.*

Sequenz 2: *Frühling ist vergänglich.*

Sequenz 3: *Man muss den Frühling genießen.*

Sequenz 4: *Liebe ist höher als alles andere.*

Sequenz 1 und 2 ergeben das **Skript** *Carpe Diem.*

Sequenz 3 und 4 ergeben das **Skript** *Man muss den Frühling genießen.*

Thematischer Frame: *Frühlingslust.*

Eine andere Gruppe kam zu einem ähnlichen Ergebnis (hier ein Auszug aus dem Unterrichtsgespräch während der Präsentationsphase):

W: Wir sind sehr ähnlich wie die letzte Gruppe. Wir haben einfach die erste und zweite Sequenz zum Skript gemacht und die [...] drei und die vier zum zweiten Skript gemacht. Und Sequenz 1 ist *Der Frühling blüht*. Sequenz 2 ist *Der Frühling vergeht* [...]. Und diese beiden gehören zum *Wir sollen den Frühling schätzen und genießen*. Und Sequenz 3 ist [...] *Bacchus herrscht*. Und die vier ist *Amor herrscht*. Und diese beiden gehören zusammen zum *Es herrscht Lust*. Und unser Frame ist *Voller Frühlingslust*.

Die Studierenden erkennen, dass es in diesem Gedicht um Freude und Liebe und um eine Carpe-Diem-Einstellung des Sprechers geht, dass die Jahreszeit, der Frühling, eng verknüpft ist mit der Emotion des lyrischen Ich (voller Frühlingslust), der auch auf die möglicherweise schnelle Vergänglichkeit der schönen Zeit verweist, weshalb die Frühlingszeit geschätzt und genossen werden sollte.

Durch die Methode müssen die Studierenden immer knapper formulieren, ihre Gedanken immer genauer fassen und können so einen ersten Zugang zur Thematik nicht nur dieses Gedichts, sondern auch zur anakreontischen Dichtung allgemein gewinnen, ohne diesen Begriff im Vorfeld kennen zu müssen. Sie kommen auch schon auf allegorische Figuren wie Bacchus und Amor zu sprechen, ohne allerdings zu klären, was diese Namen konnotieren – darauf komme ich in einem späteren Arbeitsschritt zurück.

Um die Sprache der Anakreontik in Denotation und Konnotation detaillierter betrachten zu können, wurde im Folgenden eine Wortfeldanalyse durchgeführt.

3.2 Wortfeldanalyse – ein Zugang zur Dimension des Atmosphärischen

Die Studierenden haben sich der Informationsebene des Gedichts bereits durch die Sequenzanalyse angenähert. Nun soll der Blick auf die zentralen Wortfelder *Natur* und *Emotion* gelenkt und anschließend die Atmosphäre, die durch diese Begriffe dargestellt werden soll, beschrieben werden, d.h. es soll erschlossen werden, was diese Begriffe konnotieren. Das Unterrichtsgespräch, das den Blick auf die Wortfelder *Natur* und *Emotion* hinlenken sollte, gestaltete sich wie folgt (auch im Weiteren wird Lehrer mit L abgekürzt):

L: Worum geht es in dem Gedicht inhaltlich? [...]. Ja, Frau Q...

Q: Freude und Liebe genießen. [...]

L: Freude, Liebe, Genuss. Können Sie das vielleicht zusammenfassen, unter einem Begriff? [...].

Z: Gefühl.

L: Ja, Gefühl, genau, Gefühl, Emotion! Das gehört alles zum Wortfeld der Emotion [...]. Und welches Element kommt da noch vor? [...]. Wenn Sie mal die Umgebung sich angucken? Was ist die Umgebung hier?

Q: Frühling.

L: Frühling, das ist aber keine Umgebung.

W: Rosen.

L: Rosen? [...]. Zu welchem Wortfeld gehört denn Rosen? [...].

W: Natur. [...].

In der Erarbeitungsphase sollen nun die Wortfelder *Emotion* und *Natur* aus dem Text herausgearbeitet und daraus abgeleitet werden, welche Atmosphäre/Stimmung dieses Gedicht vermitteln möchte. Es geht also hierbei um die Auseinandersetzung mit dem „korresponsive[n] Verhältnis von Umwelt und Subjekt“, wie es Spinner (2011: 207) nennt: Die Natur soll hier als „räumliche[r] Träger von Stimmungen“ (Böhme 2007: 294) ins Blickfeld der Studierenden gerückt werden.

Die Studierenden arbeiten dabei wiederum jeweils zu viert an einem entsprechend vorstrukturierten Plakat im DIN-A1-Format. Die Aufgaben sind wie folgt formuliert: 1) Unterstreichen Sie alle Begriffe in dem Gedicht, die auf Natur und Emotionen verweisen. 2) Notieren Sie diese Begriffe in den entsprechenden Spalten links und rechts. Beschreiben Sie die Atmosphäre/Stimmung, die durch diese Begriffe Ihrer Meinung nach zum Ausdruck kommt.

Der Gruppenarbeit am Plakat kann dabei auch immer eine Einzelarbeitsphase an Arbeitsblättern vorangehen; gewählt werden könnte hier generell z.B. eine Erarbeitungsstruktur des Gedichts im Sinne des Think-Pair-Share-Modells des Cooperative Learning im Sinne von Brüning/Saum 2006, da dies das Entstehen eines größeren Pools an Ideen und Interpretationsvorschlägen und deren Vernetzung innerhalb der Gruppen und des Plenums ermöglicht und damit nach Schnebel (2003: 121) das „Verstehen und die Reflexion des jeweiligen Lerngegenstandes optimier[t].“ Ich habe mich teilweise an diesem Verfahren orientiert. Im Folgenden werden aber aus Platzgründen nur (exemplarisch) die Ergebnisse einer Gruppe abgedruckt, die auf Plakaten entstanden sind:

Natur	Gedicht	Emotionen
<i>Frühlingslust</i>	Johann Peter Uz Frühlingslust	
<i>Frühling</i>	Seht den holden <u>Frühling</u> blühen! Soll er <u>ungenossen</u> fliehn? Fühlt ihr keine <u>Frühlingstriebe</u> ? Freunde, weg mit <u>Ernst und Leid</u> !	<i>ungenossen</i> <i>Frühlingstriebe</i> <i>Ernst und Leid</i>
<i>Blumenzeit</i>	In der frohen <u>Blumenzeit</u> Herrsche Bacchus und die <u>Liebe</u> .	<i>froh</i> <i>Liebe</i>
<i>Himmel</i>	Die ihr heute <u>scherzen</u> könnt, Braucht, was euch der <u>Himmel</u> gönnt Und wohl morgen schon entziehet. Denn wer ist's, der wissen mag,	<i>scherzen</i>
<i>Frühlingstag</i>	ob für ihn ein <u>Frühlingstag</u> Aus Aurorens Armen fliehet?	

Natur	Gedicht	Emotionen
<i>Rosen</i>	<p>Hier sind <u>Rosen</u>! Hier ist Wein! Soll ich ohne <u>Freude</u> sein, Wo der alte Bacchus <u>lachtet</u>? Herrsche, Gott der <u>Fröhlichkeit</u>! Herrsche, denn es kommt die Zeit, Die uns <u>trübe Stirnen</u> machet.</p> <p>Aber, Phyllis läßt sich sehn! Seh ich Amorn mit ihr gehn? Ihm wird alles weichen müssen. Weiche, Wein! Wo Phyllis ist, Trinkt man seltner als man <u>küßt</u>: Bacchus, weg! Ich will nun <u>küssen</u>.</p>	<p><i>Freude</i> <i>lachtet</i> <i>Fröhlichkeit</i> <i>trübe Stirnen</i></p> <p><i>küßt</i> <i>küssen</i></p>
↓		↓
Atmosphäre/Stimmung: <i>lebhaft, erotisch, lustvoll, heiter</i>		

Die Gruppe präsentierte ihr Ergebnis wie folgt:

Li: Ja, also zum Wortfeld Natur gehören: Frühlingstag, [...] und äh ... Rosen, Blumen, Himmel. Und zum ... Wortfeld Emotionen gehört Frühlingstriebe ..., Ernst und Leid, Freude, Fröhlichkeit und trübe Stirnen. Und von diesen Wörtern können wir die lebhaftige Stimmung ... spüren und ... wie hoffnungsvoll der Autor ist und ... darüber hinaus [...] können wir auch von diesen z.B. küssen oder Bacchus ... von solchen Wörtern können wir sehen, dass auch eine erotische und lustvolle Atmosphäre herrscht. Und ... und heiter [...], vielleicht hat der Autor eine gute Stimmung ...? Oder also [...] versteht plötzlich, dass er das Leben genießen muss [...], statt immer trübe zu sein. Ja ...

Die Studierenden haben damit herausgearbeitet, dass sich die zentralen Wortfelder auf Emotion und Natur beziehen, dass beide in einem Zusammenhang stehend auf eine sehr positive emotionale Stimmung, auf eine heitere, lustvolle, auch erotische Atmosphäre verweisen und einen Appell zum Lebensgenuss darstellen. Dabei verwechseln die Lernenden allerdings den Autor noch mit dem lyrischen Ich – ein Aspekt, auf den ich später genauer eingehen werde.

3.3 Allegorien und ihre Funktion – Versuch einer Annäherung

Im nächsten Schritt sollen die für die anakreontische Dichtung typischen Allegorien erschlossen werden. Hierbei werden die Namen der mythologischen Figuren (Baccus, Aurora, Phyllis, Amor), d.h. nach Zymner die Attraktoren, von den

Studierenden unter die Lupe genommen. Die Lernenden erhalten ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt, auf dem die Namen der mythologischen Figuren bereits durch Markierung (Fettdruck) aus der „Druckerschwärzungskonfiguration“ (Zymner 2009: 120) hervorgehoben sind und Notizen zu diesen Namen in Kästchen an den Rand geschrieben werden können (siehe Anhang, Abb. 2). Alternativ dazu könnten die Studierenden natürlich auch die Namen selbst aus dem Textkontinuum herausuchen und sie durch Unterstreichungen hervorheben. Bereits im Rahmen der Wortfeldanalyse wurde mit solchen Hervorhebungen gearbeitet. Im Folgenden ist wiederum das Ergebnis einer Gruppe abgedruckt:

Bacchus: *Sorgenbrecher, Gott des Weines, der Trauben, der Fruchtbarkeit, der Freude. Symbol des Genusses (Wein), Gegensatz von Sorgen/Ernst/Leid.*

Aurora: *Göttin der Morgenröte. Sie taucht an einem Tag nur einmal auf, sie ist die schönste Zeit des Tages, so wie der Frühling.*

Phyllis: *Königstochter, die sich aus Sehnsucht nach ihrem Geliebten den Tod gab, sich in einem Mandelbaum verwandelte. Sehnsucht nach Liebe, für Liebe sich opfern.*

Amor: *Gott der Liebe, Personifikation der Liebe, Liebespfeil schießen. Symbol der Liebe.*

Zusammenfassung: Funktion(en) der Namen mythologischer Figuren in diesem Gedicht:
Personifikation der Emotionen.

Die Studierenden konnten im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit den allegorischen Figuren herausarbeiten, dass die Namen hier im übertragenen Sinne für Emotionen stehen. Somit kann auch der sehr wichtigen Forderung von Anders (2013: 117) entsprochen werden, dass „[s]tilistische Mittel [...] immer im Zusammenhang mit der Wirkung besprochen werden [sollten], die diese Gestaltungsmittel [...] im jeweiligen Gedicht entfalten.“ Begriffe wie Symbol, Personifikation und Allegorie werden dabei von den Studierenden aber noch nicht sauber terminologisch getrennt. Dieser Aspekt muss in späteren Arbeitsphasen vertieft werden.

3.4 Fakturanalyse: Korrespondenz zwischen Form und Inhalt

Nun soll der Blick auf die Faktorebene gelenkt werden. Wichtig erscheint mir dabei, dass die Lernenden die Korrespondenz zwischen Informations- und Faktorebene erfassen (vgl. dazu Zymner 2009: 55–57 und 72f. sowie die Forderung von Nünning/Surkamp 2006: 115 und Ünal 2010: 165). Ich habe versucht, dem entsprechend ein Arbeitsblatt zu konzipieren. Im Folgenden ein Beispiel für Gruppenergebnisse:

Aufgabe:

- 1 Welches Reimschema hat das Gedicht?

Reimschema:

Gedicht	Reimschema
Seht den holden Frühling blühen!	<i>a</i>
Soll er ungenossen fliehn?	<i>a</i>
Fühlt ihr keine Frühlingstriebe?	<i>b</i>
Freunde, weg mit Ernst und Leid!	<i>c</i>
In der frohen Blumenzeit	<i>c</i>
Herrsche Bacchus und die Liebe.	<i>b</i>

Name des
Reimschemas:

Schweifreim

- 2 Untersuchen Sie, welches Versmaß das Gedicht hat.

Versmaß:

— ∪ — ∪ — ∪ —

Seht den holden Frühling blühen!

Trochäus

- 3 Überlegen Sie, ob es einen Zusammenhang zwischen Form (Reimschema, Versmaß) und Inhalt geben könnte oder ob die Form nur „Einkleidung“ (Zymner 2009: 72) ist. Hinweis: Reim und Rhythmus erzeugen einen bestimmten Klang. Versuchen Sie, den Klang zu beschreiben: Welche Stimmung, Atmosphäre, Emotionen erzeugt der Klang Ihrer Meinung nach? Machen Sie Ihre Notizen in dem Kasten unten:

Trochäus: froh, lebendig, nur 7 Silben, relativ kurz klingt eilig vergänglich, Zeit genießen, Anruf der Natur, fröhlich, heiterer Klang. Die wichtigsten Wörter sollen betont werden (mit Hebung). Man liest das Gedicht flüssig mit dem Versmaß. Trochäus klingt stark, fröhlich, Schweifreim klingt nicht monoton, drückt eine fröhliche Atmosphäre aus.

Präsentationen und literarisches Gespräch

L: Was ist Ihnen so aufgefallen [...].

Z: Äh, das Reimschema ist aabccb, deswegen ist es [...] Schweifreim und das Versmaß ist [...] Trochäus [...].

Q: Und [...] die Verse sind relativ kurz und es gibt [...] normalerweise nur vier Hebungen und insgesamt ungefähr sieben Silben, deshalb klingt es eilig und äh ... das bedeutet in dem Gedicht vergänglich und man muss Zeit genießen. [...].

L: Ja, vielen Dank [...]. Was hat diese Gruppe herausgefunden? [...].

J: Also der Trochäus klingt stark und fröhlich [...]. Ja, also, und äh ... also ein Schweifreim klingt also nicht so monoton, also nicht so wie nur Paarreim, also deshalb ist dieses Gedicht ... drückt eine fröhliche Atmosphäre aus ... vielleicht [...].

Die Studierenden erfassen somit, dass der vierhebige Trochäus fröhlich und zugleich eilig klingt, dass er das schnelle Vergehen der Zeit akustisch zum Ausdruck bringt und ein Appell zum Genießen der flüchtigen Freude ist. Hier wird das Atmosphärische im Klang der Sprache gespürt. Auch der Schweifreim verweist für die Studierenden auf eine fröhliche Atmosphäre – ein Aspekt, der dann aber nicht näher am Text begründet wird.

Die Verknüpfung von Informations- und Fakturebene stellt meines Erachtens eine große Herausforderung dar, die an verschiedenen Beispielen vertieft trainiert werden muss. Das oben gegebene Beispiel stellt einen ersten Versuch in diese Richtung dar.

3.5 Das lyrische Ich – Versuch einer Bestimmung nach Zymners Modell

Die Diskussion um die Bestimmung des lyrischen Ich ist in der Lyrikologie umstritten (vgl. u.a. Schönert et al. 2007: 11–12; Zymner 2009: 11ff.; Burdorf 2015: 204f.). Zymner (2009: 11ff.) bietet ein Analyseinstrument mit einer sehr klaren, knappen und meines Erachtens auch überzeugenden Terminologie, die die Studierenden schnell erfassen können. Ich habe das Zymner-Modell mit den Studierenden erprobt; das folgende Arbeitsblatt ist in diesem Sinne strukturiert.²

Die Einschätzung, ob ein Autor sich selbst meint, wenn er *Ich* schreibt (autorfaktuale bzw. autorfiktionale Lyrik), oder ob er eine Figur (Persona) erfindet, die er *Ich* nennt (personafiktional bzw. personafaktual), ist mitunter schwer zu be-

² In späteren Phasen des Unterrichts wurde alternativ zu Zymner auch vergleichend das Modell von Schönert et al. besprochen, das zwar ebenfalls sehr hilfreiche Terminologien bietet, dessen Erarbeitung aber eine sehr viel größere kognitive Leistung darstellt – zumal dann, wenn es in einer Fremdsprache erarbeitet wird.

stimmen. Ein lyrisches Ich ist zunächst einmal immer fiktiv, denn es ist, bei aller möglichen Ähnlichkeit mit dem Dichter selbst, immer eine literarische Figur und damit, wie Jannidis (2004: 170) darlegt, ein „sprachlich erzeugte[s] [...] Gebilde“ (vgl. zur Diskussion über die literarische Figur auch Margolin 1990: 844; Meyer 2004). Aber dennoch kann der Autor sich natürlich selbst meinen und eigene, sehr persönliche Emotionen und Gedanken in die Figur transportieren. So spricht Goethe in seinen Sesenheimer Liedern über seine (sicherlich auch literarisch stilisierte) Liebe zu Friederike Brion.

Ein Versuch, den Grad der Subjektivität zu bestimmen, liegt somit in der Betrachtung der Biographie des Dichters. Ein sehr ausführlicher biographischer Artikel zu Johann Peter Uz findet sich bei Schmidt (1895). Anhand dieses Artikels können die Studierenden Informationen über den Dichter und sein Verhältnis zu Frauen herausarbeiten. Denn in diesem Fall lässt sich der Subjektivitätsgrad wohl am sinnvollsten über die Frage klären, ob es sich bei Phyllis um eine reale Geliebte (wie bei dem Mädchen, Z. 18, in Goethes Kleine Blumen, kleine Blätter, Sesenheimer Lieder) oder um eine fiktive Geliebte handelt. Die Studierenden haben aus dem Artikel folgende Informationen herausgearbeitet:

1752 zog Uz aus beruflichen Gründen nach Braunschweig. Die „liebliche Landschaft beglückte den Menschen und begeisterte den Dichter“. Hier lernte er Grötzner kennen. Grötzners Schwester war „ihm theuer, doch um sie, von der er erst scheidend einen Kuß erbat und deren Hochzeit mit dem Coburger Gruner er warm begrüßt, zu werben oder gar in unerwiderter Liebe zu schwachen, lag dem behaglichen Junggesellen fern, der auch in seiner Heimatstadt Ansbach eine ‚Chloe‘ [in seinem Lyrikband *Lyrische Gedichte* (1749)] ohne tiefere Anfechtung besang, ja erst lange nach ihrer Verheirathung ansprach“ (Schmidt 1895: 444).

Die Einordnung des lyrischen Ich auf dem dafür vorstrukturierten Arbeitsblatt begründen die Studierenden wie folgt (hier ein Beispiel aus einer Gruppe, wie es auf einem Plakat entstanden ist):

3.5.1 Einordnung des *Ich* in lyrischen Texten

Aufgaben:

- 1 Das folgende System zur Einordnung des *Ich* in lyrischen Texten wurde von Rüdiger Zymner (2009) entwickelt. Ordnen Sie das *Ich* (Z. 24) in Uz' Gedicht in die Tabelle ein und begründen Sie Ihre Entscheidung anhand der biographischen Daten, die Sie über den Dichter gesammelt haben.
- 2 Überlegen Sie anschließend, wie das Verhältnis zwischen dem *Ich* und der Geliebten (*Phyllis*) gestaltet ist.
- 3 Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse mit Ihren Gruppenmitgliedern.

Typ	Erläuterung	Gedicht von Uz	Begründung ...
Autorfaktuale Lyrik	Der Autor „spricht“ selbst und teilt Erfundenes mit.	X	<i>Seine Emotion zum Frühling ist wahr, im Gedicht werden viele Frühlingsszenen beschrieben, z.B. viele Begriffe, die auf Natur verweisen. Was im Gedicht gezeigt wird, kann in der Realität bestehen.</i>
Personafiktionale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er Erfundenes mitteilen lässt.	X	<i>Die Götter existieren nicht. Keine echte Liebe/Emotion: Uz hatte sich zu seiner Lebzeit nie in eine Frau verliebt, geliebte Phyllis nicht echt, fiktive Figur, Mythologie. Amor ist eine Allegorie und abstrakt. Das lyrische Ich hat Phyllis und Bacchus, die Götter, die fiktional sind, gesehen. Und deswegen ist dieses lyrische Ich mit dem Autor nicht identisch. Die Figur ist erfunden.</i>
Autorfiktionale Lyrik	Der Autor spricht selbst und teilt dabei Tatsächliches mit.		–
Personafaktuale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er über Tatsächliches reden lässt.		–

Das Naturerlebnis, die Frühlingslust, ordnen die Studierenden der autorfaktualen Lyrik zu, offenbar orientiert an dem biographischen Satz: die „liebliche Landschaft beglückte den Menschen und begeisterte den Dichter“ (Schmidt 1895: 444). Die mythologischen Figuren, die Götternamen, verweisen für die Studierenden auf die Ebene der Fiktionalität. Das von wenig Leidenschaft geprägte Verhältnis des Junggesellen Uz zu Frauen ist für die Lernenden ein Hinweis darauf, dass der Lyriker, anders als später Goethe, hier nicht über persönliche Emotionen spricht. Phyllis erscheint ihnen als fiktive Figur, als ein aus der Mythologie entlehnter Name, der eine vor allem allegorische Funktion erfüllt.

Eine andere interessante Begründung für personafiktionale Lyrik formulierte mein Student Herr Z:

Z: Ja, [...] in [...] dem ... ähm ... vierten Abschnitt, also Verhältnis zur Dichtung ähm ..., Uz hat selbst gesagt, dass die schön schreiben, die gleich den Alten schreiben [vgl. Schmidt 1895: 446]. Also ich ... ich bin der Meinung, er will nur äh ... nach dem alten, den alten Dichtern, also Horaz oder anderen griechischen Dichtern, er möchte sie nachahmen, also ... und Liebe gilt als ein ... ein wichtiges Thema in den Gedichten dieser griechischen Dichter, also ... ich ... ich bin, deshalb glaube ich, dass Liebe in Uz' Gedicht ist also ... auch nur eine Form [...].

Hier wird also, und durchaus einleuchtend, argumentiert, dass die dargestellte Liebe vermutlich keinem persönlichen Erleben entspricht, sondern ein Thema antiker Vorbilder von Uz ist, das der Dichter einfach nachahmend aufgreift.

Im Sinne des Aufbaus der Symbolkompetenz wird den Studierenden damit ein Einblick gegeben in eine Art der Dichtung, die subjektive Bezüge meidet, die, ganz anders als der junge Goethe später in seinen Sesenheimer Liedern, keine Einblicke gibt in das Gefühlsleben des Dichters. Erfahren wird damit eine völlig andere Haltung des Lyrikers, eine ganz andere Art poetischer Ideologie, eine, die Leidenschaften ins Exemplarische verlagert, vermutlich auch nur fiktive Leidenschaften aufruft.

3.6 Bestimmung der lyrischen Gattung

Den Studierenden sind nun durch die verschiedenen Arbeitsphasen Merkmale der Anakreontik bekannt. Den Begriff Anakreontik kennen sie noch nicht. Sie können aber selbst eine Definition dieser Art von Lyrik entwickeln (vgl. zu diesem methodischen Vorgehen auch Anders 2013: 30). Die Studierenden fassen die Merkmale, die sie erarbeitet haben, wie folgt zusammen:

Merkmale:

Es gibt viele antike Götter, Themen sind Liebe, Natur, Freude, Genuss, Fröhlichkeit, Heiterkeit, Sinnlichkeit, Lebenslust, Carpe Diem, Leichtigkeit, Wein.

Anschließend bekommen sie noch, ergänzend dazu, einen literaturwissenschaftlichen Artikel zum Begriff Anakreontik, der die Merkmale dieser Art der Dichtung aus literaturwissenschaftlicher Perspektive beschreibt, zusammengestellt aus Alt (2001: 148–151).

Ergänzend hierzu erwies sich auch die Arbeit mit Rokokogemälden als hilfreich, da diese Art der Malerei wie eine Visualisierung anakreontischer Gedichte erscheint (vgl. zur Arbeit mit Bildern im Lyrikunterricht auch Ünal 2010: 183, generell Anders 2013). Die Inspiration anakreontischer Lyriker durch Rokokomalerei kommt dabei deutlich zur Geltung, was auch in dem oben bereits erwähnten

Alternativbegriff *Rokokolyrik* zum Ausdruck kommt (vgl. Alt 2001: 148). Bilder wie die von François Boucher (1703–1770) bieten sich hierbei an, so etwa „Jupiter und Kallisto“ aus dem Jahr 1744 (siehe Anhang, Abb. 3). Hier werden die Allegorien, die Bezüge zur Antike, mit denen auch die anakreontischen Dichter arbeiten, wiedererkannt. Die durch die Auseinandersetzung mit dem lyrischen Text angebahnte Symbolkompetenz kann hier (sozusagen fächerübergreifend) auf die bildende Kunst Anwendung finden und erfährt durch das Bild noch eine visuelle Konkretisation.

3.7 Urteilsphase: Eine Rezension zur anakreontischen Lyrik

Am Ende steht eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Art von Lyrik. Durch einen Vergleich mit drei weiteren anakreontischen Gedichten – Christian Felix Weißes „Die schöne Aussicht“ und „An ein Veilchen“ sowie „An Amor“ von Johann Peter Uz – stellen die Studierenden fest, dass die Gedichte sich hinsichtlich ihrer Merkmale alle sehr ähnlich sind. Die Urteilsphase gestaltete sich im Unterrichtsgespräch wie folgt:

Ye: Ja, ich finde [...] diese Gedichte sind immer gleich und sie folgen bestimmten Regeln. Und ah ... eigentlich, wir können auch [...] ähnliche Gedichte schreiben [*lachen*]. [...].

L: Ja, o.k., also vielen Dank [...], wie sehn die andern das? [...].

Yu: Ja, ich stimme Frau Ye zu, das ist nur ein Patchwork von Stichwörtern, das ist sehr prächtig, sagt aber nichts aus [...].

Die Einschätzung dieser Dichtung war unter den Studierenden durchaus gemischt und nicht in jeder Hinsicht so negativ. Dennoch bringt dieser Redebeitrag von Frau Ye und Frau Yu sehr treffend auf den Punkt, was auch die zeitgenössischen Kritiker an dieser Dichtung nicht ganz zu Unrecht bemängelt haben: fehlender Tiefgang, Oberflächlichkeit in der Darstellung von Lebenslust, fehlendes individuelles Profil (vgl. Alt 2001: 151). Diese zeitgenössische Kritik, die Alt in seinem Abschnitt zur Anakreontik prägnant zusammenfasst, wird den Studierenden als Text ausgeteilt und daraus im Unterrichtsgespräch eine leitende Fragestellung für die Literaturkritik entwickelt. Die Studierenden formulierten es wie folgt: *Johann Peter Uzens „Frühlingslust“ – nur oberflächlich und ohne individuelles Profil?* Als Gegenposition werden den Studierenden noch positive Rezensionen von Lessing zu Uzens Lyrik ausgeteilt (siehe Anhang, Abb. 4). Zum Schreiben der Rezension hatten die Studierenden zwei Wochen Zeit.

Im Folgenden abgedruckt ist eine leicht gekürzte (und wie ich meine sehr gelungene) Rezension meiner Studentin Frau Z. zu Uzens „Frühlingslust“, die sehr

genau die Unterrichtsinhalte verarbeitet hat und dabei trotzdem ein eigenes Profil gewinnt. Nicht alle lyriktheoretischen Terminologien Zymners und Schönerts et al. werden dabei wörtlich erwähnt; dennoch wird darauf adäquat Bezug genommen.

Das im Jahr 1749 erschienene Gedicht „Frühlingslust“ stammte von Johann Peter Uz. Wie der Titel uns zeigt, soll es in diesem Gedicht um [...] Lust am Frühling gehen. Jedoch stieß das Werk genau in Hinsicht auf Emotionen, wie viele andere anakreontische Gedichte damaliger Zeit, auf negative Kritik, da es eigentlich keine Darstellung echter [...] Leidenschaften und authentischer [...] Erlebnisse gebe. Ist es wahr? Ist „Frühlingslust“ voller oder eigentlich ohne Emotion?

Inhaltlich könnte es in vier Sequenzen geteilt werden. Jede Sequenz enthält 6 Verse [...]. In der ersten Sequenz geht es um den „holden Frühling“ (Z. 1) und die „Frühlingstribe“ (Z. 3). Aber der Frühling ist vergänglich und wird sich bald „entziehen“ (Z. 9) [...]. Diese zwei Sequenzen bilden die erste Hälfte des Gedichts und beschreiben eine lebendige, aber vergängliche Frühlingszeit.

In der dritten Sequenz herrscht „der alte Bacchus“ (Z. 15), Gott des Weins, und es wird getrunken. Dann statt Bacchus herrscht „Amorn“ (Z. 20), Gott der Liebe, in der letzten Sequenz, und es wird geküsst. Es lässt sich sehen, dass die letzten zwei Sequenzen eng miteinander verbunden sind und zusammen die zweite Hälfte des Gedichts bilden, wo es um die Lust am Trinken und am Küssen im Frühling geht. Zusammenfassend sind die drei Schlüsselwörter *Frühling*, *Wein* und *Liebe*, unter denen die Liebe am wichtigsten ist.

In diesem Gedicht ist es Uz gelungen, eine lebendige aber gleichzeitig vergängliche Natur zu schildern und eine Atmosphäre von „Freude“ (Z. 14) und „Fröhlichkeit“ (Z. 16) zu schaffen. Außerdem fordert das lyrische Ich eilig dazu auf, den Frühlingstag rechtzeitig zu nutzen und zu genießen [...].

Die Leser werden als „Freunde“ (Z. 4) direkt angesprochen und dazu gebracht, „den holden Frühling blühen“ (Z. 1) zu sehen, „Ernst und Leid“ (Z. 4) zu vergessen und am Frühlingstag zu „scherzen“ (Z. 7). Auch eine mythologische Figur [...], „Bacchus“ (Z. 24), wird direkt von dem lyrischen Ich angerufen und darum gebeten, zuerst zu herrschen und dann Amor das Feld zu überlassen. Dadurch sind die Leser und die griechischen Götter, nämlich die bildhaften personifizierten Emotionen, im Gedicht enger verbunden und das Thema „Frühlingslust“ wird verstärkt.

Indirekt schafft Uz die eilige Stimmung des Gedichts durch die Form. [...] Jeder Vers enthält nur 7 oder 8 Silben, d. h. jeder Vers ist relativ kurz [...]. Kürzere Verse, zusammen mit dem durch den vierhebigen Trochäus geschaffenen starken Rhythmus, lassen das ganze Gedicht musikalisch, hastig und eilig klingen. Viele Ausrufezeichen zeigen auch die starken Emotionen, nämlich die starke Frühlingslust.

Doch ist die Lust, die Uz durch so viele Techniken unterstreichen möchte, wahr? Fühlt der Autor wirklich die Frühlingstribe und sehnt sich nach Liebe, wie der letzte Vers „Bacchus, weg! Ich will nun küssen“ (Z. 24) uns glauben machen möchte? Das Gedicht „Frühlingslust“ erschien erstmals in Uzens Gedichtband „Lyrische Gedichte“ (erster Band) im Jahr 1749 (Schmidt 1895:

443–449). Darin besang er eine „Chloe“, eine Frau, die Uz wirklich kannte. Aber das Besingen war ohne tiefere Emotion (ebd.). Danach lernte Uz im Jahr 1752 die Schwester von Grötzer kennen und verliebte sich in sie. Trotzdem war er ziemlich zurückhaltend und konnte sogar ihre Hochzeit warm begrüßen. Auch in seinem Leben hatte Uz keine echten Beziehungen mit Frauen und blieb ein „behagliche[r] Junggeselle“ (ebd.). Seine stille Lebensweise und seine Distanz zu Frauen stellt die Leidenschaft im Gedicht *Frühlingslust* in Frage. Es lässt sich sagen, dass, statt die Lust und die Sehnsucht nach Liebe selbst zu fühlen, Uz nur eine Figur hat, er hat das lyrische Ich erfunden und es starke Emotionen tragen lassen [...].

Damit stellt sich die Frage nach dem Warum? Warum dichtete Uz über die Themen „Liebe“ und „Lust“, ohne die Emotionen wirklich zu fühlen? Eine mögliche Antwort ist, dass er antike Dichter nachahmen wollte. Uz fand, dass die schön schreiben, „die gleich den Alten schreiben“ (ebd.), und ein Hauptthema für antike Dichter wie z.B. Anakreon und Horaz ist Lebenslust. Über ähnliche Themen zu dichten, war die Schreibmotivation nicht nur für Uz, sondern auch für andere zeitgenössische Dichter. In anderen Rokokogedichten wie „An Amor“ (Johann Peter Uz), „An ein Veilchen“ und „Die schöne Aussicht“ (Felix Weiße) tauchen das Thema „Liebe“ und viele Frauenfiguren immer wieder auf, die den Namen einer antiken mythologischen Figur tragen, z.B. Selinden in „An ein Veilchen“, Doris in „Die schöne Aussicht“. Trotzdem sind sie nur in der 3. Person genannt und imaginär (Alt 2001: 150). Das heißt, die Liebe in Rokokogedichten ist vielmehr symbolisiert als eine Darstellung von echten Emotionen der Verfasser. Es erklärt auch den Grund, warum es in dem Gedicht „Frühlingslust“ nur den abstrakten Begriff *Amor* (Z. 20) gibt, aber ohne detaillierte Darstellung von Emotionen. [...]

Es lässt sich sagen, dass anakreontische Gedichte meist nur leicht unterschiedlich sind. Kein Wunder, dass Bodmer und Wieland die „Zeugnisse oberflächlicher Lebenslust ohne individuelles geistiges Profil“ (Alt 2001: 151) attackierten. Obwohl Lessing eine „Schönheit“ und eine „reine Leichtigkeit“ in Uzens Werken sah und ihn „einen wahren Schüler des Horaz“ nannte (Lessing 1755), fehlt in seinem Gedicht „Frühlingslust“ eine echte Lust. Die Form ist schön, aber der Inhalt ist leer. In diesem Fall sind die Techniken, z.B. die Anwendung von vielen Ausrufezeichen und Namen der griechischen Götter, um die Emotionen bzw. die Frühlingslust besser auszudrücken, sehr blass [...]. Für solch ein lustloses Gedicht wäre es auch schwer, die Lust von Lesern zu erwecken.

Nicht alle Studierenden gingen derart hart ins Gericht mit der Lyrik der Anakreon-tik. Und natürlich gab es auch schwächere Arbeiten als die von Frau Z., aber im Großen und Ganzen haben die Studierenden das, was sie im Unterricht zu dem Gedicht erarbeitet haben, adäquat in Textprodukte umgesetzt.

4 Fazit und Ausblick

Die oben dargestellte und in der Praxis des germanistischen Fremdsprachenunterrichts erprobte analytische Herangehensweise an Gedichte stellt den Versuch dar, *symbolic competence* lernergerecht aufzubauen. Ihre Konzeption, die

Didaktisierung neuerer lyriktheoretischer Modelle Schönerts et al. (2007) und Zymners (2009), folgt in diesem Sinne dem Scaffolding. Sequenz-, Wortfeld- und Fakturanalyse, die Auseinandersetzung mit Allegorien sowie mit dem lyrischen Ich und die Bestimmung der lyrischen Gattung sollen den Fremdsprachen lernenden Literaturstudierenden einen strukturierten Zugriff auf die Informations- und Faktorebene von Gedichten ermöglichen, ihnen bei der Transkription sprachlicher Zeichen, bei der Auseinandersetzung mit semantischem Befremden, mit Denotation und Konnotation, mit der atmosphärischen Dimension lyrischer Texte helfen und in die tieferen Schichten der Sinnebene der Texte führen. Dabei soll sie lyrikanalytisches Rüstzeug vermitteln.

Sie soll einen epochenspezifischen Zugang zu Gedichten ermöglichen, Einblicke geben in das Selbstverständnis eines Lyrikers Mitte des 18. Jahrhunderts, in das Verhältnis zwischen persönlichem Erleben und Fiktion, wodurch auch die Anbahnung einer kritischen Wertung dieser Art von Lyrik ermöglicht werden sollte – ein Aspekt übrigens, der in einem späteren Vergleich von „Frühlingslust“ mit Goethes „Kleine Blumen, kleine Blätter“ (1771) genutzt werden konnte, denn der junge Goethe schreibt selbst noch im Stile der Anacreontik, bricht dann aber in ebendiesem Gedicht mit der Tradition, indem er die Geliebte plötzlich direkt anspricht (*Mädchen, das wie ich empfindet / reich mir deine liebe Hand*, Z. 18) und dieses Gedicht zudem an eine reale Person richtet, an Friederike Brion, und damit auch keine fiktive mythologische Geliebte mehr auftreten lässt (vgl. dazu Leppmann 1994: 29; Trunz 1999: 460). In diesem Zusammenhang konnte auch die Kontingenz des Epochenbegriffs diskutiert werden (vgl. zu diesem Aspekt Becker 2013: 14 f.).

Bei allen Schwierigkeiten und Defiziten, die sich etwa in der teilweise noch unpräzisen Verwendung bestimmter literaturwissenschaftlicher Terminologien (Symbol, Allegorie, Personifikation) sowie Problemen bei der genaueren Beschreibung der Korrespondenz von Informations- und Faktorebene zeigen, erbrachten die Studierenden, wie die Beispiele aus Textprodukten und Gesprächsprotokollen zeigen, durchaus adäquate Ergebnisse. Eine Vertiefung der Methodik könnte meines Erachtens zu einem weiteren Aufbau von *symbolic competence* beitragen.

Der Schwerpunkt in einem germanistischen Fremdsprachenseminar liegt freilich stärker auf dem literaturwissenschaftlichen Feld, der Erarbeitung eines epochenspezifischen Verständnisses, dem Erwerb lyrikanalytischen Rüstzeugs, gattungsspezifischen Wissens im Sinne der Anschlusskommunikation für einen späteren Beruf mit Deutschlandbezug (vgl. dazu Kleppin/Reich 2016: 75). Dennoch meine ich, dass das oben vorgestellte Modell in didaktisch vereinfachter (eventuell reduzierter) Form auch im nicht germanistischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden könnte. Dabei könnte es als analytisch konzipierte literaturgerechte Ergänzung zum produktions- und handlungsorientierten Ansatz zur Anwendung kommen.

Anhang

Abb. 1

Aufgaben:

- 1 In dem Gedicht werden mehrere Namen antiker mythologischer Figuren genannt. Schreiben Sie in die Kästchen Informationen zu diesen Figuren.
- 2 Überlegen Sie, welche Funktionen diese Namen in diesem Gedicht erfüllen.

<p>Informationen:</p> <p>Funktionen:</p>	<p>Informationen:</p> <p>Funktionen:</p>
<p>Johann Peter Uz „Frühlingslust“</p> <p>Seht den holden Frühling blühn! Soll er ungenossen fliehn? Führt ihr keine Frühlingstriebe? Freunde, weg mit Ernst und Leid! In der frohen Blumenzeit Herrsche Bacchus und die Liebe.</p> <p>Die ihr heute scherzen könnt, Braucht, was euch der Himmel gönnt Und wohl morgen schon entziehet. Denn wer ist's, der wissen mag, ob für ihn ein Frühlingstag Aus Aurorens Armen fliehet?</p> <p>Hier sind Rosen! Hier ist Wein! Soll ich ohne Freude sein, Wo der alte Bacchus lachet? Herrsche, Gott der Fröhlichkeit! Herrsche, denn es kommt die Zeit, Die uns trübe Stürmen machet.</p> <p>Aber, Phyllis läßt sich seh'n! Seh ich Amorn mit ihr geh'n? Ihm wird alles weichen müssen. Weiche, Wein! Wo Phyllis ist, Trinkt man seltn'r als man küßt: Bacchus, weg! Ich will nun küssen.</p>	
<p>Informationen:</p> <p>Funktionen:</p>	<p>Informationen:</p> <p>Funktionen:</p>

Abb. 2**Aufgaben:**

- 1 Fassen Sie in kurzen Sätzen oder Begriffen den Inhalt der Sequenzen zusammen.
- 2 Vergleichen Sie mit Ihren Gruppenmitgliedern Ihre Zusammenfassungen der Sequenzen.
- 3 Arbeiten Sie mit Ihren Gruppenmitgliedern eine gemeinsame Zusammenfassung für Ihr Plakat aus.
- 4 Überlegen Sie, wie Sie das/die Skript(e) und den thematischen Frame benennen könnten, und notieren Sie Ihre Überlegungen auf dem Plakat.
- 5 Bereiten Sie eine Präsentation Ihrer Ergebnisse für das Plenum vor.

Johann Peter Uz „Frühlingslust“	Sequenzen	Skript	Frame
Seht den holden Frühling blühn! Soll er ungenossen fliehn? Fühlt ihr keine Frühlingstriebe? Freunde, weg mit Ernst und Leid! In der frohen Blumenzeit Herrsche Bacchus und die Liebe.			
Die ihr heute scherzen könnt, Braucht, was euch der Himmel gönnt Und wohl morgen schon entziehet. Denn wer ist's, der wissen mag, ob für ihn ein Frühlingstag Aus Aurorens Armen fliehet?			
Hier sind Rosen! Hier ist Wein! Soll ich ohne Freude sein, Wo der alte Bacchus lachtet? Herrsche, Gott der Fröhlichkeit! Herrsche, denn es kommt die Zeit, Die uns trübe Stirnen machet.			
Aber, Phyllis läßt sich sehn! Seh ich Amorn mit ihr gehn? Ihm wird alles weichen müssen. Weiche, Wein! Wo Phyllis ist, Trinkt man seltner als man küßt: Bacchus, weg! Ich will nun küssen.			

Abb. 3**Aufgaben:**

- 1 Vergleichen Sie sprachliche Bilder der Anakreontik mit der visuellen Darstellung auf diesem Gemälde von Boucher. Finden Sie Elemente der anakreontischen Lyrik in diesem Rokokogemälde von Boucher wieder? Sehen Sie thematische Ähnlichkeiten? Wenn ja, welche?
- 2 Tauschen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihren Gruppenmitgliedern aus.
- 3 Bereiten Sie eine Präsentation Ihrer Ergebnisse vor.

**François Boucher (1703–1770)
„Jupiter und Kallisto“ (1744)**

Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Fran%C3%A7ois_Boucher_012.jpg

Informationen zum Bildinhalt: „Kallisto war als eine der Nymphen Dianas zur Keuschheit verpflichtet, erweckte durch ihre Schönheit jedoch Jupiters Begierde. Jupiter nähert sich Kallisto in der Gestalt Dianas und küsst sie – allerdings nicht wie eine Jungfrau küssen soll. [...] Sie wehrte sich, aber wer kann Jupiter bezwingen?“ (Quelle: Ovid, „Metamorphosen“)

Abb. 4**Lessings Rezensionen zu Johann Peter Uz' Gedichten**

Lessing schrieb über die anakreontischen Gedichte von Johann Peter Uz mehrere positive Kritiken. Im Folgenden lesen Sie eine Zusammenstellung dieser Rezensionen. Bearbeiten Sie dazu folgende Aufgaben:

- 1 Unterstreichen Sie im Text Begriffe, mit denen Lessing die Dichtung von Uz charakterisiert.
- 2 Beurteilen Sie selbst die Lyrik von Uz und anderen Anakreontikern.
- 3 Schreiben Sie eine Rezension zu „Frühlingslust“.

Uzens „Poesie hat eine Schönheit, um die sich die wenigsten unserer jetzigen deutschen Dichter kümmern; sie fließt mit einer reinen Leichtigkeit dahin, ohne dass sie von Gedanken leer ist. Malerei, Scherz und Satire herrscht in allen Zeilen, und wenn der Verfasser nicht mit dem Verfasser des Renommisten und der Verwandlungen eine Person ist, so wird er dem Leser das Urteil sehr schwer machen, welcher von beiden den Vorzug verdiene“ (Lessing 1753).

„Man erkannte ihren Verfasser, welches der Herr Regierungssekretär Uz in Ansprache ist, sogleich für einen wahren Schüler des Horaz, der von dem Feuer seines Musters beseelt werde, und etwas mehr gelernt habe, als ihm hier eine Gedanke und da eine Wendung, nicht sowohl abzuborgen, als abzustehlen“ (Lessing 1755).

Zitierte Literatur

- Lessing, G. E. (1753): „Zu Johann Peter Uz: Sieg des Liebesgottes. Eine Nachahmung des Popischen Lockenraubes“. In: *Rezensionen. Schriften zur Ästhetik (1749–1781)*. Stralsund, Greifswald und Leipzig, bei J. J. Weitbrecht. Online: <http://www.textlog.de/lessing-uz-sieg.html> (1.1.2018).
- Lessing, G. E. (1755): „Zu Johann Peter Uz: Lyrische und andere Gedichte“. In: *Rezensionen: Schriften zur Ästhetik (1749–1781)*. Neue und um die Hälfte vermehrte Auflage. Mit allergnädigsten Freiheiten, Ansprache, zu finden bei Jacob Christoph Posch 1755. In 8vo. 12 Bogen. Online: <http://www.textlog.de/lessing-uz-lyrische.html> (1.1.2018).

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2016): „Einzelarbeit“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 340–343.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2009): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Alt, Peter-André (2001): *Aufklärung*. 2. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Anders, Petra (2013): *Lyrische Texte im Deutschunterricht: Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze: Kallmeyer.
- Balogh, Éva (2000): „Moderne Lyrik im DaF-Unterricht mit Unterrichtsmodellen“. In: Szalai, Lajos (Hrsg.): *Der Text als Begegnungsfeld zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik*. Szombathely: Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule „Dániel Berzsenyi“, 195–201.
- Becker, Karina (2013): „Konträre Ich-Identitäten: Zu Goethes Gedichten aus dem Sturm und Drang und der Weimarer Klassik“. In: *Der Deutschunterricht*. Heft 5, 14–25.
- Bernstein, Nils (2015): „Mit anderen Augen“: Lyrik im DaF-Unterricht als Mittlerin zwischen Sprache und Kultur. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Lang, 231–249.
- Böhme, Gernot (2007): „Atmosphäre als Grundbegriff einer neuen Ästhetik“. In: Friedrich, Thomas; Gleiter, Jörg H. (Hrsg.): *Einführung und phänomenologische Reduktion: Grundlagentexte zu Architektur, Design und Kunst*. Reihe Ästhetik und Kulturphilosophie. Band 5. Mannheim: Lit Verlag, 287–310.
- Bosse, Heinrich (2010): „Ulla Hahn: ‚Mit Haut und Haar‘: Das Gedicht als sprachliche Handlung betrachtet“. In: *Der Deutschunterricht*. Heft 4, 66–76.
- Brandemeyer, Rudolf (2009): „Lyrik“. In: Lamping, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Kröner, 485–497.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias (2006): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen: Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: NDS.
- Burdorf, Dieter (2015): *Einführung in die Gedichtanalyse*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Esselborn, Karl (1995): „Themenorientierte fremdsprachliche Literaturdidaktik am Beispiel neuerer deutscher Liebeslyrik“. In: *Info DaF* 30 (6), 583–596.
- Hunfeld, Hans (1990 [2004]): „Kriterien literarischer Wertung“. In: Ders.: *Fremdheit als Lernimpuls*. Klagenfurt: Drava, 330–346.
- Hunfeld, Hans (1995): „Erlkönigs Tochter: Über das Mißverständnis, Fremdes verstehen zu müssen.“ In: *Info DaF* 22 (1), 19–23.
- Jannidis, Fotis (2004): *Figur und Person: Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Kammler, Clemens (2009): „Lyrik verstehen – Lyrik unterrichten“. In: *Praxis Deutsch* (213), 4–11.
- Kelletat, Andreas F. (2014): „Aus allen Sprachen in alle Sprachen: Das Übersetzen von Gedichten im Zeitalter der Globalisierung“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 40, 52–72.
- Kleppin, Karin; Reich, Astrid (2016): „Sprachen lehren und lernen an Hochschulen“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 74–79.

- Koppensteiner, Jürgen (2001): „Umgang mit Lyrik“. In: Ders.: *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt, 109–128.
- Kramsch, Claire (2006): „From Communicative Competence to Symbolic Competence“. *The Modern Language Journal* 90 (2), 249–252.
- Kramsch, Claire (2011): „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Leppmann, Wolfgang (1994): „Ferner Ruf“. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): *1000 Deutsche Gedichte und ihre Interpretationen: Band 2. Johann Wolfgang von Goethe*. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Insel, 28–30.
- Lessing, G. E. (1753): „Zu Johann Peter Uz: Sieg des Liebesgottes. Eine Nachahmung des Popischen Lockenraubes“. In: *Rezensionen: Schriften zur Ästhetik (1749–1781)*. Stralsund, Greifswald und Leipzig: bei J. J. Weidbrecht. Online: <http://www.textlog.de/lessing-uz-sieg.html> (1.1.2018).
- Lessing, G. E. (1755): „Zu Johann Peter Uz: Lyrische und andere Gedichte“. In: *Rezensionen: Schriften zur Ästhetik (1749–1781)*. Neue und um die Hälfte vermehrte Auflage. Mit allergnädigsten Freiheiten, Ansprach, zu finden bei Jacob Christoph Posch 1755. In 8vo. 12 Bogen. Online: <http://www.textlog.de/lessing-uz-lyrische.html> (1.1.2018).
- Löschmann, Martin; Schröder, Gisela (1984): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB.
- Margolin, Uri (1990): „Individuals in Narrative Worlds: An Ontological Perspective“. In: *Poetics Today* 11, 843–871.
- Meissner, Almut (2012): „Lyrik erzählen: Strategien von Oberschülern zur Konstruktion von Bedeutung bei einem Gedicht der Gegenwartslyrik“. In: Pieper, Irene; Wiesner, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relevanz. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik*. Band 22. Frankfurt am Main: Peter Lang, 211–235.
- Meyer, Matthias (2004): *Blicke ins Innere: Form und Funktion der Darstellung des Selbst literarischer Charaktere in epischen Texten des 12. und 13. Jahrhunderts*. Berlin: Masch.
- Müller-Zetzelmann, Eva (2000): *Lyrik und Metalyrik: Theorie einer Gattung und ihrer Selbstbespiegelung anhand von Beispielen aus der englisch- und deutschsprachigen Dichtkunst*. Heidelberg: Winter.
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Paefgen, Elisabeth K. (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Radwan, Suzan (2011): „Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 22–27.
- Riemer, Claudia (2016): „Forschungsmethodologie“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 571–578.
- Schamm, Christoph (2008): „Das Projekt ‚Fünf lyrische Pantomimen‘: Ein Bericht über den Versuch, lyrische Texte und szenisches Gestalten in den DaF-Unterricht für brasilianische Studierende zu integrieren“. In: *Info DaF* 35 (6), 574–593.
- Schmidt, Erich (1895): „Johann Peter Uz“. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*. Herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Band 39. Leipzig: Verlag von Duncker und Humblot, 443–449.
- Schnebel, Stefanie (2003): *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen: Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Kultur und zur Professiona-*

- lisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schönert, Jörg; Hühn, Peter; Stein, Malte (2007): *Lyrik und Narratologie: Text-Analyse zu deutschsprachigen Gedichten vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter.
- Spinner, Kaspar H. (2010): „Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens“. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hrsg.): *Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 55–67.
- Spinner, Kaspar H. (2011): „Atmosphäre als ästhetischer Begriff“. In: Butzer, Günter; Zapf, Hubert (Hrsg.): *Theorien der Literatur: Grundlagen und Perspektiven*. Band V. Tübingen: Franck, 201–216.
- Trunz, Erich (1999): *Goethe Gedichte*. 15. Auflage. München: Beck.
- Tütken, Gisela (2006): „Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands“. In: *Info DaF* 33 (1), 52–90.
- Ünal, D. Çiğdem (2010): „Die Arbeit mit lyrischen Texten“. In: Dies.: *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Yainlari, Kitap Satış Ofisi, Sıhıye, 156–210.
- Uz, Johann Peter (1755): „Frühlingslust“. In: *Lyrische und andere Gedichte. Neue und um die Hälfte vermehrte Auflage*. 2. Auflage. Ansbach: Posch. Online: http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/uz_gedichte_1755 (20.10.2017).
- Vladu, Daniela-Elena (2008): „Lyrik an der Hochschule auf fortgeschrittener Sprachstufe: eine Übersetzungs-Schreibwerkstatt im DaF-Unterricht.“ *Neue Didaktik* 1, 101–108.
- Waldmann, Günter (2016): *Produktiver Umgang mit Lyrik: Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule sowie zum Selbststudium*. 15. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wicke, Rainer E. (2004): *Aktiv und kreativ Lernen: Produktionsorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wicke, Rainer E. (2013): *Zwischendurch mal ... Gedichte. Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.
- Zymner, Rüdiger (2009): *Lyrik: Umriss und Begriff*. Paderborn: Mentis.

Biographische Angaben

Benjamin van Well

studierte die Fächer Germanistik, Sozialkunde und Erziehungswissenschaften auf Lehramt an der Freien Universität Berlin, 1. und 2. Staatsexamen. Ebenda Promotion im Fach Germanistik (Mediävistik). Nach dem zweijährigen Referendariat am Berliner Goethe-Gymnasium DaF-Lektor an mehreren Universitäten in Peking, VR China. Seit 2013 Lektor des DAAD am Germanistischen Institut der Peking-Universität. Unterricht in den Fächern Literaturwissenschaften (Bachelor und Master) und DaF. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Erzähltheorie, Lyrikologie, Literaturdidaktik und Unterrichtsmethodik.