

# Didaktisch-methodische Überlegungen zur Lyrik im (Fremdsprachen-) Unterricht

Sylvia Thiele

Per scambiare le proprie opinioni  
o per commerciare patate è utile  
che ognuno di noi conosca la  
lingua dell'acquirente.  
Per esprimere la propria creatività  
è indispensabile che ognuno di noi  
si serva della propria lingua.<sup>1</sup>

(Fabrizio DE ANDRÉ)

## 1. Einleitung

Lyrische Texte werden oft von denjenigen, die sich mit ihnen beschäftigen wollen bzw. sollen, als "dunkel" oder schwer verständlich charakterisiert. Dieses Phänomen beobachtet man sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht.<sup>2</sup> Eine weitere Zugangsschwierigkeit ergibt sich nach Werner ARNOLD aus der

Ungunst der psychologischen Voraussetzungen, denn die Wirkung des Gedichts als Ausdruck einer individuellen punktuellen Seins- und Welterfahrung auf eine in ihren Voraussetzungen inhomogene Gruppe an einer vorbestimmten Stelle des aufgefächerten Schulvormittags ist kaum abzuschätzen.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Cf. CD-Beilage von "Limba" der sardischen Gruppe "Tazenda", Visa Record (1992).

<sup>2</sup> Die hier vorgestellten methodischen Zugriffe beziehen sich also auf Literatur- und Lyrikunterricht im Allgemeinen, d.h. Texte und Arbeitsaufträge müssen unter Berücksichtigung ihrer Komplexität dem Lernniveau bzw. der Altersstufe angepasst ausgewählt werden.

<sup>3</sup> ARNOLD 1989, 233.

Trotzdem ist die Arbeit mit lyrischen Texten im Unterricht eine spannende Herausforderung für alle Beteiligten. Durch den Umgang mit Literatur können wichtige Lehr- und Lernziele erreicht werden, unter anderem sei an dieser Stelle nur die Fähigkeit der Lernenden genannt, sich mit auf fiktiver Ebene exemplarisch dargestellten menschlichen Situationen und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen und so ihr eigenes Selbstverständnis und ihre Entscheidungsfähigkeit entwickeln zu können.

Der vorliegende Beitrag zur Lyrik im Unterricht ist in folgende Abschnitte gegliedert:

Meinen spezielleren Ausführungen möchte ich Ziele des Literaturunterrichts im Allgemeinen voranstellen, bevor ich auf die des Lyrikunterrichts eingehe. Eng verbunden mit Lehr- und Lernzielen sind methodische Zugriffe, sie bilden den Schwerpunkt dieses Artikels. Kreative Ansätze im Rahmen der Literaturarbeit bedeuten einen weitgehend ungewohnten, überraschenden und eingefahrene Wege durchkreuzenden Umgang mit poetischen Texten. Diese Zugriffe werden am Beispiel von ausgewählten dolomitenladinischen Gedichten vorgestellt, die sich mit den affektiven Bedürfnissen der Lerner und den an die Lerngruppe gestellten kognitiven Anforderungen vereinbaren lassen.

Im Titel dieses Beitrags ist bewusst eine Doppelfunktion der Ausführungen indiziert. Sie gelten sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Unterricht. Dies liegt in der Natur der Sache: Lyrische Texte, selbst wenn sie in der Muttersprache rezipiert werden, erscheinen zunächst verschlüsselt, setzen zur Entschlüsselung bestimmte Lese- und Textanalysestrategien voraus und bieten für Mutter- und Fremdsprachenunterricht interessante methodische Zugriffsmöglichkeiten, bei denen die kreative Textproduktion eine zentrale Rolle spielen kann. Wichtig ist diese Textproduktion vor allem für Sprecher der kleineren Sprachen.<sup>4</sup> Die Vitalität einer Sprache und Kultur steht in enger Korrelation zu ihrer Verwendung und Wertschätzung. Mit Sprache kreativ arbeiten, also Texte schaffen, unterstreicht den Wert, der einer Sprache bzw. Kultur beigemessen wird. Dies belegen auch die eingangs zitierten Zeilen des *cantautore* Fabrizio DE ANDRÉ, der betont, dass die eigene Kreativität ihren Ausdruck in der ureigenen Sprache, der Muttersprache, findet.<sup>5</sup> Diese Zusammenhänge sollten im Schulunterricht, und zwar im Sprachunterricht, bewusst gemacht werden.

Die Ausführungen zur Didaktik dolomitenladinischer Lyrik, in deren Zentrum die Textproduktion steht und die ich insofern als Anregung zur kreativen Arbeit mit

<sup>4</sup> Mit "kleine Sprachen" möchte ich keinesfalls "weniger wichtige Sprachen" bezeichnen, sondern beziehe mich lediglich auf die relative Sprecherzahl.

<sup>5</sup> DE ANDRÉ hat sehr viele *canzoni* auf Genuesisch verfasst und vorgetragen.

Sprache verstehe – für die Ladiner im Bezug auf muttersprachlichen Unterricht, übertragbar im Bereich der Methodik aber auch auf jeden Fremdsprachenunterricht –, sollen in begrenztem Umfang einen Beitrag zur Wertschätzung des Ladinischen und damit der sprachlichen sowie kulturellen Vielfalt Europas leisten.

## 2. Lehr- und Lernziele des Literaturunterrichts<sup>6</sup>

Meiner Meinung nach ist das wichtigste Ziel des Literaturunterrichts die eingangs erwähnte Fähigkeit der Lerner, sich mit auf fiktiver Ebene exemplarisch dargestellten menschlichen Situationen und Verhaltensweisen auseinandersetzen und auf diese Weise das Selbstverständnis und die Entscheidungsfähigkeit entwickeln oder überdenken und damit neue Positionen beziehen zu können:

[...] Der weite Bereich der Literatur [...] eröffnet nicht nur vielfältige Möglichkeiten auf dem Weg über die Fiktion die dort dargestellte Wirklichkeit [...] kennenzulernen; er bietet auch – eine schülergemäße Auswahl vorausgesetzt – unzählige Möglichkeiten der Identifikation, der persönlichen Anteilnahme, des direkten Betroffenseins, somit auch eine besondere Motivation für schriftliche und mündliche Äußerungen wie auch für den Umgang mit Texten ganz allgemein.<sup>7</sup>

Durch die selbstständige, phantasievolle Beschäftigung mit Literatur können Schüler für literarische Werke sensibilisiert werden, um gern zu lesen und sich mit Texten aller Art zu beschäftigen:

Umfassendes Ziel jedes Literaturunterrichts ist die Erziehung zum Lesen, die Hinführung zu einem selbständigen, einsichtgesteuerten und wenn möglich lustbetonten Leseverhalten, zum Konsum von Literatur mit Einsicht und Vergnügen.<sup>8</sup>

Literaturunterricht – im Sinne einer Verknüpfung von Fachwissenschaft, also Literaturwissenschaft, und Unterricht – im Rahmen welcher Schulform auch immer ist geprägt von der sogenannten “didaktischen Reduktion”. Schüler als Konsumenten von Literatur sind aufgeklärte Amateure, keine kleinen Literaturwissenschaftler.<sup>9</sup> Folgende Ziele sind deshalb ebenfalls zentral:

Voraussetzung für die selbstständige Lektüre ist eine differenzierte LeseEinstellung. Schüler sollen das linear intensive, das selektive sowie das extensive,

<sup>6</sup> Soziale Lernziele werden hier nicht berücksichtigt.

<sup>7</sup> SCHNEIDER 1988, 3.

<sup>8</sup> ARNOLD 1989, 186.

<sup>9</sup> Cf. ARNOLD 1989, 186.

kenntnisnehmende, kursorische Lesen beherrschen. Der Intensitätsgrad der Textbearbeitung steht in Relation zu lehr- und lernökonomischen sowie gattungspoetischen Aspekten: Gattungsbedingte Strukturen eines Texts bestimmen das Leseverhalten. Es ist – um wenige Beispiele an dieser Stelle zu nennen – denkbar, einen Roman kursorisch zu lesen, um den Handlungsverlauf als roten Faden nachvollziehen und resümieren zu können, ohne detaillierte Ausführungen zu den Romanfiguren genauer zu betrachten. Ein einzelnes Gedicht hingegen eignet sich für eine linear intensive Lektüre, bedingt u. a. durch die häufig vorliegende Kürze des Texts und die Dichte der formalen Besonderheiten, die es zu analysieren gilt. Eine Anthologie lyrischer Texte kann jedoch kenntnisnehmend gelesen werden, z. B. mit dem Ziel, gemeinsam mit den Schülern die Auswahl der zu analysierenden Gedichte festzulegen.

Schüler sollen außerdem Einsichten in literarische Grundstrukturen gewinnen, über Literatur kommunizieren können und, sofern ein literaturwissenschaftlicher Kommentar erfolgt, sich metasprachlich – unter Anwendung von Funktionswortschatz bzw. Phraseologie<sup>10</sup> – korrekt ausdrücken können. Literaturunterricht wird auch deshalb als integrierter Sach- und Sprachunterricht bezeichnet.

### **3. Lehr- und Lernziele des Lyrikunterrichts**

Ein wichtiges Ziel des Lyrikunterrichts ist die Beherrschung des intensiven Lesens, das nach Möglichkeit auf intrinsischer Motivation basiert, aus der, im Idealfall, sogar eine selbstständige Textproduktion erwachsen kann.

Die gattungsspezifischen Strukturgegebenheiten sollen von Schülern erkannt und benannt werden können. Wie bereits erwähnt geht es dabei nicht um umfassende Analysen auf literaturwissenschaftlichem Niveau, sondern vielmehr um eine Kommunikationsfähigkeit über den literarischen Text unter korrekter Verwendung einzelner zentraler Begriffe der Metasprache.

Entscheidend ist außerdem, dass Schüler die Relation zwischen formalen und inhaltlichen Aspekten erkennen und für eine Interpretation in Zusammenhang bringen.

Der Erwartungshorizont für eine Schüleranalyse eines Gedichts basiert immer auf einer didaktischen Reduktion im Hinblick auf literaturwissenschaftliche Anforderungen an eine Interpretation.

<sup>10</sup> Cf. z. B. die gadertalische Auswahl im Anhang 6.1.

## 4. Didaktisch-methodischer Kommentar

### 4.1. Methodische Zugriffe

Zunächst muss noch einmal darauf verwiesen werden, dass Gedichte in der Regel in Bezug auf den Textumfang überschaubar sind. Man muss sich im Lyrikunterricht nicht aus zeitökonomischen Gründen mit einem Ausschnitt aus dem Gesamtwerk zufrieden geben oder aber sehr viel Zeit auf eine Ganzschrift verwenden.

Die Texte können hinsichtlich der Struktur oder – besonders im Fremdsprachenunterricht – des Vokabulars trotzdem komplex sein und bei der Entschlüsselung bzw. Interpretation Schwierigkeiten bereiten. Bei schwer vermittelbarer Lyrik ist der methodische Zugriff das zentrale Problem. Es gilt, die Motivation der Lerner zu erhalten oder besser noch zu vergrößern.

Ein klassischer Zugriff – eine exakte formale Analyse (nach Klärung von Verständnisfragen im Fremdsprachenunterricht) von Reimschema, Silben, Strophen, stilistischen und rhetorischen Mitteln etc. mit anschließender Interpretation unter Berücksichtigung aller formalen Aspekte und ihrer Relevanz für die Aussage des Texts – ist eine Möglichkeit, sich dem Text zu nähern. Gerade diese lässt aber selbst Studierende der Romanistik stöhnen und Motivationsmängel beklagen. Haben sie doch zunächst Analyse-Regeln auswendiggelernt, die sie jetzt anwenden sollen. Wissensvermittlung findet, und dies ist auch hochschuldidaktisch kritisch zu betrachten, meistens deduktiv statt. Das Lesen und das Nachdenken über Texte soll aber Spaß machen, nur dann kann intrinsische Motivation evoziert werden, die selbstständige Lektüre – unlängst in der Auswertung zur PISA-Studie Deutschland schon für Grundschüler angemahnt – zur Folge hat.

Ein induktives Verfahren, bei dem Rezipienten durch ungewohnte Textarbeit, die Kreativität von ihnen verlangt, Strukturen von Gedichten selbst entdecken, ist gemäß durchgeführter Unterrichtevaluationen motivierender.<sup>11</sup>

Die methodische Gestaltung des Lyrikunterrichts lässt sich wie folgt zusammenfassen: In einer “phase créative” sollen die Schüler phantasieren, assoziieren, mündlich oder auch schriftlich Gefühle äußern, zeichnen, dramatisch gestalten oder sogar ein Drehbuch schreiben. Diese Zugriffe setzen die gewünschte intensive Beschäftigung mit dem Text voraus. In der folgenden “phase explicative” können ausgehend von der intensiven Texterfassung bei den kreativen Arbeiten Struktur bzw. Aufbau des Texts, die Charakterisierung des lyrischen Ichs oder anderer Figuren, Wortschatz, Bilder, Vergleiche oder andere rhetorische Mittel besprochen werden, um auf diese Weise zu einer Interpretation des Gedichts zu gelangen.

<sup>11</sup> Dies zeigt zum Beispiel auch die induktive Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht oder die eigenständige Beweisführung von Schülern in Mathematik.

## 4.2. Textauswahl

Von den beiden Haupttypen literarischer Unterrichtseinheiten – Textreihe bzw. Ganzlektüre – liegt für Lyrik der erste Typ vor, die Textreihe, es handelt sich dabei um Einzeltexte, nicht um Texte in Auszügen. Diese können nach folgenden übergreifenden Gesichtspunkten ausgewählt und angeordnet werden: Thematische Reihen (Motivreihen, im weiteren Unterrichtsverlauf auch gattungsübergreifend), Epocheneinheiten (literarische Teilaspekte einer Epoche), Gattungseinheiten (Entwicklung einer Gattung) oder Autoreneinheiten.

In diesem Artikel möchte ich thematische Reihen vorstellen und habe dazu Gedichte zu zentralen Themen dolomitenladinischer Literatur ausgewählt. Es geht um die Natur, die Sprache, die Kultur und ihre Wertschätzung durch die ladinische Bevölkerung sowie die Veränderung dieser Werte mittels möglicher Überlagerungen durch andere Interessen. Die Texte haben einen Aktualitätsbezug, sie betreffen die Schülerrealität und sind aufgrund formaler und struktureller Besonderheiten geeignet für die von mir gewählten didaktisch-methodischen Zugriffe<sup>12</sup>. Da keine konkreten Lerngruppen, die in ihrer spezifischen Zusammensetzung in Bezug auf instrumentelle und kognitive Fähigkeiten und in den persönlichen Interessen immer für die Auswahl entscheidend sind, bei der Konzeption der Unterrichtsvorschläge berücksichtigt wurden, sind die Ausführungen als mögliche Einheiten zu werten, die es, im Falle einer praktischen Erprobung, auf die Schüler abzustimmen gilt.

## 4.3. Unterrichtsvorschläge

Im Folgenden möchte ich einzelne Aufgaben mit Texten verknüpft vorstellen. Für Schüler, die über wenig Erfahrung mit Lyrik verfügen, bietet sich methodisch im Sinne einer „phase créative“ ein erstes Herantasten an den Text an. Die Themen „Natur“ sowie damit eng verbunden die „Dolomiten“ sollen für die Textauswahl maßgebend sein.

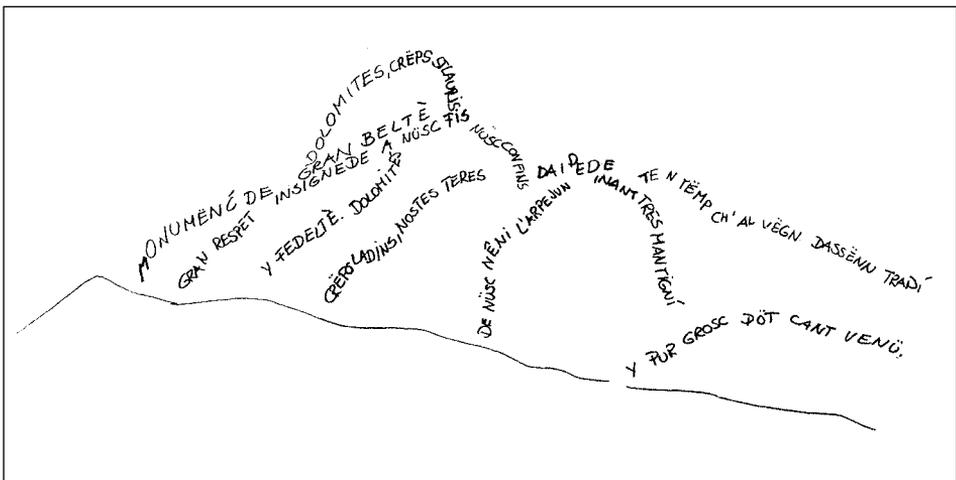
Als Beginn einer Einheit eignet sich die Verknüpfung von Bild und Text. Man könnte aus der vielfach reproduzierten beeindruckenden Fotosammlung von Hans

<sup>12</sup> Nach SCHNEIDER 1988 ist es durchaus möglich, authentische Texte zu wählen, deren literarischer Wert möglicherweise umstritten ist, da die Autoren keine repräsentativen Vertreter einer literarischen Schule oder einer Epoche sind. Überlegungen dieser Art haben bei meiner Auswahl keine Rolle gespielt. Sie ist frei von jeder Wertung, als geeignete Leserin dolomitenladinischer Texte habe ich diejenigen ausgewählt, die mir persönlich gefallen, mit denen ich mich identifizieren bzw. mit Hilfe derer ich Position beziehen könnte und möchte. Die Güte jedes Unterrichts hängt deutlich auch damit zusammen, ob der Lehrende sich mit seinem didaktischen Programm identifiziert, ob er etwas vermittelt, was er persönlich für wichtig hält und ob ihm die Beschäftigung mit dem Gegenstand Spaß macht.

PESCOLLER Frühlingsbilder<sup>13</sup> oder Winter- bzw. Schneelandschaften<sup>14</sup> auswählen und die Schüler bitten, kurz darzustellen, welches ihrer Meinung nach am Besten zu ausgewählten, jeweils ohne Titel vorgelegten Gedichten passt, so z. B. *L'aisciöda* (Angelo TREBO)<sup>15</sup>, *Vita nöia* (Giuvani PESCOLLDERUNG) bzw. *Invern* (Iaco RIGO), *Cuntra ciäsa* (Iaco PLONER), *Vicí d'invêr* oder *La natöra dorm* (Pio BALDISSERA).

In einem zweiten Schritt können die Schüler den Texten einen Titel geben. Bei kreativen Aufgaben ist grundsätzlich nie das Ziel, möglichst den Wortlaut des Originals zu treffen. Man würde sich bei einem solchen Vorgehen, nämlich nur die Originalversion bzw. den Originaltitel als einzig sinnvolle Lösungen zuzulassen, um die interessante Anschlussaufgabe des Vergleichs bringen. Die Schüler könnten sich außerdem in ihren Handlungsmöglichkeiten, Beiträge zum Unterricht zu leisten, sehr eingeschränkt fühlen: Ein stark lenkender Unterricht fördert keinesfalls die Kreativität und unterdrückt unter Umständen die gerade initiierte Motivation bei den Lernern. Grundsätzlich gilt es, Produktivität der Schüler zu loben, um sie in dieser Hinsicht zu selbstständigem Arbeiten zu führen. Über die kreativen Produkte soll stets gesprochen werden, die Schüler liefern dabei Begründungen, erläutern ihre Ideen usw., immer in Bezug auf den lyrischen Text.

Zeichnerisch interessierte Schüler sind in der Lage, Texte zu illustrieren, zum Beispiel in dieser Form:



Text von PESCOLLDERUNG, G. und Graphik von THIELE, S.

<sup>13</sup> Z. B. PESCOLLER 1998, 16 f, 24f.

<sup>14</sup> PESCOLLER 1998, 138–143.

<sup>15</sup> Textnachweise zu allen Gedichten siehe Anhang.

Versucht wurde, inhaltliche Aspekte von zentraler Bedeutung (in strukturalistisch-literaturwissenschaftlichem Sinne Isotopieebenen konstituierende Lexeme bzw. Seme) an graphisch markanten Punkten festzuhalten, um die enge Beziehung von Form und Inhalt zu verdeutlichen: Der Titel “Dolomites” und das Wort “crëps” bilden den Gipfel, ein ins Auge springendes Felsband ist besetzt mit *monumënc* und *gran belté*, darunter finden sich z. B. *gran respet, nostes teres, inant tres mantignì*, interpretierte Basiswerte ladinischer Kultur. Denkbar für diese Aufgabe sind auch die Gedichte *Munt de Fanes* (Pio BALDISSERA), *Fanes* (Iaco RIGO), *Tofana de Rozes* (Giuvani PESCOLLDERUNGG) oder *Nosta Dolomites* (Resi MUSSNER).

In einem zweiten Schritt in der Phase des Herantastens ist es sinnvoll, die Schüler Strukturbesonderheiten entdecken zu lassen, bevor die eigene Texterstellung im Unterrichtsmittelpunkt steht.

Man kann lyrische Texte in Strophen oder Verse zerschneiden und die Schüler bitten, die Textbausteine zu einem Gedicht zusammenzufügen. Auch hier ist wieder das Originalgedicht nicht Ziel. Sollten Reime vorliegen, z. B. in *L'aisciöda* (Angelo TREBO) oder in *Novëmber* (Pio BALDISSERA), werden Schüler aufgrund ihrer Erfahrung mit Kinderversen, Liedern etc. diese im Regelfall beachten.

Viele Texte bieten sich aus didaktisch-methodischer Sicht an, weil zahlreiche Stilmittel bzw. rhetorische Figuren zu finden sind, z. B. *valgönes fëies môrtes, la bela sajun* (*Novëmber*, Pio BALDISSERA); *la val se scuend tl frëit [...]* y *ne saluda nianca canche vëni, L ciel ie n svei de lum* (*Jené*, Roland VERRA); *la rosadöra é en retrat de na vita sö por munt* (*Rosadöra*, Iaco RIGO), *le cil de fëich impié* (*Da sëra*, Giuvani PESCOLLDERUNGG). Im Sinne einer kreativen Schulung kann die Aufgabe jetzt lauten, Metaphern, Bilder oder Vergleiche für andere Jahres- bzw. Tageszeiten zu erfinden, etwa: *l mëtëman vërt, la natöra cun ados le mantel blanch, la tera asvelta, ...*

Nach dieser ersten Phase des Herantastens können sich Produktionen kürzerer, allerdings in sich geschlossener lyrischer Texte anschließen. Als zentrales Thema soll hier die ladinische Kultur fungieren.

Das Gedicht *Cultura ladina* von Roland VERRA<sup>16</sup> kann mit Titel als Lückentext präsentiert werden.

<sup>16</sup> VERRA 1990, 15.

**Cultura ladina**

Tl Kongressshaus sona

-----

y tle calonia

iel -----

ja la Cësa di Ladins

trati de -----

ntanche i mëndri

cëla -----

I Teens te scola

scota su -----

y l'ëiles fej n curs

de -----,

de paca sce te ves

sun Puent de Pana

audes mé -----

y datrai ënghe -----

Ai jëuni ti plej sën

l -----

ma l'ann passà

fovi tifosi de -----,

si pere ----- ti cunediva:

“-----

-----”

**Ladinische Kultur**

*Im Kongresshaus spielt*

-----

*und im Pfarrhaus*

*gibt es -----*

*unten in der Cësa di Ladins*

*geht es um -----*

*während die Kinder*

*----- anschauen*

*Die Teenager in der Schule*

*hören -----*

*und die Frauen nehmen an einem*

*-----Kurs teil,*

*wirklich, wenn du auf die*

*Panabrücke gehst*

*hörst du nur -----*

*und manchmal auch -----*

*Den Jugendlichen gefällt nun*

*der/die/das -----*

*doch im vergangenen Jahr*

*waren sie Fans von -----*

*ihr ----- Vater verkündete ihnen:*

*“-----*

*-----”*

Angelehnt an den Titel können hier Texte entstehen, in deren Mittelpunkt die ursprüngliche ladinische Kultur steht. Ein anschließender Vergleich mit der im Original ausgedrückten kritischen Sichtweise, also die Problematik des Verlusts der Wertschätzung der ladinischen Kultur aller Generationen, z. B. die im Gedicht genannten ökologisch kritisch zu bewertenden Freizeitbeschäftigungen, die intensive Verwendung anderer Sprachen, Pop-Musik bzw. wenig authentische

Volksmusik, kann zu einer intensiven Diskussion der Lerner zu ihrer Situation als Dolomitenladiner im internationalen Kontext führen. Im Anschluss könnte ein weiteres Gedicht von Roland VERRA, *Oh mi puera ruj'neda de Gherdëina*,<sup>17</sup> betrachtet werden. Nach "...ma sce i Politikri y la Consulta" könnte das Ende ausgespart und von den Schülern neu geschrieben werden. Die Schüler überlegen sich und versprachlichen möglicherweise politische Lösungen zur Regelung des Sprachproblems, bekunden also keine Sorgen, sondern stellen Handlungsmaximen zur Erhaltung der Muttersprache auf.

Um Schülern Berührungspunkte mit eigenen Textproduktionen zu nehmen, bietet sich ein Kinderschreibspiel an: Auf einen Zettel wird zum Thema "rujeneda" von Schüler 1 ein Gedanke im vollständigen Satz formuliert. Der Zettel wird geknickt, so dass Schüler 2 den ersten Gedanken nicht lesen kann und seinen eigenen formuliert, das Blatt erneut knickt, weitergibt usw. Am Ende entsteht ein Gemeinschaftstext, der sich von manch einem modernen Gedicht wahrscheinlich kaum unterscheidet.

Bevor die Schüler selbstständig einen längeren, kohärenten Text schreiben, können Reimübungen mit Vorgabe gemacht werden. Man gibt zum Beispiel den Titel "a cíasa / a cësa" und einzelne Partizipien oder Adjektive vor, auf die Verse gereimt werden können.<sup>18</sup>

Als erste Aufgabe mit dem Ziel einer umfangreicheren Gesamttextproduktion bietet sich die "réécriture" (rescritōra) an, die Gestaltung eines Gedichts nach Vorlage. Diese Aufgabe ist – ohne dass sie ihm je im Unterricht gestellt wurde – bereits von einem ladinischen Autor gelöst worden. In der Anthologie von Walter BELARDI findet man zwei formal gleich aufgebaute Gedichte mit dem Titel *Gherdëina Gherdëina* von Leo RUNGGALDIER da Furdenan bzw. von Josef KOSTNER. Für das Gadertal wäre dann ein Titel "Badia Badia" denkbar, in Gröden müsste die Aufgabe in Unkenntnis des KOSTNER-Gedichts gestellt werden, so dass sich auch hier interessante Vergleichsmöglichkeiten zwischen dem Original und der Nachdichtung ergeben können<sup>19</sup>.

Besonders geeignet zur Nachdichtung sind Texte, die Naturphänomene beschreiben, wie z. B. *L vënt* von Resi MUSSNER oder *Temporal* von Franco DELTEDESCO. Gerade in diesem Bereich ist der ladinische Wortschatz naturgemäß sehr differenziert, so dass folgender Text in relativ kurzer Zeit an meinem Schreibtisch entstehen konnte:

<sup>17</sup> VERRA 1990, 16.

<sup>18</sup> Da es aus morphologischen Gründen Endungsübereinstimmungen bei Partizipien und Adjektiven gibt, ist diese Aufgabe leicht zu lösen.

<sup>19</sup> Einen weiteren Ansatzpunkt könnte *Gherdëina* (1986) von Georg PRINOTH bilden.

**La nēi**

sblauch  
 brija, bolifra  
 n floch, dui trēi floć, tröc floć, cotan de floć  
  
 nēi sflaussia, sfarinosa  
 na novüda  
 al à fat jö n cü de nēi  
 n tapet blanch sciöche bata  
 chësc me fej n gran plajëi  
 na cresta blanćia de puder te sorëdl  
 cialtines  
 éi desplajëi  
 l' vënt tla nēi  
 n banch de nēi  
 na gunfedada  
 na sböra  
 prighi dla natöra  
 dla bela natöra

**Schnee**

*eine leichte Schneedecke*  
*geringer Schneefall, Schneegraupel*  
*eine Flocke, zwei drei Flocken, zu viele Flocken,*  
*so viele Flocken*  
*fluffiger, pulveriger Schnee*  
*ein Schneefall*  
*es gab einen großen Schneefall*  
*ein weißer Teppich wie Watte*  
*das gefällt mir außerordentlich gut*  
*ein weißer Schneekamm aus Puder in der Sonne*  
*Schneematsch*  
*wie schade*  
*der Wind im Schnee*  
*ein Schneebrett*  
*Schneeverwehungen*  
*Schneegestöber*  
*Gefahren der Natur*  
*der schönen Natur*

Als weiterer methodischer Zugriff sind Textproduktionen denkbar, die anderen Gattungen zuzuordnen sind: In verschiedenen lyrischen Texten, z. B. *Munt de Fanes* (Pio BALDISSERA), werden die Legenden der Dolomitentäler erwähnt – ein Anlass, Schüler zum Beispiel Legenden, Märchen oder sogar science fiction (etwa Badia 2046) schreiben zu lassen.

Einen Impuls zu einer sehr anspruchsvollen Gedichtproduktion kann die säulenartige Skulptur “Corona ladina” von Lois ROTTONARA im Kulturinstitut Micurà de Rü (in San Martin de Tor) bilden. Die Schüler interpretieren das Kunstwerk in einem Gedicht. Aufgaben dieser Art mit anschließender Diskussion zur eigenen Kultur und zur individuellen Standortbestimmung durch die Schüler werden aufgrund ihrer Komplexität den Abschluss einer Reihe zur Lyrik im Unterricht bilden.

#### 4.4. Textproduktions- und Präsentationsphase

Schülerarbeiten, vor allem im kreativen Bereich, verdienen es, einem breiteren Publikum vorgestellt zu werden. Umfassende Textproduktionen können in der Schule nach durchlaufenden Arbeitsaufträgen oder im Projektunterricht entstehen.

Eine Textsammlung, z. B. *La talpina* (Resi MUSSNER)<sup>20</sup>; *Morin arbandonè* (Pio BALDISSERA); *Bizarries dla natöra* (Pio BALDISSERA); *Mia valada* (Giuvani PESCOLLDERUNG); *La Usc di Ladins?* (Roland VERRA); *Le saioch vërt* (Giuvani PESCOLLDERUNG), als Denkanstoß zum Natur- und Kulturschutz kann von allen Schülern über einen längeren Zeitraum bearbeitet werden, ohne dass Ergebnisse Stunde für Stunde regelmäßig eingefordert werden müssen. Es ist denkbar, dass die Schüler zum Schluss ihr Lesetagebuch, nämlich Textanalysen und Illustrationen, Meinungen zu einzelnen Gedichten, Autoreninterviews, eigene Gedichte etc. präsentieren.

Nach einer Projektwoche zur Lyrik können die Schüler einen eigenen Gedichtband mit Illustrationen herausgeben oder ihre Texte im Schulgebäude ausstellen.

## **5. Zusammenfassende Bewertung der vorgestellten methodischen Zugriffe im Lyrikunterricht**

Die vorgestellten Unterrichtsvorschläge sollen an dieser Stelle noch einmal in der Übersicht aufgelistet werden. Die Einstiegs- oder erste Kreativphase kann folgende Auswahl an Arbeitsschritten umfassen:

- für einen Text geeignete Illustrationen auswählen
- Illustration zum Gedicht erstellen
- Buchstaben/Wörter des Texts auf charakteristische Konturen setzen
- Titel erfinden
- Textbausteine nach Strophen oder Versen sortieren
- Metaphern, Vergleiche, Allegorien erfinden (Schulung zu Stilmitteln)

Die Textproduktionsphase kann wie folgt gegliedert werden:

- Lückentexte füllen
- gekürzte Gedichte beenden
- Faltblattspiel mit exakter Vorgabe zur Wortart, zur Syntax etc.
- Reimübungen mit Vorgabe
- “rescritöra” (Gedicht nach Vorlage zu dem gleichen oder einem anderen Thema gestalten)
- zu einem Bild/Foto bzw. einem Titel selbst ein Gedicht schreiben
- Prosatexte, z.B. Märchen oder Legenden bzw. dramatische Texte bis hin zu Drehbüchern schreiben (Gattungswechsel)

<sup>20</sup> Eine interessante Aufgabe, dies sei hier nur am Rande erwähnt, läge für dieses Gedicht im Vergleich mit der canzone *Il ragazzo della via Gluck* von Adriano CELENTANO.

Als Textproduktions- und Präsentationsphase sind diese umfangreichen Aufgaben denkbar:

- Schüler stellen ein Lesetagebuch vor
- Schüler geben einen eigenen Gedichtband mit Illustrationen heraus
- Schüler gestalten eine Ausstellung

Der kreativen Textarbeit mit dem Ziel der “réécriture” bzw. der freien Textproduktion wird häufig vorgeworfen, sie sei zu verspielt, zu wenig sachorientiert oder aber sie sei viel zu anspruchsvoll. Im Hinblick auf den zweiten Einwand möchte ich, wie Rattunde, auf den französischen Autor Raymond QUENEAU hinweisen und folgenden Text zitieren:

Bien placés bien choisis  
quelques mots font une poésie  
les mots il suffit qu'on les aime  
pour écrire un poème  
on sait pas toujours ce qu'on dit  
lorsque naît la poésie<sup>21</sup>

*Gut angebracht, gut ausgewählt  
werden manche Wörter zum Gedicht  
die Wörter – es genügt, dass man sie schätzt  
um ein Gedicht zu schreiben  
man weiß nicht immer, was man sagt  
wenn Poesie geboren wird*

Der erste Einwand lässt sich ebenfalls entkräften: Grundsätzlich ist im Unterricht ein abwechslungsreiches methodisches Vorgehen wichtig, klassische Analysen von Gedichten können sich mit kreativen Aufgaben abwechseln. Beide Zugriffe erfordern die gewünschte intensive Beschäftigung mit dem Text, zentrale Strukturen lyrischer Texte können mit Hilfe beider Ansätze erarbeitet werden. Abwechslung in der Methode unter Berücksichtigung spielerischer Elemente fördert und erhält die Motivation. Die Textproduktion umfasst neben Sach- auch Spracharbeit, sowohl im muttersprachlichen als auch im Fremdsprachenunterricht.<sup>22</sup>

In unserer medienbeherrschten Zeit sind Schüler selten bereit, Texte zu lesen oder zu interpretieren. Die kreative Beschäftigung mit Lyrik als **eine** denkbare Realisierung des Literaturunterrichts kann die Phantasie der Lernenden anregen und sie motivieren, über einen längeren Zeitraum intensiv mit einem kürzeren Text

<sup>21</sup> RATTUNDE 1990, 4.

<sup>22</sup> An dieser Stelle sei erwähnt, dass im Fremdsprachenunterricht neben dem Wortschatztraining auch Grammatikübungen ihren Platz haben müssen. Thematisch angelehnt an Gedichte sollten grammatische Phänomene in kohärenten Texten eingefordert werden. Denkbar wäre – wenn auch für den Ladinischunterricht nicht erforderlich – im Anschluss an das VERRA-Gedicht *Oh mi puera ruj'neda de Gherdëina* eine Komplementationsaufgabe zu Bedingungssätzen, Typ: Wenn alle Menschen Englisch sprächen ..., durchzuführen.

zu arbeiten. Die Bewältigung dieser Aufgabe kann ihnen helfen, das eingangs formulierte Lernziel zu erreichen, nämlich durch die Auseinandersetzung mit fiktiven Lebenssituationen das Selbstverständnis überdenken, die Entscheidungsfähigkeit entwickeln und damit neue Positionen beziehen zu können<sup>23</sup>.

## 6. Literaturverzeichnis

### 6.1. Textnachweis

Die gekürzten Angaben beziehen sich auf die im Literaturverzeichnis genannten Texte.

- BALDISSERA, P.: *Bizarrés dla natöra*, in PESCOLLER 1998, 153.  
*La natöra dorm*, in PESCOLLER 1998, 139.  
*Novëmber*, in BELARDI 1985, 198.  
*Morin arbandonè*, in PESCOLLER 1998, 118.  
*Munt de Fanes*, in PESCOLLER 1998, 60.  
*Vicé d'invêr*, in PESCOLLER 1998, 245.
- DELTEDESCO, F.: *Temporal*, in BELARDI 1985, 266f.
- KOSTNER, J.: *Gherdëina Gherdëina*, in BELARDI 1985, 30.
- MUSSNER, R.: *Nosta Dolomites*, in UNION DI LADINS DE GHERDËINA 1993, 57.  
*La talpina*, in UNION DI LADINS DE GHERDËINA 1993, 55.  
*L vënt*, in UNION DI LADINS DE GHERDËINA 1993, 58.
- PESCOLLDERUNG, G.: *Dolomites*, in PESCOLLDERUNG 1991, 66.  
*Le saioch vërt*, in PESCOLLDERUNG 1991, 62.  
*Da sëra*, in PESCOLLER 1998, 209.  
*Tofana de Rozes*, in PESCOLLER 1998, 179.  
*Mia valada*, in PESCOLLER 1998, 30.  
*Vita nöia*, in PESCOLLER 1998, 231.
- PLONER, I.: *Cuntra cíasa*, in BELARDI 1985, 294.
- PRINOTH, G.: *Gherdëina* (1986), in UNION DI LADINS DE GHERDËINA 1993, 57.
- RIGO, I.: *Fanes*, in PESCOLLER 1998, 155.  
*Invern*, in PESCOLLER 1998, 144.  
*Rosadöra*, in PESCOLLER 1998, 207.
- RUNGGALDIER DA FURDENAN, L.: *Gherdëina Gherdëina*, in BELARDI 1985, 28.
- TREBO, A.: *L'aisciöda*, in TREBO 1988, 35.
- VERRA, R.: *Cultura ladina*, in VERRA 1990, 15.  
*Jené*, in VERRA 1997, 44.  
*Oh mi puera ruj'neda de Gherdëina*, in VERRA 1990, 16.  
*La Usc di Ladins?*, in VERRA 1990, 30.

<sup>23</sup> Cf. SCHNEIDER 1988, 4.

## 6.2. Texte

- BELARDI, W.: *Antologia della lirica ladina dolomitica*, Roma 1985.
- PESCOLLDERUNGG, G.: *Chilò orun restè*, Balsan 1991.
- PESCOLLER, H.: *Tera ladina. Dolomites*, San Martin de Tor 1998.
- TREBO, A.: *Poesies*, prejentaziun DORSCH-CRAFFONARA, H., Urtijèi 1988.
- UNION DI LADINS DE GHERDÈINA (ed.): *Poesies y rimes d'uni sort*, Balsan 1993.
- VERRA, R.: *Dërc y storc*, Balsan 1990.
- VERRA, R.: *Te me ancontes sën – Du triffst mich jetzt – Mi incontri adesso*, Balsan 1997.

## 6.3. Literatur

- ARNOLD, W.: *Fachdidaktik Französisch*, Stuttgart 1989.
- BOGDAHN, C.: *Ein kreativer Einstieg in die Literaturbetrachtung*, in: “Der fremdsprachliche Unterricht”, 82, 1987, 27–28.
- DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT, vol. 27, 3, 1997: *Découvrir la poésie*.
- MAHLER, A. / WEICH, H. *Grundfragen der Analyse von Lyrik und Chanson*, in: KOLBOOM, I. / KOTSCHI, T. / REICHEL, E. (eds.), *Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin 2002, 650–659.
- MOSNER, B.: *Das literarische Leser-Lerner-Tagebuch. Ein Lernverfahren für den handlungsorientierten Englischunterricht*, in: “Praxis des neusprachlichen Unterrichts”, 2, 1997, 154–164.
- RATTUNDE, E.: *Reflexion & Praxis. Poésie et écriture poétique. Möglichkeiten eines kreativen Umgangs mit poetischen Texten im Französischunterricht (Chanson – comptine – poème)*, Frankfurt am Main 1990.
- SCHNEIDER, R.: *Poésie et créativité. Poèmes choisis pour les adolescents*, Berlin et al. 1988.

## 7. Anhang: Metasprachliches Glossar (Beispiel Gadertalisch)

lirica	<i>Lyrik</i>
antologia, coleziun, abinada de poesies	<i>Lyrikanthologie, -sammlung</i>
poesia, raiml	<i>Gedicht</i>
poet, poetëssa; lirich, lirica	<i>Autor, Autorin / Lyriker, Lyrikerin</i>
strofa	<i>Strophe</i>
vers	<i>Vers</i>

metrum	<i>Metrum</i>
rîma, fersl	<i>Reim</i>
rîmes a pêr, rîma incrujada, rîma obliada mête en rîma, mête jö rîmes, fà rîma (refl: fà rîma, jì adöm)	<i>Paarreim, Kreuzreim, gebundener Reim reimen (sich reimen)</i>
rîmes püch limades	<i>holperiger Reim</i>
scri, mête adöm rîmes rescritöra	<i>ein Gedicht mit Reimen schreiben erneutes Verfassen, „Nachdichten“ (réécriture)</i>
spligaziun dl test, interpretaziun	<i>Textanalyse, -interpretation</i>
argomënt zentral, prinzipal	<i>Thema, Hauptaussage (eines Texts)</i>
significat	<i>Bedeutung</i>
tematica	<i>Thematik</i>
a nivel de contignü	<i>inhaltlich, in Bezug auf den Textinhalt</i>
metafora	<i>Metapher</i>
idea	<i>Idee, Gedanke</i>
imaja	<i>Bild</i>
antitesa	<i>Antithese</i>
onomatopea	<i>Onomatopöie, Lautmalerei</i>
personificaziun	<i>Personifizierung</i>