

Gruschka, Andreas

Ganymed in den Fängen der Didaktik

Pädagogische Korrespondenz (2003) 31, S. 25-42



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Ganymed in den Fängen der Didaktik - In: Pädagogische Korrespondenz (2003) 31, S. 25-42 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81052 - DOI: 10.25656/01:8105

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81052>

<https://doi.org/10.25656/01:8105>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Jens Rosch:
Dyskalkulie
*Phänomenologie eines modernen kulturellen Unbehagens
am Beispiel des dekadischen Positionssystems*
- 25 **DIDAKTIKUM**
Andreas Gruschka
Ganymed in den Fängen der Didaktik
- 43 **DISKUSSION**
Jens Rosch / Michael Tiedtke
Anmerkungen zu Jürgen Diederichs Sokratischem Gespräch mit Sokrates
- 50 **AUS DER FREMDE**
Stefan Blankertz
Biologismus kommt nicht von Biologie
Möglichkeiten und Grenzen biologischer Aufklärung
- 71 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Hartwig Zander
Eine Sache um ihrer selbst willen tun
*Zur „Niederlegung“ eines pädagogischen Prinzips in Alexander Neills
Tagebuchaufzeichnungen*
- 96 **DISKUSSION**
Bernd Hackl
Eyes wide shut
Über die Verwechslung von Markt und Freiheit
- 101 **NACHGELESEN**
Sieglinde Jornitz
Blick zurück nach vorn
Ein Nachtrag zum „Adorno-Jahr“

Andreas Gruschka

Ganymed in den Fängen der Didaktik

I

Eine der besonders heiklen Herausforderungen der Didaktik besteht in der Vermittlung von Gedichten im Deutschunterricht. Je kunstförmiger die Beispiele sind, desto schwieriger wird es: Lyrik wirkt oft mit ihrer Kunstsprache erst einmal hermetisch auf den Leser und sperrt sich gegen die umstandslose Erschließung seines Inhaltes. Von den Schülern heißt es, sie zeigten wenig Liebe für diese Literaturgattung. Balladen werden von ihnen nicht selten kabarettistisch deklamiert. Auf die Freiheit des gesteigerten lyrischen Sprechens in Wortbildern und Assoziationen reagieren sie mit Unverständnis. Unbeschadet dieser Schwierigkeiten sieht das Curriculum des gymnasialen Deutschunterrichts vor, die Schüler an besonders prominenten Beispielen mit der großen Lyrik bekannt zu machen.

In einem weit verbreiteten »Arbeitsheft« zur Epoche des Sturm und Drang (Gymnasium Klasse 10 – Cornelsen 1996)¹ findet sich Goethes Gedicht »Ganymed«. Es steht dort neben anderen Gedichten Goethes aus dieser Schaffensperiode (»Prometheus«, »Herz und Natur«), einem Textausriss aus »Von Deutscher Baukunst« von 1772 sowie Ausschnitten (sic!) aus den »Leiden des jungen Werther«.

Die von Reinhard Lindenhahn edierte Sammlung ist nicht als Lesebuch, sondern als Arbeitsbuch zu verstehen. Deswegen werden von ihm die Texte in vielfältiger Weise aufbereitet und mit »Übungen« versehen. Dabei geht der Herausgeber nicht davon aus, dass die Schüler alle Stücke des Buches durcharbeiten werden. Die Übungen bauen nicht lektionsförmig aufeinander auf. Lindenhahn bietet dem Kollegen Deutschlehrer eine Auswahl möglicher Texte. Aus ihr kann dieser sich unterschiedlich intensiv bedienen. Um dieses zu erleichtern, werden die Stücke so präsentiert, dass der Lehrende sie unmittelbar als Kopiervorlagen gebrauchen und in seinem Unterricht einsetzen kann. Die Arbeit am Text ist dafür vollständig durchkomponiert. An Lindenhahns Edition lässt sich der Stand der Didaktisierung des Literaturunterrichts für die Oberstufe ablesen. Die Beliebtheit der Edition ist ein Indiz dafür, dass nicht wenige Gymnasiasten von heute ihr Bild der Lyrik des Sturm und Drang den Stücken aus diesem Band verdanken.

Lindhahns Bearbeitung – so meine These – macht es entgegen ihrer Intention fast unmöglich, dass Schüler eine Chance erhalten, das Gedicht in seiner ungemeinen Kunstfertigkeit kennen zu lernen. Der Grund hierfür liegt in der avancierten Kunst der Vermittlung, die keinen Respekt mehr kennt gegenüber der Sache, der sie dienen soll.

¹ Arbeitsheft zur Literaturgeschichte. Sturm und Drang. Texte, Übungen. Reinhard Lindenhahn, Berlin 1996, S. 13f.

Sie ist dabei so stark von einer pessimistischen Anthropologie des Schülers getragen, dass – so die Überzeugung des Didaktikers – dem erwarteten Widerstand gegen den Bildungsstoff nur noch mit dem extensiven Gebrauch didaktischer Anleitung begegnet werden kann. Nach einer möglichst genauen Analyse dieses Vorgehens werde ich ansatzweise versuchen zu zeigen, was es bedeuten würde, die Sache selbst zum Sprechen zu bringen. Dabei wird deutlich werden, dass Schüler keineswegs bildungs-fremd auf den Text reagieren (müssen), sie vielmehr erst als Folge der Didaktik so werden können.

Ganymed, ein junger Königssohn, war der Mythologie zufolge der Schönste der Menschen. Zeus, der ihn als Mundschenk für die Gotter haben wollte, schickte seinen Adler aus um ihn auf den Olymp zu holen.

vgl. S. 417

Goethe kümmert sich in seinem Gedicht jedoch kaum um die mythologische Vorlage. Auch ist es interessant zu sehen, wie unterschiedlich sich das göttliche und das menschliche Prinzip im „Prometheus“ und im „Ganymed“ zueinander verhalten.

J. W. Goethe
Ganymed

Wie im Morgenrot
Du rings mich anhubst,
Frühling, Gehebet!
Mit tausendfacher Liebeswonne
Sich an mein Herz drangt
Deiner ewigen Wärme
Heilig Gefühl,
Unendliche Schöne!

Dal' ich dich lassen mocht'
In diesen Arm!

Ach, an deinem Busen
Fleg' ich, schwächte,
Und deine Blumen, dem Gras
Drängen sich an mein Herz
Du kühlst den Brennenden
Durst meines Busens,
Freilicher Morgenwind,
Ruft' dich die Nachtigall
Liebend nach mir aus dem Nebelthal

Ich komme! Ich komme!
Wohin? Ach, wohin?

Hinauf, hinauf strebt's,
Es schweben die Wolken
Abwärts, die Wolken
Neigen sich der schmeidigen Liebe,
Mir, mir!

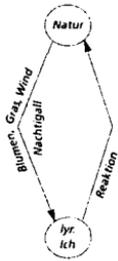
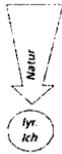
In eurem Schöße
Aufwärts,
Umfangend umfangen!
Aufwärts
An dem Busen,
Alliebender Vater! —



Goethe-Gedicht zum Adler, Zeus' Sohn, Mundschenk

1. Eine Bildbeschreibung. Stellen Sie sich vor, die in der Hymne dargestellte Situation wäre als Gemälde wiedergegeben ...
2. Würden Sie das Gedicht eher als ein Liebesgedicht oder ein Naturgedicht bezeichnen? - Suchen Sie im Text nach Belegen für beide Auffassungen.





J. W. Goethe
Ganymed

Wie im Morgenrot **Objekt (lyrisches Ich)**
(Du) rings umflich anholst
(Frühling) Gehebet?
 Mit tausendfacher Liebeswonne
 Sich an (dein Herz) drängt **Objekt**

Subjekt (maskulin)

Deiner ewigen Wärme
(Heilig Gefühl)
 Unendliche (Schöne) **Natur?**

Daß ich dich lassen mocht' **Noch statisch;**
 In diesen Arm! **nur Absicht, Wunsch**

Ach, an deinem Bosen
statisch (Lug) ich, schmahte,
 Und deine (Blumen, dem Gras)

dynamisch — Drängen sich an mein Herz
 Du kulst den brennenden
 Durst meines Bosen,
spricht an — (Lied) dich die (Nachtag) **Botin aus dem Unbegreiflichen**
 Liebend nach mir aus dem Nebelal.

Antwort — Ich komme! Ich komme!
 Wohin? Ach, wohin? **dynamisch, noch orientierungslos**

Hinauf, hinauf strebt' (S) **„es“ → unbestimmt**
(Es) schweben die Wolken
Subjekt — Abwärts (die Wolken)
Objekt — Neigen sich der schmelnden Liebe, **Natur „neigt“ sich zum Menschen**
(Mit, mir)

In euren Schöße
 Aufwärts,
(umfänglich umfangen) **Aktivität und Hingabe aktivisch und passivisch**
 Aufwärts
 An dem (in) Bosen, **Dativ(!): nicht Richtung, sondern Ort; Wolken sind als Teil der Natur schon mit „Vater“ identisch**
 Allhebender Vater!

1. Verfassen Sie anhand der Vorgaben eine zusammenhängende Textanalyse. Beachten Sie dabei auch die ergänzenden Informationen zu Goethes Hymnen (S. 15). Welche der genannten philosophischen Richtungen findet im Gedicht ihren Ausdruck?

II

Ins Auge springt förmlich, dass der Bearbeiter das Gedicht mit allen Regeln der didaktischen Kunst rahmt. Das beginnt mit einer einführenden Kommentierung zum Titelhelden und dem Hinweis, dass Goethe sich kaum um die mythologische Vorlage gekümmert habe. Der Didaktiker lässt sich davon aber nicht beirren. Warum sonst hat er neben das Gedicht eine Abbildung einer antiken Marmorskulptur gestellt? Unterhalb vom Text werden zwei inhaltliche Bearbeitungsaufgaben abgedruckt und mit Piktogrammen versehen, die auf im Arbeitsheft wiederholt auftretende Methoden verweisen. Die zweite Seite des Arbeitsblattes enthält eine Wiederholung des Gedichtes mit einer Fülle von Unterstreichungen, Einkreisungen, Randkommentaren und

einer dreistufigen, graphisch gestalteten Gliederung des Gedichts durch Zentralbegriffe. Am Ende steht wieder ein Bearbeitungsauftrag.

Dem unterrichtenden Lehrer und den Schülern wird auf diese Weise ein gegliederter Leitfaden zur Behandlung des Gedichtes geliefert. Auffällig für den naiven, also nicht bereits didaktisch eingenordeten Leser des Blattes ist dabei, dass die Schüler nicht auf das Naheliegendste ausgerichtet werden, nämlich eine dem Text angemessene Lektüre. Man könnte ja angesichts der zu erwartenden Schwierigkeit, einen unmittelbaren Zugang zu Goethes Dichtung zu finden, denken, dass der Bearbeiter insbesondere und primär Hinweise für eine erschließende Lektüre hätte liefern wollen. Worin diese jenseits der gestellten Aufgaben des Arbeitsblattes bestehen könnten, werde ich im Anschluss an seine Analyse thematisieren, wenn es um eine Alternative zu der vorliegenden Bearbeitung geht. Festzuhalten in bereits jetzt: Lindenhahns Arbeitsblatt liefert für das Problem, wie die Lektüre des Gedichtes angeleitet vollzogen werden könnte, keine Hilfen. Deshalb ist davon ausgegangen, dass sie nach Auffassung des Herausgebers in der Bearbeitung der gestellten Arbeitsaufgaben aufgehen soll. Sicherlich werden die Schüler den Text des Gedichtes zunächst einmal gelesen haben oder vorgelesen bekommen. Aber danach schließt kein sich in den Text versenkendes Lesen dessen Inhalt auf, vielmehr soll das die didaktische Rahmung besorgen.

Sie sei genauer sowohl zur Seite ihrer Beziehung zum Gegenstand (das Gedicht), der Auslegung der Bearbeitung durch den Lehrer (die Hinweise auf die Zuwendung Lindenhahns zum Gedicht gibt) und der dabei möglich werdenden bzw. nahe gelegten Reaktionen der Schüler untersucht.

OBER EINE HINFÜHRUNG

Mit einem Satz wird den Schülern erklärt, wer Ganymed war. Was wird ihnen dabei mitgeteilt? Eine Art Minimalfassung des Mythos, die lediglich die Botschaft erhält, dass – warum und wie auch immer – Zeus sich einen Königssohn, »der Schönste der Menschen«, als Mundschenk durch einen Adler auf den Olymp hat bringen lassen. Sofern der Schüler nach diesen Hinweisen auf die Idee kommen sollte, mehr über das Warum und Wie erfahren zu wollen, wird er auf dem Blatt nicht fündig werden. Dafür teilt ihm der folgende Satz mit dem merkwürdigen Kommentar zu einer solchen Rückfrage mit, dass dergleichen bezogen auf das Gedicht irrelevant sei: Der Autor des Gedichts habe sich trotz des Titels »kaum« um die mythologische Vorlage gekümmert. Muss man das so lesen, als ob der Titelheld für das Gedicht keine Rolle spielt? Aber warum hat der Dichter es dennoch so betitelt?

Kaum heißt nicht gar nicht, sondern ein wenig doch, also welche Rolle? Statt auf diesen Widerspruch (an dieser oder einer späteren Stelle) einzugehen, erklärt der Kommentator, dass etwas anderes interessant sei, nämlich wie unterschiedlich sich »das göttliche und das menschliche Prinzip« im Prometheus und im Ganymed zueinander verhalten. Dieser Hinweis bleibt ohne nähere Erläuterung nicht nur für sich dunkel, er wird es erst recht mit Blick auf die beiden ersten Sätze der Einleitung. Was soll man unter dem »Prinzip« verstehen? Repräsentiert Prometheus das menschliche und Ganymed das göttliche Prinzip oder ist es umgekehrt? Aber wer ist überhaupt

Prometheus und was haben die beiden miteinander zu tun? War Prometheus vielleicht mit Ganymed verwandt oder im Gegensatz zum Königssohn ein Gottessohn? Keine dieser Fragen lässt sich beantworten, wenn man nur eines der Gedichte vor Augen hat und es von diesem auch noch heißt, Goethe habe die Mythologie kaum als Vorlage genutzt, weswegen auch das Gedicht selbst wohl kaum Aufklärung verspricht.

Bereits hiermit hat der Didaktiker bei jedem aufmerksamen Leser seiner Zeilen für beträchtliche Irritation gesorgt. Weder erfährt er etwas vom Mythos »Ganymed« über den mit dem Einleitungssatz definierten Titel hinaus, noch kann er sich erklären, warum Goethe sich diesen Titel ausgedacht hat, noch schließlich kann er verstehen, was da »auch interessant« sei. In jeder der drei Hinsichten streut der Bearbeiter ein wenig von seinem Geheimwissen aus². Der einführende Teil der Rahmung dürfte den Schüler ratlos zurücklassen. Immerhin weiß er für den Fall einer Klausur und wenn er die Sätze auswendig gelernt hat, wer Ganymed war, dass Goethe sich im Gedicht nicht weiter um ihn gekümmert hat und dass es da eine Beziehung zwischen zwei Gedichten gibt, die vom menschlichen und göttlichen Prinzip handeln; was immer das sein mag. Von einer Hinführung zum Text des Gedichtes kann keine Rede sein. Besser man fragt nicht nach?!

Kommentare von Schülern, die sich an dieses Arbeitsblatt erinnern, bestätigen das. Sie sind darin routiniert geworden, die Hinweise nur in dem reduzierten Sinn, eben wie Vokabeln, die man lernen muss, ernst zu nehmen und nicht nach dem Sinn der Sätze zu fragen.

Was könnte einen Lehrer dazu bewegen, einen solch offensichtlich sowohl bezüglich der Sache unzureichenden und hinsichtlich der Zugänge der Schüler unsinnigen Text an den Anfang zu stellen? Man könnte es sich einfach machen und die Intentionen des Lehrers positiv und pragmatisch verstehen: Dann liefern die Sätze mit der Platzanweisung die Notwendigkeit (a) einer »Begriffsbestimmung« Ganymed, (b) die mit dem Gedicht erzwungene Relativierung des Titels und (c) einen Hinweis auf den Zusammenhang mit anderen Werken. Ohne Ansehen der konkreten Aussagen, mit denen der Lehrer diese Aufgabe löst, wäre es einleuchtend, eine entsprechend knappe Einführung dem Gedicht voranzustellen. Es erschiene abwegig, von ihr zu verlangen, den Mythos breit zu behandeln, wo er doch nicht zentral für das Gedicht ist. Ebenso unsinnig wäre es, vorweg Goethes Titelgebung aufzuklären, wo sich die Sinnhaftigkeit der Erklärung erst aus dem erschlossenen Gedicht ableiten lässt. Und schließlich gehört es zum didaktischen Geschäft, Inhalte auf ihren Kontext und ihren Verwei-

2 Man ist verführt, sich auf die Suche möglicher Anregungen, die der Didaktiker genutzt hat, zu begeben. Unterstellt Lindenhahn hat aus bereits vorhandenen Bearbeitungen kompiliert, so lässt sich eine Quelle bestimmen. In Reich-Ranickis Anthologie »Verweile Doch - 111 Gedichte mit Interpretationen« (Insel Verlag 1999) hat der Altmeister Benno von Wiese eine knapp drei Seiten lange Einführung gegeben. Lindenhahns erste beiden Sätze klingen wie die entsprechenden von Wieses. Sie sind damit verbürgt. Von Wiese fängt folgendermaßen an: „Der Titel unseres Gedichtes ‚Ganymed‘ nennt eine Figur des griechischen Mythos. Der Königssohn Ganymed war ein Jüngling von ungewöhnlicher Schönheit, den Jupiter durch einen Adler entführen ließ [...]. Jedoch ist im Gedicht des jungen Goethe, um 1774 verfasst, von der Titelfigur und ihren Schicksalen keine Rede mehr [...]« (S. 75). Diesen Hinweis verdanke ich Ellen Martin.

sungszusammenhang hin zu erläutern, auch wenn es lediglich bei einer Benennung dieses Zusammenhangs ohne seine Ausführung bleibt.

Schaut man sich indes die Sätze genau an, wird diese didaktische Selbstverständlichkeit fragwürdig. Würde das Gedicht von Ganymed handeln, was es doch irgend wie tun wird, erklärte es den Lesern vielleicht den Mythos. Da das aber nicht der Fall ist, bleibt der Einsatzsatz zum Mythos erratisch und damit als Hinführung sinnlos. Das »kaum« des zweiten Satzes indiziert ein Qualitätsurteil, das aber, weil es nicht einmal ansatzweise ausgeführt wird, angesichts des knappen Hinweises auf den Mythos unbegriffen bleiben muss. Und in dem »Auch ist es interessant« des dritten Satzes wird angedeutet, dass da etwas Wichtiges angesprochen ist, das dann aber nicht ausgesprochen wird. Somit wird nicht pragmatisch auf den Kontext des Gedichts hingewiesen, sondern mit hoher Kunstfertigkeit ein mögliches Interesse an der Sache angestoßen und im gleichen Augenblick frustriert. Der Autor schreibt mit der Attitüde des Kenners, der sein Wissen für sich behält, aber doch andeuten möchte, dass er ein Wissender ist. Hat er das nötig? Vielleicht gegenüber den Kollegen Germanisten, aber doch nicht gegenüber den Schülern! Diesen wird etwas als interessant vorgestellt, ohne dass das damit ausgesprochene Versprechen eingelöst würde. Die Sätze fallen präzise unpräzise aus. Sie sind genau gesetzte Markierungen, mit denen auf etwas hingewiesen wird, ohne dass die Absicht verfolgt würde, mit ihnen wirklich etwas zu zeigen.

Ich möchte – als Arbeitshypothese auch für das Folgende – vermuten, hinter dieser Widersprüchlichkeit steckt die Unterstellung, dass nicht nur jede die Sache entfaltende Erläuterung zu weit führen, sie vielmehr auch die Schüler kaum erreichen würde. Das impliziert die zynische Haltung, dass der Lehrer zwar ein hohes Bildungsgut verwaltet, er aber nicht annimmt, die Schüler wüssten das Gut zu schätzen. In apologetischer Rede würde das heißen: »Ich könnte euch ja das Interessante an der Sache zeigen, aber ihr würdet nicht hinsehen, weil euch das nicht interessiert. Und wo einige von euch doch hinschauen würden, bliebe es unwahrscheinlich, dass ihr es versteht. Goethes Kunst ist schon für sich sehr voraussetzungsreich, für euch ist sie es allzu sehr. Es hat somit keinen Sinn, mehr zu sagen als euch darauf hinzuweisen, was alles gesagt werden müsste«.

Die Schüler werden genau erkennen, was ihnen damit faktisch mitgeteilt wird: Sie schauen weg und stellen nicht die Fragen, die die Einführung sachlich nur allzu deutlich provoziert. Sie bestätigen damit das, was der Lehrer von ihnen denkt.

BEBILDERUNG RECHTS

Avancierte Didaktik kann nicht bei dieser literarisch verbürgten zynischen Selbstinszenierung des Gymnasialprofessors stehen bleiben. Sie darf die beidseitige Verweigerung der Bildung, die des Lehrers wie die von ihm postulierte der Schüler, nicht als latente Provokation thematisieren: etwa als das literarisch gewordene »Perlen vor die Säue werfen«: Wonach sich einige von ihnen aufgefordert fühlen werden, dem Lehrer zu beweisen, dass sie bildungsfähige Menschen sind, während die anderen (»Ist

der Ruf erst einmal ruiniert, lebt es sich ganz ungeniert.«) sich als Säue genussvoll in der Haltung suhlen, die der Lehrer von ihnen erwartet. Heutige Didaktik muss versuchen, den mit der Einführung bereits aufgebrochenen Widerspruch der Dethematisierung des zu Thematisierenden zu heilen. Das geschieht, indem so getan wird, als ob es jenseits der Diskrepanz zwischen Sache und unterstellter Bildungsbereitschaft der Schüler Vermittlungshilfen und -schritte gäbe, die es erlauben, auf Umwegen doch irgendwie zur Sache zu kommen.

Eine erste Nachhilfe zum Verständnis verspricht der rechte Rahmen des Gedichtes: die Abbildung einer Skulptur. Die rechte Hand des Jünglings, der Ganymed darstellt, weist auf das Gedicht, während er auf den neben ihm auf einem Podest stehenden Adler herunterschaut. Königssohn und Adler haben einen Arm bzw. Flügel auf die Schulter des anderen gelegt. Der Adler steht anthropomorph aufrecht, dem Betrachter seinen gestreckten Unterkörper zuwendend. Der nackte Königssohn befindet sich tänzerisch mit lässigem Spiel- und Standbein an seiner rechten Seite. Ein Blatt bedeckt sein Geschlechtsteil. (Man möchte wissen: War so etwas in der Antike üblich?) Der Betrachter erhält mit der abgebildeten Skulptur eine Information über das Verhältnis der beiden Akteure zueinander. Er mag zwar ahnen, dass dieses nichts mit dem Gedicht zu tun hat, aber immerhin vielleicht mit dem Mythos. Die beiden stehen wie Freunde vor einer Kamera. Vielleicht führen sie gerade ein Gespräch darüber, was Ganymed davon hält, dass der Adler ihn gleich in die Lüfte heben wird? Wird er auf dessen Rücken mitfliegen oder die Krallen des Raubvogels in den Rücken gedrückt bekommen? Wie kann das ungleich kleinere Tier den Transport des Jünglings bewerkstelligen? Im Mythos ist so etwas augenscheinlich möglich.

Die wie ein Sinnbild für das Gedicht neben den Text platzierte Abbildung wirft also ganz eigene Fragen auf. Die Skulptur leistet mit Ausnahme der Handbewegung alles andere als eine bildliche Ergänzung der Hinführung zum Gedicht. Was aber soll dann überhaupt das Bild zum Text?

Die inhaltliche Beziehungslosigkeit von Gedicht und Abbildung könnte man als Folge der Gedankenlosigkeit des Didaktikers deuten. Er hat sich mit der Illustration nicht weiter beschäftigt, suchte lediglich nach einem Bild zum Text, weil man heute so etwas als Auflockerung der »Bleiwüste« erwartet. Die Fehlleistung ist dennoch, weil motiviert, sinnstrukturiert: Unter den vielen Ganymed-Darstellungen, die die Kunstgeschichte offeriert, hat der Didaktiker eine ihm in doppelter Hinsicht zeitnah erscheinende ausgesucht, so als ob damit die Authentizität der Darstellung am ehesten verbürgt wäre. Zeitnah bedeutet: Sie muss zu den Griechen passen und zum Bild der Weimarer Klassik³. Das vom dramatischen Geschehen des Adlerfluges und der Entführung abgehobene Pathos der antiken Darstellung passt zu beidem.

3 Diese Hypothese bestätigt sich bei den anderen Kopiervorlagen. So sucht der Bearbeiter für die »Deutsche Baukunst« eine Zeichnung des Straßburger Münsters aus, die suggeriert, Goethe sei auf ihr abgebildet. Dafür verzichtet er auf eine Bebilderung der visuellen Sensationen, die Goethe gepackt hatten, als er das Münster zum ersten Mal sah und betrat, und die ihn zu seinem Text wesentlich inspirierten



Wäre der Bearbeiter auf die Idee gekommen, etwa Rembrandts berühmte Entführung abzudrucken, wäre eine Verfremdung eingetreten, die das Bild schlecht als Illustration, die sich nur zeigt, um sich sofort wieder zurückzunehmen, hätte erscheinen lassen: Ein aus panischer Angst pinkelndes Kleinkind, das als Königssohn brüllend vor Schmerz an den Krallen des Adlers hängt, hätte ein starkes Gegengewicht zum Gedicht bedeutet. Die Schüler wären verführt gewesen, sich mit dem Bild als Bild zu beschäftigen. Mit dem Abdruck der Skulptur ist es anders. Sie kann als nicht weiter störendes Bild(ungs)accessoire angeschaut und gleichsam beiseite gelegt werden. Das Bild funktioniert als Füllung eines didaktisch phantasierten horror vacui des Arbeitsblattes, als ein der Zerstreuung dienendes Ornament für einen Inhalt, auf den es augenschein-

lich nicht ankommt. Wäre das anders, so lieferte das Bild einen Hinweis auf das, was mit dem Text geschehen soll.

BEARBEITUNGSAUFGABEN UNTEN

Der Schüler mag sich so eingestimmt der Rahmung unten zuwenden. Die wird positioniert mit der Botschaft, dass nun das Gedicht zu bearbeiten sei.

Entsprechend der ersten Aufgabenstellung haben die Schüler eine Bildbeschreibung vorzulegen. Also sollen sie, wie es die Skulptur der beiden Freunde Adler und Ganymed mit dem Mythos vormacht, dem Gedicht mit einem eigenen künstlerischen Ausdruck interpretatorisch näher kommen? »Eine Bildbeschreibung: Stellen Sie sich vor, die in der Hymne dargestellte Situation wäre als Gemälde wiedergegeben...« Das Piktogramm verweist auf die Erwartung, nun tatsächlich etwas zu zeichnen: das Gemälde zur Situation!

Die erste der Bearbeitungsaufgaben richtet sich damit nicht direkt auf den Text des Gedichtes, sondern enthält eine mittelbare Annäherung. Der Abbruch »(...)« der Arbeitsanweisung ist merkwürdig. Man mag sie so verstehen, dass der Schüler sie vervollständigen soll. »... wie würden Sie das Gedicht als Szene malen?« Ohne eine solche Beziehung des »Stellen Sie sich vor« zur Produktion eines Bildes, bliebe die Aufgabenlösung rein innerlich, die Vorstellung soll aber ausgedrückt werden. In dieser »Lückenaufgabe« steckt das Versprechen, aktiv zu werden. Möglicherweise ken-

nen die Schüler dergleichen von »interaktiven« Rätselaufgaben und gruppendynamischen oder selbsterfahrungsorientierten Spielen.

Was wäre bildnerisch darzustellen? Leicht ließe sich das Morgenrot glühend malen, dazu eine Frühlingswiese. Auf ihr irgendwie ein mythologisches Wesen, welches der Held in die Arme nimmt und ein anderes, an dessen Busen der Held liegt und schmachtet. Kann man auch das lyrische Ich malen, wie es sich auf die Wiese legt und diese wie eine Geliebte umarmt? Wie stellt man den brennenden Durst dar? Weniger Probleme machen der liebliche Morgenwind und die Nachtigall. Die muss freilich gleich wieder versteckt werden: im Nebeltal. Endgültig zum Verzweifeln wird es, wenn man sich den Held auch noch ausmalt, wie dieser nach oben strebt: aufwärts und abwärts hin zum Vater. Zeus in den Wolken, das ließe sich wenigstens entsprechend der Imago vom christlichen Gottvater bewerkstelligen.

Neben diese abbildliche Variante einer Situationsschilderung ist auch eine reine der Gefühle zu denken, also eine Impression, die aus dem Empfinden erwächst, das irgendwie mit dem Gedicht über den Schüler gekommen sein mag. Ich vermag das nicht auszumalen und darzustellen. Die Schüler können in diesem Falle an Collagen erinnert sein, die sie hergestellt haben, um ihre Empfindungen auszudrücken.

Was aber wäre für die Erschließung des Textes gewonnen, wenn die Schüler – Zeile für Zeile abbildlich verstehend (mit dem ihnen eigenen Dilettantismus) das Gedicht als Bild reproduzierten? Selbst als Einstieg in die Interpretation taugte so etwas nicht, denn die Frage bleibt: Wie kommt man dann zum Text zurück? Sollte die Botschaft die frustrierende sein: Seht, mit solchen Bildern kommt man dem lyrischen Kunstwerk nicht wirklich nahe und vermag es nicht zu verstehen! Es geht nicht mit der Übersetzung in ein Bild, wo doch das Gedicht aus vielen Bildern besteht!

Die didaktische Motivierung für diesen Schritt wird nicht in der bewusst inszenierten Sackgasse begründet liegen. Der Didaktiker möchte nicht, dass die Schüler an der Aufgabe scheitern, vielmehr hofft er, mit ihr den Weg zum Text bahnen zu können. Der normale Unterricht an Texten organisiert dergleichen durch das, was Didaktiker die »Reorganisation des Textes« nennen.

Der Herausgeber dürfte davon ausgehen, dass der Bildcharakter des Gedichts am besten dadurch bewusst wird, dass er wörtlich als Bild aufgefasst wird. Damit schließt er das Sprachbild des Gedichts didaktisch kurz mit der Hervorlockung einer subjektiven Bildsprache. Er postuliert, dass die Schüler eher in der Lage sein werden, den Gehalt des Textes bildlich denn sprachlich zu erfassen. Mit der kollektiven Bebilderung des Gedichtes stellt er freilich die Aufgabe der Aneignung des Textes von den Füßen auf den Kopf: Käme es mit dem Gedicht darauf an, das ästhetische Potenzial des poetischen Schreibens durch ein sorgfältiges und versuchsweise experimentelles sprachliches Nachkonstruieren diskursiv zum Sprechen zu bringen, sucht der Didaktiker der damit verbundenen Schwierigkeit zu entkommen, indem er zum Bild flieht. Die im Gedicht zu erkennende sprachliche Verdichtungsleistung bei gleichzeitiger Zulassung gesteigerter Subjektivität im Sprachgebrauch, die eine Barriere aufrichtet gegen die umstandslose Lektüre und das direkte Verstehen und die

deswegen zur Mühe eines sich dem Text behutsam anschmiegenden Lesens einlädt, all das wird den Schülern nicht zugemutet. Statt dessen sollen sie den Inhalt des Gedichtes als Sequenz von Bildern reproduzieren. Weil die »Reorganisation des Textes« bei »Ganymed« nicht möglich ist wie bei einer Kurzgeschichte, entzieht sich der Inhalt des Gedichtes doch massiv der Möglichkeit eines Resümeees, wie es bei einer linear erzählten Geschichte hergestellt werden kann. Und weil vieles zunächst im Dunklen der lyrischen Operationen verbleibt, greift der Lehrer zum Kunstgriff einer Bildbeschreibung als Bildproduktion. Auf diese Weise lässt sich das Unbestimmte weiterhin als Unbestimmtes behandeln und dennoch darstellen. Zugleich wird es möglich, eine ungefähre Vorstellung von der »Situation«, die »in der Hymne dargestellt« ist, zu entwickeln, obwohl sich während der Bebilderung zeigt, dass es nicht eine Befindlichkeit des lyrischen Ichs gibt, sondern deren mehrere. Indem die Schüler das Bild zum Sprachbild liefern, reproduzieren sie etwas, was sie nur jenseits des Sinngehalts des Textes darstellen können. Zugespitzt könnte man sagen: Es ist so, als ob man den einer fremden Sprache nicht Mächtigen auffordern würde, einen Text, den er nicht verstanden hat, zu reproduzieren, um sicherzugehen, dass er dessen Aussage (vor ihrer Interpretation) verstanden hat.

Das kann nur gut gehen, wenn es nicht schief gehen kann. Und das ist dann der Fall, wenn das Produkt dieser Tätigkeit nicht mehr mit einem Kriterium für eine richtige Darstellung bewertet wird. Die Unbestimmtheit der Aufgabe, die zur Reorganisation des Gedichtinhaltes führen soll, kann nur zu irgendwelchen Bildern führen, damit zu einer solchen Trivialisierung der Bildersprache des Textes, wie sie eben gedankenexperimentell im Bild zum Gedicht angedeutet wurde.

Sollte ein Schüler sich aber um eine ernst zu nehmende Wiedergabe der lyrischen Ausdrucksgestalt bemühen, dürfte er bei der Entschlüsselung des Kunstcharakters des Gedichts schnell an die Grenzen seiner Malkunst stoßen. Die Repräsentationsergebnisse werden dann umschlagen in die Verballhornung des Gedichtes. Das Pathos des Textes kehrt in den Bildern als Karikatur wieder. Wenn in ihren Augen bereits der Helene mit seiner Skulptur an der Geschichte gescheitert ist, wie eklatant wird dies ihnen selbst am »Ganymed« widerfahren. Tröstlich für sie vielleicht der Eindruck, den sie nach ihren Versuchen gewonnen haben: Lyriker sind Leute, die sich augenscheinlich um die Logik ihrer Geschichten nicht kümmern und die mit ihrer Phantasie völlig abheben. Die eigene Kraft der bildlichen Imagination erweist sich dagegen als arg begrenzt.

In der Phase der bildlichen Reproduktion des Textes kommt es nicht zu seiner sinnerschließenden Auslegung. Trotzdem wird das Gedicht so behandelt, als sei die Auslegung mit der ersten Aufgabe bereits mitvollzogen und als könne man nun zur auswertenden Klassifikation übergehen. Die Konsequenz, mit der bislang alles vermieden wurde, was auf eine textangemessene Lektüre hinauslaufen könnte, ist beeindruckend. Es ist, als fürchte der Didaktiker sie wie der Teufel das Weihwasser. Hat er Angst vor der sprachlich enthemmten Interpretationslust der Schüler? Oder befürchtet er umgekehrt, dass den Schülern nichts sprachlich Gefasstes zur Sinnerschließung des Gedichtes einfallen würde? Oder ist es vielleicht so, dass er selbst ein gebrochenes Verhältnis zu dieser Dichtung hat, so dass er es nicht riskieren möchte, sich auf für ihn unsicheres Terrain zu begeben?

Für diese Lesart spricht die zweite Aufgabe: »Würden Sie das Gedicht eher als ein Liebesgedicht oder ein Naturgedicht bezeichnen? Suchen Sie im Text nach Belegen für beide Auffassungen.«

Schon dem flüchtigen Leser wird sich mitgeteilt haben, dass im »Ganymed« Liebe und Natur zum Thema gemacht sind. Nicht so leicht erschließt sich der Status der klassifizierenden Begriffe »Naturgedicht« und »Liebesgedicht«, denn der Text handelt doch auch von der Liebe zur Natur wie auch von der Behandlung der Natur als Geliebter: »Wie im Morgenrot Du rings mich anglühst, Frühling, Geliebter!«

Indem der Schüler aufgefordert wird, etwas als entweder das eine oder das andere zu identifizieren, wird ein Verhalten gefordert, das ohne das didaktische Setting schwer verständlich wäre.

Bezeichnen sollte man etwas mit dem Vollzug eines autonomen qualifizierenden Urteils. Die Bezeichnung (ggf. als Naturgedicht oder als Liebesgedicht) folgte dann aus der Analyse des noch auszuzeichnenden Materials. Die Schüler haben aber nicht zu entscheiden, um was für ein Gedicht es sich bei »Ganymed« handelt. Die beiden möglichen Ordnungsbegriffe sind bereits festgelegt. Die Schüler haben zu wählen zwischen zwei Optionen, ohne dass vorher klar gemacht wäre, was ein »Liebesgedicht« und was dagegen ein »Naturgedicht« zu einem solchen macht. Der Schüler kann daher nur assoziativ Worte dem Bereich der Natur (im Sinne von »Wiese, Wolke, Nachtigall«) zuordnen wie andere (»Geliebter, Liebeswonne«) der Liebe. Am Ende ist der »Ganymed« für einen Schüler eher ein Liebesgedicht, weil er diese und jene Belege für sein Urteil herbeiziehen kann, ein anderer Schüler wird vielleicht eher ein Naturgedicht erkennen. Tertium non datur?

Weil der Lehrer mit seiner Aufgabenstellung die Interpretation des ganzen Gedichtes nicht zur Voraussetzung der Typenfestlegung macht, wird es bei der Übung lediglich zu einem mechanischen Etikettieren kommen. In Zweifelsfällen mag die Freiheit der Wahl willkürlich entschieden, das Wort »Busen« etwa 'mal der Liebe 'mal der Natur zugeschlagen werden.

Wie schon bei vielen anderen Interpretationen, die auf die Subsumtion eines Textes unter einen Gattungsbegriff hinausliefen, ahnt der Schüler, dass es nicht eine Frage der subjektiven Urteile ist, ob es sich um das eine oder andere handelt. Die zuständige Wissenschaft, die Germanistik, wird längst herausgefunden haben, um was es sich tatsächlich handelt, der Lehrer repräsentiert die richtige Lehrmeinung. Die Aufgabe verlangt damit das Raten eines andernorts längst gelösten Rätsels.

Das wird inszeniert, indem der Schüler Belege für beide Auffassungen (wer hat die eigentlich geäußert?) liefern soll. Sind doch beide Varianten möglich? Kann sich der Schüler nach eigenem Gutdünken für eine der beiden entscheiden? Oder wird eine von beiden bloß didaktisch als möglich behauptet? Eben so wie bei vielen Rätseln, bei denen man sich zwischen den vorgegebenen richtigen und falschen Antworten entscheiden muss.

Der Herausgeber wird wissen, was er u.a. bei Benno von Wiese nachlesen konnte, dass es nicht um ein Entweder-Oder oder ein Mehr-oder-Weniger des einen oder anderen geht, vielmehr das Gedicht eine die Gegensätze aufhebende Vermittlung von Natur-

und Liebesgedicht repräsentiert. Weil das so ist, stellt sich verschärft die Frage: Warum lockt der Lehrer die Schüler auf eine falsche Fährte? Auf der richtigen würden sie hilflos umherirren, also muss man sie falsch führen?!

Hier rächt sich, dass bislang nichts vorgesehen wurde, um die Schüler mit dem Gedicht so weit zu verwickeln, dass sie für eine Charakterisierung etwa als Naturgedicht oder Liebesgedicht urteilsfähig geworden sind.

Weil schon die geforderte Klassifikation des Gedichts diesem Gewalt antut, kann es auch bei der technischen Lösung der Aufgabe zu Absurditäten kommen. So transformiert der Didaktiker die denkmögliche Suche nach Belegen im Sinne von Argumenten in eine Anstreichübung: Das Piktogramm gibt die Anweisung, einen Stift, besser gleich zwei zu nehmen und das Gedicht von der ersten bis zur letzten Zeile Wort für Wort durchzumustern nach »Belegen« (nicht etwa nach hypothetischen Hinweisen) für das eine oder andere: Mit dem roten Stift wird alles markiert, was zur Liebe gehört, mit grünem Stift alles, was zur Natur zählt. Am Ende wird ausgezählt und der Gewinner verkündet. Das geht nur, wenn wiederum, wie schon in der ersten Aufgabe, so getan wird, als könne man den Gehalt des Textes abbildlich, also unmittelbar und direkt verstehen: »Ach, an deinem Busen Lieg' ich [Liebe] / schmachte [Liebe] / Und deine Blumen [Natur] / dein Gras [Natur] drängen sich an mein Herz [Liebe].« Usf.

Eine solche Umsetzung der Aufgabenstellung stellt nur eine gelinde Übertreibung dar. Falls der Lehrer nach der geforderten Unterstreichübung im Unterricht zur Kategorie des Naturgedichts bzw. Liebesgedichts problematisierend zurückkehren sollte, hat er für ihre sinnvolle Diskussion der Charakterisierung die Grundlage zerstört. Die Übung nämlich erlaubt nicht die Kategorien einzuholen, denn das Durchmustern des Textes verhinderte erneut die sinnerschließende Lektüre. Statt sich auf den spezifischen Ausdruck der Zeilen einzulassen, werden Worte nach der unmittelbaren Assoziation, die sie hervorrufen, unter zwei Begriffe subsumiert. Ob dabei die subjektiven semantischen Beziehungen zur Liebe und ein »Liebesgedicht« dem Sinne nach konvergieren, spielt für die Übung keine Rolle.

Und weil von den Schülern gefordert wird, für »beide Auffassungen« nach Belegen zu suchen, werden sie geradezu in ihrer blinden Suche nach Liebe und Natur bestärkt. Was dem Gedicht eigentümlich ist, dass es augenscheinlich jenseits solcherart diskriminierbarer Assoziationsfelder konstruiert wurde, das kann auf diese Weise gar nicht eingeholt werden. Dafür wird den Schülern sinnfällig der vom künstlerischen Material abgehobene und verselbstständigte Gebrauch von Formbegriffen vor Augen geführt. Auch wenn der »Ganymed« weder ein »Liebesgedicht« noch ein »Naturgedicht« darstellt, wird nach diesen Gedichtstypen gesucht.

Mit dieser zweiten Aufgabe wird die bedrohliche Unbestimmtheit des ästhetisch konstruierten und wirkenden Gegenstandes didaktisch gebannt. Die Schüler hantieren pragmatisch mit dem Gedicht. Dafür wird so getan, als ob sie mit den Kategorien operieren könnten. Die Analyse wird mit dem Einsatz von scheinbar festen Suchbegriffen überflüssig. Das Gedicht wird zum Unterrichtsstoff, den die Schüler mit leeren Begriffen bearbeiten und den sie so unschädlich machen können. Es geht eben nur noch um Belege für eine vorgängige und jenseits des Unterrichts und der Arbeit am Text festgestellte klassifizierende Lesart.

Mit der zweiten Teilaufgabe wird Goethes »Ganymed« endgültig zum Mittel für einen didaktischen Zweck, der Einübung in Textbearbeitungsverfahren, die einen Text ohne Ansehen seines Gehalts zu behandeln erlauben.

DIE RÜCKSEITE: EIN INTERPRETATIONSSKRIBBEL ALS SCHREIBVORLAGE

Diese Absicht triumphiert in finaler Bekräftigung auf der Rückseite des Arbeitsblattes. Es entfaltet in mehreren Formen eine Kommentierung des Textes. Der wird dafür noch einmal, als wäre er eine Rohform, die durch die Kommentierung bearbeitet und veredelt wird, abgedruckt. Einzelne Wörter oder auch Zeilen werden umkreist. Dominant sind dabei Hinweise auf das mit der Markierung ausgezeichnete »Objekt« oder »Subjekt«. Es muss damit mehr als bloß die grammatikalische Kennzeichnung gemeint sein, denn, dass das »Du« in der zweiten Zeile das Subjekt sein muss und das »mich« das Objekt des Anglühens darstellt, ist evident. Was soll dann die Auszeichnung? Immerhin kommt es zur Ergänzung um das Geschlecht des »Du«, das als der Frühling männlich ist. Aber warum ergänzt der Kommentator das dann nicht um das Geschlechtssubjekt am Ende der Strophe, das als Natur weiblich ist? Weil es den Schüler verwirren würde? So wenn sie erkennen, dass die Liebe sich auf beiderlei Geschlecht bezieht, sie damit entweder gar nicht einfach geschlechtlich gemeint ist, sondern Körper und Seele gleichermaßen ansprechend, als körperliche gar transgeschlechtlich, hermaphroditisch?

Vielversprechend, dann aber doch irreführend sind wiederholt auftauchende Vokabeln, mit denen Hinweise auf den Sinn des Gedichtes gegeben werden sollen. So werden Charakterisierungen für die Zwischenteile vorgeschlagen: Nach der neunten Zeile geht es statisch zu: »Noch statisch; nur Absicht, Wunsch«. Zum zweiten Zwischenstück heißt es »dynamisch, noch orientierungslos«, am Schluss (»Umfangend umfängen!«) gibt es »Aktivität und Hingabe aktivisch und passivisch«. Bezieht man die Begriffe auf die Zeilen selbst und das, was mit ihnen zusammengefasst wird, so wird unklar, was mit diesen Kommentaren aufgehellt werden kann. »Daß ich dich fassen möchte« ist als Wunsch doch nicht statisch? Was an »Ich komme! Ich komme!« anders als nur »Absicht und Wunsch« ist, oder was die Orientierungslosigkeit dieses Kommens auszeichnen könnte, wo doch schon die folgende Zeile das erlösende »Hinauf...« enthält, kurzum, was sich ggf. hinter den Annotationen des Didaktikers an Interpretationen verbirgt, bleibt dunkel. Erst wenn man sich assoziativ und wiederum abbildlich um eine Verbindung von Kommentar und Gedichtszeile bemüht, wird etwas klar. Dann ist das »Ich komme! Ich komme!« »dynamisch« und wird die Frage »Wohin? Ach wohin?« »noch orientierungslos«.

Vollends kryptisch sind die verschiedenen Modi des übrigen Markierens im Text: Es werden einfache Unterstreichungen, doppelte und unterbrochene genutzt, am Ende taucht sogar ein doppelter Strich auf, der nichts mehr unterstreicht; vielleicht um die angebotene Textpointe »Wolken sind als Teil der Natur schon mit ›Vater« identisch« vorweg zu unterstreichen?

Links neben den Text hat der Bearbeiter ein Modell gestellt, das darauf verweisen soll, das Gedicht habe drei Teile, einen Beginn, einen Hauptteil und einen Schluss:

Während zu Beginn die Natur auf das lyrische Ich mit einem dicken Pfeil drückend und scharf einwirkt und im Hauptteil Natur und lyrisches Ich interagieren (Blumen, Gras, Wind und Nachtigall wirken ein, das Ich reagiert unbestimmt), kommt es zum Schluss zu Vereinigung von Natur und lyrischem Ich.

Auf der Suche nach dem, was dieses Modell mit dem Gedicht zu tun haben könnte, wird man irgendwie fündig. »Umfangend umfassen!« kann man als Vereinigung lesen, wie »mich anglüht« als Aktivität und Wirkung der Natur auf das Ich. Und auch das späte »Ich komme« lässt sich als Reaktion auf den Ruf der Nachtigall (der »Botin aus dem Unbegreiflichen«) verstehen. Aber genauso könnte der Leser auch das »Daß ich dich fassen möcht'« bereits als Reaktion deuten und die Bewegung am Schluss nicht als vollzogene Vereinigung, sondern als »nur Absicht, Wunsch«.

Ähnlich wie bei den Belegen für Natur und Liebe, erfolgt hier eine Suche nach dem, was die Hinweise plausibilisieren könnte. Die Führung übernimmt nicht das Gedicht, sondern der Kommentar. Erneut sind die Schüler nicht aufgefordert, sich dem Text des Gedichtes zu widmen, sie sollen dessen Präparation nachvollziehen. Folgerichtig werden sie gebeten: »Verfassen Sie an Hand der Vorgaben eine zusammenhängende Textanalyse.«

Der Didaktiker tut so, als ob er bloß ein wenig vorgearbeitet habe, indem er Markierungen gesetzt hat. Mit dieser Hilfestellung könne der Schüler eine zusammenhängende Textanalyse durchführen. Weil er die Textanalyse nicht nach seinem Gutdünken schreiben kann und soll, wird ihm eine Vorgabe gemacht, eine Art Leitfaden der Interpretation geliefert. Gegen den Rätselcharakter der Kunst stellt der Bearbeiter den Rätselcharakter seiner Anmerkungen, die jedoch nur kunsthandwerklich ausgefallen sind. So eingestimmt dürfte es den Schülern nicht schwer fallen, statt einer zusammenhängenden Textanalyse mit Hilfe der Vorgaben einen Fließtext zu produzieren, der anhaltend Unbegriffenes oder auch nur Geahntes aus der Vorarbeit des Didaktikers in ganze Sätze gießt. Und in dem Maße, wie dies mit der Suggestion einer Analyse vollzogen wird, dürfte der Schüler eine eigenständige Leistung hinlegen. Sätze wie die folgenden werden mit Zwangsläufigkeit aus den Vorgaben folgen: »In der ersten Strophe des Gedichtes wird uns gezeigt, wie das männliche Subjekt, der Frühling, das lyrische Ich als Objekt anglüht. Im Folgenden werden die Sphären der Natur und der Liebe in Beziehung gebracht, denn die Natur löst im Ich Liebeswonne aus, die Natur drängt sich an sein Herz als heiliges Gefühl und als unendliche Schöne. Die Strophe zeigt uns ein lyrisches Ich, das massiv im Banne der Natur steht, die auf das Ich einwirkt.« Usf.

Um einen solchen Text herzustellen, ist ein Verständnis des Gedichtes nicht erforderlich. Es reicht völlig aus, die Vorgaben wie Stichworte in zusammenhängende Sätze hinein zu kompilieren. Der Schüler wird zum Ghostwriter des Didaktikers. Der Gehalt des »Ganymed« ist völlig irrelevant für den Text. Es erforderte schon einen beträchtlichen Widerspruch gegen die vielfach aufgenötigte Intentionalität des Arbeitsblattes, wollte ein Schüler aus den Vorgaben ausbrechen. Explizit gewünscht wird ja »anhand der Vorgaben« den Text zu schreiben, nicht aber ihn bloß angeregt durch die Kommentare zu erarbeiten. Die Botschaft des Skribbels ist eindeutig: Alle wesentlichen Interpretationen liegen mit den Vorgaben bereit.

Bleibt noch die Kür für diejenigen, die sich damit nicht abspesen lassen wollen: der Hinweis auf ergänzende Informationen zu Goethes Hymnen und die von Goethe behandelten philosophischen Richtungen.

III

Als Motivierung für die dargestellte und analysierte didaktische Präparation wurden eingangs drei Lesarten angeboten: die Angst vor dem hemmungslosen Subjektivismus der Schüler, die Unterstellung ihrer Unfähigkeit, den Text zu verstehen, und die Inkompetenz des Didaktikers gegenüber der Sache, die er vermitteln soll.

Die Rückseite des Arbeitsblattes belegt noch einmal die augenscheinlich tief sitzende Skepsis, ob die Schüler überhaupt in der Lage sind, den »Ganymed« selbstständig zu lesen und zu deuten. Ohne Hilfestellung werden sie weder Subjekt noch Objekt unterscheiden können, noch etwas von Statik und Dynamik, gar etwas von Liebe und Natur begreifen. Die Wirkung der Natur auf das lyrische Ich muss graphisch gestaltet werden, sonst bleibt sie unbegriffen. Der Pfeil weist auf den Punkt, die Wirkung erscheint wie ein Ausrufezeichen.

Die meisten dieser Hilfestellungen sind im doppelten Sinne überflüssig: Weder werden sie von der Schwierigkeit der Sache erzwungen, noch muss dem Fassungsvermögen des Schülers mit den Hinweisen aufgeholfen werden. Die weitgehende Inhaltslosigkeit des Interpretationsskribbels verschwindet gleichsam hinter der guten didaktischen Absicht, den Schülern den Weg durch das Dickicht des Gedichts zu bahnen.

Der Lehrerkommentar erscheint mit der symbolisch aufgeladenen Präsenz der differenzierten Zeichen und ihrer schematisierenden Ordnung als Beispiel für eine wissenschaftliche Arbeitsweise. Das angebotene Strukturschema des Gedichts gerät faktisch zur didaktischen Schrumpfstufe einer denkmöglichen Formanalyse. Dem Reichtum der Dichtung wird mit einer erschreckenden Dürftigkeit der Form begegnet.

Auch um mögliche wilde Interpretationen der Schüler präventiv auszuschließen, scheint es dem Didaktiker angeraten, eine feste Leitlinie für die Textanalyse vorzugeben. Ein Gängelband benötigt, wer nicht laufen kann, um es dann mit seiner Hilfe zu lernen. Am Band dieses Didaktikers lernt man nicht das freie Laufen, sondern nur dasjenige am Band. So wie hier advokatorisch Verantwortung für einen unmündigen und unkundigen Schüler übernommen wird, lässt sich alles, auch offensichtlich Unsinniges, als Mittel zum Zweck rechtfertigen.

Dabei entfernt sich der Didaktiker so sehr von der Sache, dass auch er nicht mehr in die Verlegenheit kommt, sich ihr zu stellen. Das erklärte zugleich, warum in den Hinweisen die sinnerschließende Lektüre nicht vorkommt. Und es legt die für den Bearbeiter peinliche Lesart nahe, dass er sie nicht auf sich genommen hat, bevor er zur didaktischen Präparation des Gedichtes schritt: Lindenhahn hat das Gedicht nie selbst sinnerschließend gelesen?! Nur so kann er sich glauben machen, in seinen Hinweisen stecke bereits eine zureichende Ausdeutung des Gedichts. Hätte er sich dessen Gehalt vor der didaktischen Absicht versichert, wäre er wohl nicht in der Lage gewesen, dermaßen brutal mit dem Kunstwerk umzugehen. Zumindest wäre von der Aufforderung zum Lesen noch etwas zu spüren gewesen.

IV

Wer sich ohne didaktische Rahmung mit dem Gedicht beschäftigt, wird entweder von ihm angezogen oder abgestoßen: Er lässt sich von der Muse küssen oder er weist sie ab.

Die Zwangsanstalt Schule muss immer wieder mit dieser Abwehr rechnen. Das Zarte und Zerbrechliche lyrischer Texte gerät in den Mahlstrom des Deutschunterrichts. Antwortet die Schule darauf mit Zwangsbeglückung und rechtfertigt sie sich autoritär abstrakt mit dem Hinweis auf das Bildungsgut, so kann nichts Gutes mehr erwartet werden. Eine finale Reaktionsform auf diese schlechte Praxis stellt der didaktisch bearbeitete »Ganymed« dar. Das Arbeitsblatt wird von der verzweifelten Hoffnung bestimmt, dass es der Deutschlehrer vielleicht so doch schaffen kann, die Pflicht zu erfüllen, Lyrik des Sturm und Drang zu vermitteln. Vielleicht kommt man so mit den Schülern ins Geschäft. In Wahrheit dürfte das Arbeitsblatt dafür sorgen, dass die Opfer dieses Unterrichts nur noch unter besonders günstigen Voraussetzungen eine zweite Chance mit der Lyrik bekommen. Muss die erste so vertan werden?

»Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung« fordert den Lehrer dazu auf, sich Gedanken zur wechselseitigen Erschließung der Sache zu machen: der der Schüler für die Sache und der der Sache für den Schüler. Der pessimistische Lehrer denkt nur an das Erste. Für das Zweite wäre zu klären, warum es überhaupt sinnvoll werden kann, Schüler mit kunstvollen Gedichten wie dem »Ganymed« zu konfrontieren. Auf den ersten Blick sind hierbei die folgenden Zugänge denkbar: (1) Das Interesse an dem Dichter und seiner Situation. Immerhin geht es mit Goethe um den größten Dichter deutscher Sprache. (2) Das historische Interesse an der Epoche, innerhalb derer es zum dichterischen Sturm und Drang kam. (3) Schließlich die subjektive Zuwendung zur Lyrik als einer schwärmerischen, unreglementierten und empfindungsgeleiteten Ausdrucksgestalt der Selbstbefragung, -findung und -darstellung. Nicht wenige Schüler schreiben selbst Gedichte, für sie ist Lyrik eine Form, ihr unbekanntes Selbst auszudrücken.

Die ersten beiden Motivierungen lassen sich nur mittelbar auf das konkrete Gedicht beziehen. Zu Goethe als Person und zur Epoche lassen sich direktere und einfachere Texte finden. Die dritte Motivierung dürfte die Schwärmer im Kurs scharf von den Nüchternen scheiden und sie würde zu der gefürchteten subjektiven Lektüre führen. Deswegen wäre es aussichtsreicher vom hermetischen Charakter des Textes auszugehen und zu versuchen, das Geheimnis des Textes etwas zu lüften. Danach könnte ein Gespür für die Kunstfertigkeit des Dichters und seiner Dichtung entstehen, eine Art Propädeutikum des Lesens.

Dafür ist keine Didaktik erforderlich. Es reichte schon, den Text so aufmerksam wie nur möglich zu lesen und mit dieser Lektüre Lesarten zu gewinnen, wie der Text konstruiert worden ist. Dafür muss gegen die vielfach unterstellte Willkür und Spontaneität dichterischer Phantasie die hohe Artifizialität des Wortgebrauchs, also eine genau durchdachte Konstruktion des Textes, in dem alles genau kalkuliert ist, unterstellt werden.

Wie würde eine solche Lektüre beginnen? Am besten mit der Erfahrung, dass das Vorlesen des Textes ohne eine starke Anschmiegun g an den poetischen Rhythmus unmöglich ist und nur zu peinlichen Ergebnissen führen kann. Vom Leseversuch (dem interpretierenden Betonen) aus kann ein Sog entstehen, in die Bildwelt des Textes einzudringen:

*Wie im Morgenrot
Du rings mich anglühst,
Frühling, Geliebter!*

Das »Wie« verweist auf eine temporale und eine modale Qualität des Morgenrots. Das Morgenrot ist das der aufgehenden Sonne, die ein besonders farbiges, verzauerndes Licht auf die erwachende Welt wirft. Es ist noch nicht stark genug, um gegen die Kühle der Nacht zu wärmen, aber sie verspricht diese Wärme. Das Morgenrot verursacht ein noch kühles Anglühen (wieder modal und temporal zu verstehen). Es ist aber gar nicht selbst Träger des Anglühens, vielmehr sorgt der Frühling »rings« herum dafür. Die Natur wird also durch das Morgenrot beleuchtet und in diesem zauberhaften geröteten Licht glühen die Naturgegenstände, die Pflanzen, die Steine, das Wasser und weniger das Licht selbst das Ich an.

Der Ausruf, den das »Wie« einleitet und das Ausrufezeichen beendet, ist Akt der Euphorie, ein sprachliches Zeichen für eine Sinnenempfindung, die das Ich in seine Verzückung geraten lässt. Die Sinneslust (Licht, Wärme), die dieses Anglühen auslöst, lässt das Ich zur Anthropomorphisierung greifen: Der Frühling wird angerufen als der Geliebte des Ich. Damit ist zugleich das Empfangen der Sinneseindrücke als sublimierte Form des Begehrens ausgewiesen. In dieser Natur wird das Ich im Folgenden verschiedene Formen des Eros erleben.

*Mit tausendfacher Liebeswonne
Sich an mein Herz drängt
Deiner ewigen Wärme
Heilig Gefühl
Unendliche Schöne*

Das Ich ist nicht einfach den Sinneseindrücken ausgeliefert und hingegeben, sondern versucht, seiner Empfindung durch Sublimierung Herr zu werden. Deswegen ist es nicht das profane, sondern das heilige Gefühl, das mit tausendfacher Liebeswonne sich an das Herz des Ich drängt. In all das Glück der Naturerfahrung ist damit die Spannung zwischen Natur und Liebe eingewoben. Jene ist das Äußerliche, diese das Innerliche der Empfindung. Mit ihr wird denkbar, was in der hinfalligen Realität unmöglich erscheint: die ewige Wärme eines erlösten Zustandes (des heiligen Gefühls). Zu diesem in Spannung steht die unendliche Schönheit der Natur, die damit nicht zu fassen ist und deswegen immer wieder neu erlebt werden kann und zugleich für das Erscheinen des Gefühls, sein materiales Substrat sorgt.

Diese Strophe wird zum Symbol für das mit der künstlerischen Sublimierung des Gedichts ermöglichte Auf-Dauer-Stellen der real als flüchtig erlebten Naturerfah-

zung. Bald wird das Morgenrot dem gleißenden Sonnenlicht gewichen sein, das die Natur zwar erwärmt, zugleich durch ein kaltes Licht bewirkt, dass die Natur gleißend und verschattet in scharfen Kontrasten erscheint. Damit wird das Versprechen des Morgenrots gebrochen und es bedeutet die Erfahrung, dass es nicht erfüllbar ist. Im unerfüllten Begehren gegenüber der unendlich Schönen besteht die Einheit von Liebe und Natur. In der Hoffnung auf die Ewigkeit der Wärme, die beim Übergang vom (kühlen) Anglühen zur tausendfach erfüllten Liebeswonne, das Herz erfüllt, besteht der Sturm und Drang des lyrischen Ichs. Usf.

Mit einer Langfassung ließe sich diese Interpretationspassage in das Frage- und Antwortspiel eines Unterrichts übersetzen, der die sinnerschließende Lektüre des Textes betreibt. Das Gespräch könnte mit den Fragen beginnen: »Auf was bezieht sich das ›Wie‹ im Morgenrot?«, »Welche Lichtverhältnisse herrschen eigentlich in der Natur bei Morgenrot?« »Welche Affekte kann die Gleichzeitigkeit von Glühen ringsum und Morgenkühle auslösen?«

Machen die Schüler im Verlaufe dieser Lektüre die Erfahrung, dass sie den Sinn dessen durchschauen, was ihnen zunächst hermetisch verschlossen zu sein schien, so dürften sie bis zu einem gewissen Punkte mitgehen. Sie werden nach der Lektüre nicht zu bekehrten Lyrikliebhabern werden, aber doch einen Blick in diese Welt geworfen haben, der sie vor dem Ressentiment schützen mag. Jeder Unterricht, der von dieser Wirkung nicht etwas bewusst provoziert oder zumindest zulässt, gerät auf die Bahn, die der Didaktiker vorgezeichnet hat. Die führt schlicht in die Austreibung der Literatur aus der Schulbildung. Jedem noch so riskanten Versuch, etwas von der Sache zum Sprechen zu bringen, müsste angesichts der Trostlosigkeit der analysierten Didaktisierung der Vorzug vor dem Unterricht mit dem Arbeitsblatt gegeben werden.