

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht (Oberstufe)

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



5.2.26 Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht
Texte und Materialien – M 7₀

10 50.000 Stück in den Aufhängeschleifen verteilt. Spätestens ab 1844 trägt es in Flugblättern den heutigen Titel, die «Kettenscheitler». Das Gedicht wird erstmals 1844 veröffentlicht in Berlin im Reallexikon, der es dennoch wagt, die Verse öffentlich vorzutragen, zu einer Gefängnisstrafe verurteilt.

11 Nach Schulstunden gibt es zur Zeit des Kulturdenks in Deutschland weniger als 5 % Textarbeiter einer der Beschäftigten. Die meisten sind Arbeiter in einem riesigen in Nürnberg. Die Arbeiter erhalten Geld und Wäsche von einem Großhändler und bringen zu Hause auf ihren Handwebstuhl Leinwand oder Wolle, aufgrund der preussischen Fabrikgesetzgebung und aufgrund der Einführung des mechanischen Webstuhls in England sind billiger, billigere Produkte am Land verfügbar. Die Umstellung bei den deutschen Fabrikanten führt in Schwaben zu Lohnarbeit, die auch durch Kettenscheitler und die Ausbreitung der stählernen Arbeitsschneidemaschinen ermöglicht wird. Zudem wird diese Situation von manchen Großhändlern nachschließen ausgesetzt, so kommt ein Herrschel, selbst wenn Frau und Kinder mitschneiden, nicht einmal auf 50 Taler im Jahr. Da es keine spezielle Sozialfürsorge gibt, kehrt in die Webereihaaren der Hunger ein, das Brot ersetzt den Brot.

12 In einem Spinnstuhl beschreiben die Arbeiter die Geschichte der Arbeiter als Schüler und wird von der Probe verhalten. Daraufhin versammeln sich am 4. Juni 1844 gegen 14 Uhr im niederrheinischen Rheinlande, der heute politischen Stadt Wuppertal, und die Nachbarn etwa 3.000 Weber, es entsteht ein Protesttag mit dem Ziel, von den ortsansässigen Unternehmern Zwangsweise höhere Stückpreise zu fordern. Doch die Geschichte der Zwangsweise, die ein Großhändler oder sog. Weberei der Fabrikant, bis Tausendstücken an der Leinwand oder den Webstühlen vertrieben, lassen sich nicht darauf ein. Schon bei der letzten Lohnzahlung hatten die Zwangsweise geäußert, „die Weber möchten nur, wenn sie nichts anderes hätten, Craftmann das so beschreiben gemacht“. Ringellose und gestrichelte Arbeiterpöbel durch den durch Arbeitgeberverweigerung bringt nun die angebotene Wut der Weber während dem Ausbruch, die Kettenscheitler, werden die gesamte Einrichtung, werden die Fachmännchen und Webstühle und Strickmaschinen der Maschinen. Es folgen Plünderungen und Zerstörungen verschiedener Fabrikationsmaßnahmen.

13 Die wertvollste Menge menschlicher nach Langenbickel zur Firma Dierig, die ihre Arbeiter verhältnismäßig gut behandelt. Dennoch werden ein Mädchen, Carre und Gerberle in einem Gesamtverdienst von 90.000 Talern. Die Arbeiter versetzen das Eingelohnte des preussischen Militärs. Ab dem 5. Juni 1844 die Weber werden in Langenbickel von dem Haus des Unternehmers Dierig leben und dieser „zur Bezahlung“ an jeden Weber fünf Silbergeschosse ausstellt und Brot, Butter sowie einige Speisestücken verteilt. Und die Fortsetzung einer abkommenden Einheit in einer schlechten Ursache auf die Menge zu stellen. Es sterben 40 Menschen, darunter Frauen und Kinder, weitere 24 werden schwerverletzt zu Boden, ebenfalls keine Arbeit mehr möglich. Die Dierig werden zurück zu dem Frühlings und Stieren der Fabrikanten Arbeiter auszu und weiter auf Veranlassung. Als dann in der Nacht zum 8. Juni 1844 vierhundert von den Gewerkschaften durch Schüsse werden. Permalen und Langenbickel besetzen sowie weitere Truppen in die ungelungen Weberberufe einziehen, ist der Fabrikant niedergelassen. Gut 100 Weber werden verurteilt und den Anden Oberlandesgericht übergeben. Es werden mehr als 80 Anklagen zu 205 Jahren Zuchthaus, 90 Jahren Festungshaft und 300 Fineschüssen verurteilt.

(in Anlehnung an: <http://www.novastat.de/links/werber.htm>)

© 2007 OLZOO Verlag GmbH Seite 30

Vorüberlegungen

Lernziele:

- ♦ Die Schülerinnen und Schüler erfassen verschiedene Formen von Gesellschaftskritik in der Lyrik, indem sie ausgewählte Texte vor allem nach werkimmanenten, aber auch nach produktionsgeschichtlichen Verfahren untersuchen und miteinander vergleichen.
- ♦ Sie verstehen das Zusammenspiel von Form und Inhalt als wesentliches Kennzeichen von Gedichten, indem sie Funktion und Wirkung rhetorisch-stilistischer sowie spezifisch lyrischer Mittel benennen und erläutern.
- ♦ Sie schulen ihren Umgang mit lyrischen Texten, indem sie die primär stimmlich-verbale und gestisch-mimische Realisierung von Gedichten erproben.
- ♦ Sie entdecken das gesellschaftskritische Potenzial von Gedichten, indem sie individuelle Haltungen zum Umgang mit gesellschaftlichen Strukturen herausarbeiten und dazu selbst wertend Stellung beziehen.
- ♦ Sie werden sich des Phänomens der gesellschaftlichen Verantwortung bewusst, indem sie die Normen der Gerechtigkeit und der menschenwürdigen Persönlichkeitsentfaltung angesichts von Ausbeutung und Freiheitsbedrohung und die Forderung nach einer gerechten Gesellschaftsordnung aus den behandelten Texten herausarbeiten.
- ♦ Sie verbessern und erweitern ihre Sprachkompetenz, indem sie ihre Arbeitsergebnisse in sprachlich angemessener Weise prägnant sowie sach- und adressatenbezogen formulieren und selbstbewusst dem Plenum präsentieren.
- ♦ Sie üben ihre Sozialkompetenz, indem sie sich diskursiv mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern auseinandersetzen und die Lehrperson in ihrer Moderatorenrolle respektieren.

Anmerkungen zum Thema:

„Der Text regt zum Nachdenken an!“ – Häufig glauben Schülerinnen und Schüler, mit dieser im Kern nichtssagenden Phrase die gesellschaftskritische Dimension von Literatur charakterisieren zu können. Erst wiederholtes Nachfragen seitens der Lehrkraft führt dann zu differenzierteren Formulierungen, in denen sowohl die **Intention** der Autorinnen bzw. Autoren sowie der Texte selbst und ihre mögliche Wirkung thematisiert werden. Schließlich wird erst so die **gesellschaftliche Relevanz eines literarischen Werkes** erkennbar.

Wir sind es gewohnt – meist gegen Ende der unterrichtlichen Behandlung –, die gesellschaftskritischen Aspekte eines literarischen Textes herauszustellen, gegebenenfalls tun wir dies in Anbindung an die typischen Merkmale der Literaturepoche, der der jeweilige Text zuzuordnen ist.

Selten jedoch nehmen wir uns im Deutschunterricht die verschiedenen **Formen der Gesellschaftskritik** in einem **synoptischen Zugriff** vor, der es den Lernenden ermöglicht, das reiche Spektrum kritischer Literatur in einem mehr oder weniger direkten **Vergleichsverfahren** klar zu erfassen, weil sie über ein adäquates Begriffsreservoir verfügen, mit dem sie sich einen phänomenologischen Überblick erarbeiten können. Dieser erlaubt es ihnen dann wiederum, auf verschiedene Erscheinungsformen des gesellschaftliche Defizite und Misstände problematisierenden Schreibens differenzierend zuzugehen.

Insbesondere **Gedichte** bieten sich für eine solche Zusammenschau unterschiedlicher gesellschaftskritischer Ansätze und Verfahren an, da sie – in aller Regel – einerseits von übersichtlichem Umfang sind und andererseits eine zugespitzte bzw. in sich kohärente **Strategie** verfolgen. Dabei kann gerade der Sprung durch ganz verschiedene literaturgeschichtliche Epochen interessante Inhaltsfelder zugänglich machen und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf soziohistorische Tendenzen lenken. Darüber hinaus lassen sich so bereits gewonnene Kenntnisse und Einsichten festigen und vertiefen sowie zu einem Überblickswissen ausbauen.

5.2.26

Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht

Vorüberlegungen

Die Gedichte „*Aufruf*“ (1813) von **Theodor Körner** (1791-1813), „*Die schlesischen Weber*“ (1844) von **Heinrich Heine** (1797-1856) sowie die Liedtexte „*Die Hungerkünstlerin*“ (~ 1921) von **Friedrich Hollaender** (1896-1976) und „*Rinnsteinprinzessin*“ (1987) der Gegenwartsautorin **Edith Jeske** (* 1957) bieten in ihrer offensichtlichen Unterschiedlichkeit eine exemplarische **Tour d’Horizon** durch die sozial engagierte Lyrik des 19. und 20. Jahrhunderts, durch zwei Jahrhunderte also, in denen sich aufgrund der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Spannungen und Entwicklungen gerade der gesellschaftskritische Impetus von Literaten auf ganz unterschiedliche Weise manifestieren konnte, ja manifestieren musste.

Dabei werden sich immer **Anknüpfungspunkte zu anderen Werken** finden lassen, die bereits im Unterricht behandelt wurden. Während die Gedichte von Körner und Heine beispielsweise in die Zeit **Georg Büchners** verweisen und Parallelen zu dessen Dramenfragment „*Woyzeck*“ und zu der von ihm zusammen mit Ludwig Weidig herausgegebenen Flugschrift „*Der Hessische Landbote*“ bieten, verweist der Song von Hollaender mit seiner Berliner Mundart, aber auch von seinen im Hinterhofmilieu angesiedelten Handlungselementen her – ähnlich wie das Jeske-Lied – auf die Dramen von **Gerhart Hauptmann** und **Ödön von Horváth**, einem Freund Hollaenders. Natürlich lassen sich auch Vergleichsaspekte zu Romanen von **Theodor Fontane**, **Heinrich Mann** und **Erich Kästner** sowie zu Dramen von **Hendrik Ibsen** und **Bertolt Brecht** entdecken. Dies hängt von der je spezifischen unterrichtlichen Vorgeschichte ab.

Ergänzt wird die kleine Auswahl lyrischer Texte in dieser Unterrichtseinheit um **Theodor Fontanes** „*Überlaß es der Zeit*“ (1895) und **Georg Winters** „*Revolution*“ (2007) sowie um **Bertolt Brechts** „*Lob des Revolutionärs*“ (1932) und „*Lob des Lernens*“ (1934) wie auch um den „*Grotesksong*“ (1998) der deutschsprachigen Punkrock-Band „**Die Ärzte**“, allesamt Texte, die eher auf einer theoretisch-metaphänomenologischen Ebene anzusiedeln sind. Ähnlich ist auch **Peter Rühmkorfs** Gedicht „*Über den Gartenzaun gesprochen*“ (2008) einzuschätzen, das sich – etwa im Rahmen einer **Klausur** – besonders auch für eine auf intertextuelle Verweise hin ausgelegte Interpretationsleistung eignet. Dies gilt vor allem deshalb, weil der Text seine Leserinnen und Leser letztlich auf geschickt-paradoxe Weise auffordert, in einem persönlich reflektierten Statement für sich die Frage zu beantworten, ob man – angesichts von komplexen Menschheitsproblemen, die man als übermächtig empfindet – eher zu einer offensiv-mutigen gesellschaftskritischen Haltung oder doch zu einer eher privat-resignativen Einstellung neigt.

Der **Lebens- und Gegenwartsbezug** der Inhalte ergibt sich für adoleszente Schülerinnen und Schüler insofern, als gerade die Begegnung mit den in den Texten vermittelten sozialkritischen Auffassungen die Lernenden in ihrer **staatsbürgerlichen Rolle** herausfordert, in die sie sich mehr und mehr verantwortlich einfinden müssen. Darüber hinaus machen die ausgewählten Texte **die historische Entwicklung der aktuellen gesellschaftspolitischen Lebensumstände** – wenn auch nur in groben Sprüngen – deutlich.

Die in diesem Kontext zu behandelnden lyrischen Texte ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern also, **textexterne Bezüge** wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen zu erfassen. Als bewusst strukturierte, mitunter überstrukturierte Texte – „Gedichte sind genaue Form“, so definierte Peter Wapnewski 1977 – bieten die Gedichte aber vor allem hinreichend Gelegenheit, **textinterne Elemente und Formen** wiederzuentdecken und in ihrem Zusammenspiel mit den inhaltlichen Aspekten zu betrachten.

Da neben der Analyse und Interpretation von Gedichten in aller Regel ebenfalls deren adäquate Präsentation anzustreben ist, kommt durch die stimmliche und gegebenenfalls gestisch und mimisch verstärkte Darbietung auch die im Ansatz dramatisch-inszenatorische Dimension ins Spiel. Im Grunde lassen sich **vorgetragene Gedichte als Mini-Dramen** bezeichnen, zumal, wenn es sich wie

Vorüberlegungen

im Falle der Texte von Hollaender und Jeske um Liedtexte handelt, die beispielsweise von dem bekannten Chansonier Tim Fischer auf ausdrucksstarke Weise eingespielt wurden. Aber auch für Brechts „Lob des Revolutionärs“, als Bestandteil seiner Dramatisierung des Gorki-Romans „Die Mutter“, und für den „Grotesksong“ der „Ärzte“ gilt dies.

Die Lernenden werden also mit umfassenden literaturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen und Arbeitsweisen konfrontiert. Dabei werden nicht allein die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angesprochen, sondern es wird ebenso die emotional-affektive Ebene wie das Wertebewusstsein der Lernenden tangiert. Letztlich stellt sich auch die Frage, ob es ausreicht, auf gesellschaftliche Missstände lediglich in lyrischen oder – allgemeiner gesprochen – in literarischen Texten hinzuweisen, oder ob es nicht geboten und – selbst im bescheidenen eigenen Umfeld – auch möglich ist, durch konkretere Aktionen – wie sie sich beispielsweise im Rahmen eines Flashmobs eröffnen – Ungerechtigkeiten im sozialen Gefüge oder auch generell im zwischenmenschlichen Miteinander anzuprangern. Dabei ist unmittelbar evident, dass sich **fächerübergreifende Aspekte** zum Unterricht in Politik, Geschichte, Religion sowie in Werte und Normen oder Ethik, aber auch zu wirtschaftlichen Unterrichtsfeldern ergeben.

Literatur zur Vorbereitung:

Thomas Gräff, Lyrik von der Romantik bis zur Jahrhundertwende, Oldenbourg, München 2000
Stephen Fry, Feigen, die fusseln. Entfessele den Dichter in dir, Aufbau-Verlag, Berlin 2008

Die einzelnen Unterrichtsschritte im Überblick:

1. Schritt: Empörung – eine Frage der Zeit?
2. Schritt: Revolution – die andere Alternative
3. Schritt: Was meint eigentlich Kritik?
4. Schritt: Lyrische Gesellschaftskritik – Beispiele aus dem 19. und 20. Jahrhundert
5. Schritt: Der Abschluss – „Grotesksong“ und Flashmob
6. Schritt: Rühmkorfs „Über den Gartenzaun gesprochen“ (Klausurvorschlag)

Unterrichtsplanung

1. Schritt: Empörung – eine Frage der Zeit?

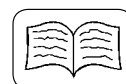
Lernziele:

- ♦ Die Schülerinnen und Schüler interpretieren Theodor Fontanes Gedicht „Überlaß es der Zeit“, indem sie das Zusammenspiel von Inhalt und Form differenziert beschreiben.
- ♦ Sie setzen sich mit der Situation eines Menschen auseinander, der sich angesichts eines privaten oder gesellschaftlichen Missstandes empört, indem sie seine Reaktionsmöglichkeiten vergleichend benennen.
- ♦ Sie problematisieren den Ratschlag, sich trotz einer empfundenen Empörung ruhig und passiv zu verhalten, indem sie das Gefahrenpotenzial dieser Verhaltensmaxime verbalisieren.

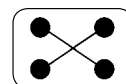


Wenn es über Jahrhunderte hinweg das Vorrecht der Jugend war, sich angesichts von subjektiv empfundenen Ungerechtigkeiten und individuellen Einschränkungen vehement zu entrüsten und sich überhaupt gegen eine als unzureichend erlebte gesellschaftliche Realität aufzulehnen, so scheint sich heute diese kritische Haltung – sofern die Pubertät halbwegs überstanden ist – weitgehend verloren zu haben. Zumindest sind **Protest und Aufbegehren** in sozialer Verantwortung nicht mehr zwangsläufig prägende Kennzeichen der jüngeren Generationen. Der Drang, **die Welt zu verbessern** oder sie zumindest zu verändern, scheint obsolet. Die Ursachen hierfür mögen vielfältig sein, sie hängen mit einer gewissen Saturiertheit ebenso zusammen wie mit dem Gefühl der Ohnmacht angesichts einer als undurchschaubar vernetzt wahrgenommenen Weltordnung, die sich darin gefällt, sich hinter dem Schlagwort der Globalisierung gleichsam in einem Chaos unbezwingbarer Unübersichtlichkeit aufzulösen.

Ob die je eigene Lerngruppe, mit der man diese Unterrichtseinheit bestreiten möchte, diesem Trend folgt oder ob immerhin einzelne Mitglieder doch noch zu den „Stürmern und Drängern“ zu rechnen sind, das wird gewiss unterschiedlich zu beantworten sein. In jedem Falle jedoch empfiehlt sich der Einstieg in eine Unterrichtseinheit zu den verschiedenen Formen der Gesellschaftskritik in der Lyrik über **Theodor Fontanes** „Überlaß es der Zeit“ aus dem Jahr 1895 (vgl. **Texte und Materialien M1**). Fontane war Mitte siebzig, als er das Gedicht schrieb – hat es jungen Leserinnen und Lesern heute noch etwas zu sagen?



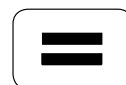
Zur Klärung dieser Frage drängt sich ein *dreiteiliger Arbeitsauftrag* auf, der zunächst in *Partner-* oder *Kleingruppenarbeit* erledigt werden kann, um dann im *Plenum* die Ergebnisse zusammenzutragen.



In einem ersten Teilschritt sollte die **Kernaussage** des Gedichtes ermittelt werden. Je nach Grad der Versiertheit der Lernenden im Umgang mit lyrischen Texten kann sich daran unmittelbar die Frage nach der Wirkung der verwendeten **sprachlich-formalen Mittel** anschließen.

Mögliche **Ergebnisse**:

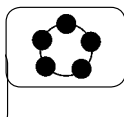
Der deutlich parallelistisch gestaltete und durchgehend paargereimte Zehnzeiler rät demjenigen, der sich über irgendetwas Unerhörtes zutiefst empört – ob es sich um eine private Angelegenheit oder um einen öffentlichen Missstand handelt, bleibt völlig offen –, unumwunden in einem unmissverständlich klaren vierfachen Appell zu **Geduld und Zurückhaltung**, ja **Passivität**: „Bäume nicht auf, versuch's nicht mit Streit, / Berühr es nicht, überlaß es der Zeit.“ (Z. 3 f.).



Unterrichtsplanung

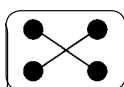
Dabei weiß der lyrische Sprecher sehr genau – wahrscheinlich aus eigener Erfahrung – um die psychischen Folgen für jemanden, der sich so verhält: „*Am ersten Tage wirst du feige dich schelten, / Am zweiten läßt du dein Schweigen schon gelten, / Am dritten hast du's überwunden*“ (Z. 5-7). Ob diese dreiteilige zeitliche Abfolge mit der offensichtlich als positiv verstandenen Lösung sich stets so rasch einstellen wird, bleibt fraglich. Allerdings scheint die allgemeine Schlussfolgerung des Sprechers – wiederum dreiteilig und unter Einsatz zweier antithetischer, zum Teil personifizierender Zweierformeln ausgedrückt – wohl nachvollziehbar: „*Alles ist wichtig nur auf Stunden, / Ärger ist Zehrer und Lebensvergifter, / Zeit ist Balsam und Friedensstifter.*“ (Z. 8-10).

Es liegt also folgende **Gliederung** vor: Ausgehend von der eher unspezifischen **Situationsbeschreibung** eines Empörten (vgl. Z. 1 f.) folgt die auf diese Situation abgestimmte, nunmehr recht konkrete **Handlungsempfehlung** zur Passivität (vgl. Z. 3 f.). Dieser erste Teil, der syntaktisch durch einen Punkt beschlossen wird, zeigt durchweg stumpfe Kadenz in einer metrischen Struktur mit vier Hebungen pro Vers bei unterschiedlicher Taktfüllung. Dann werden die drei **mental**en Zustände, Selbstvorwurf von Feigheit, Geltenlassen des Schweigens und Überwinden der Empörung in ihrer zeitlichen Abfolge benannt (vgl. Z. 5-7). Dieser zweite Teil wird mit einem Semikolon vom folgenden dritten Teil, der die **allgemeine Weisheitsregel** von der heilenden Wirkung der Zeit anbietet, nur schwach abgegrenzt, zumal beide Teile auch über die klingenden Kadenz der wieder vierhebigen Verse miteinander verbunden sind. Auffällig ist, dass allein der fünfte Vers, in dem von der Selbstschelte des Empörten ob der vermeintlichen Feigheit die Rede ist, fünf Hebungen aufweist und so die (innere) Unruhe des Betroffenen spiegelt.



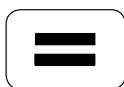
Die formalen und rhetorisch-stilistischen Mittel sollten im *Lehrer-Schüler-Gespräch* benannt und in ihrer Funktionalität ausführlicher erläutert werden. Zuvor kann die Kernbotschaft des Fontane-Gedichtes als sog. **Küchenzruf** verbalisiert werden. Dazu ist ein traditionell-komplementäres Kommunikationsgeschehen zu unterstellen: Ein Partner arbeitet in der Küche, während der andere im Wohnzimmer sitzt und Zeitung liest und dabei den betreffenden Text, also hier das Fontane-Gedicht, entdeckt und dessen Aussage in Kurzform in die Küche ruft. Dieses Verfahren erzwingt eine konzentriert-verdichtete Formulierung.

Die Lernenden machen sich hierzu selbstständig entsprechende Notizen.



In einem zweiten Teilschritt sollte das **Mentalitätsprofil** der Perspektivfiguren bzw. Adressaten, an die sich der lyrische Sprecher der Fontane-Zeilen wendet, herausgearbeitet werden.

Gleichzeitig wird überlegt, wem das Gedicht „aus dem Herzen“ spricht.



Mögliche **Ergebnisse**:

Das Gedicht zeigt hier eine klare **Doppelperspektive**: Es wendet sich einerseits explizit an ein **Du** (vgl. Z. 1-7), das sich in einer mental belastenden Situation befindet, die nur ganz allgemein mit „Empörung über etwas Unerhörtes“ beschrieben wird (vgl. Z. 1 f.), sodass sowohl ein persönlich-privater wie auch ein gesellschaftlich-objektiver „Vorfall“ als Ursache der starken negativen Emotion denkbar ist. Andererseits erscheint hier der Sprecher als gescheiter Ratgeber, was vor allem in den letzten drei Zeilen deutlich wird. Hier spricht jemand mit großer Autorität, seine Lebenserfahrung hat ihn erkennen lassen, dass sich „Ärger“ nicht lohnt, weil er das Leben aufzehrt und vergiftet (vgl. Z. 9). Es geht dem wohl altersweisen Sprecher um **Ruhe und Frieden**.

5.2.26

Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht

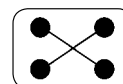
Unterrichtsplanung

Es verträgt sich mit diesem Befund der Doppelperspektive durchaus, dass man auch von einer Art **Selbstgespräch** bzw. Selbstermunterung des lyrischen Sprechers ausgehen kann, der sich gleichsam selbst auffordert, die empfundene Auflehnung im Stillen zu überwinden.

An der *Tafel* können einzelne Charakterzüge, die in der Austauschphase im *Plenum* zur Sprecherfigur und zum angesprochenen Adressatenkreis gesammelt werden, festgehalten werden.

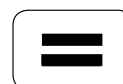


In einem dritten Teilschritt ist dann zu erläutern, ob bzw. inwiefern das Gedicht **gefährlich** ist. Die Frage könnte den Schülerinnen und Schülern zunächst abwegig erscheinen, da sie – womöglich trotz vielfältigster Bemühungen der Lehrkraft – gar nicht unterstellen, dass von literarischen Texten eine entsprechend als gefährvoll einzuschätzende Wirkung ausgehen kann.



Mögliche **Ergebnisse**:

Die Gefährlichkeit des Gedichtes liegt natürlich darin, dass die **Aufforderung zur Passivität** und die ausschließlich negative Charakterisierung von Ärger letztlich die Zementierung individueller oder gesamtgesellschaftlicher Missstände bewirken muss. Wenn das starke Gefühl der Empörung nicht in einen Gestaltungswillen und in eine konkrete Handlung umgelenkt wird, dann festigt dies die gewohnte, unbefriedigende Situation. So erzwungener bzw. sich selbst abgerungener Friede mit den Verhältnissen erhält dann den Anschein von Friedhofsruhe und der „Balsam“ (Z. 10), den die Zeit darstellt, wird dann gleichsam zum Salböl von Mumien, von Menschen, die aufgehört haben zu leben. Der hier gegebene Rat ist damit im Sinne derjenigen formuliert, die daran interessiert sind, dass die **bestehende Ordnung unverändert** bleibt. Das könnten die Mächtigen sein, die verhindern wollen, dass die Unterdrückten, Unfreien, Gegängelten sich wehren.

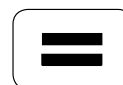


Zur Sicherung dieser Erörterung können die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, eine entsprechende Abhandlung in Aufsatzform anzufertigen oder – die Eingangsmethode des Küchenzurufs aufgreifend – eine (jetzt allerdings längere) Entgegnung des Kommunikationspartners in der Küche zu formulieren, der genau auf diese Gefahren-Zusammenhänge eingeht.



Mögliches **Ergebnis**:

Aufgeworfen ist die **Problematik** einer bewusst passivisch-unkritischen Haltung des Einzelnen – und es ist ein mehr oder minder indirekter **Appell** zur öffentlichen Kundgabe der Empörung formuliert, was wiederum eine motivierende Einstimmung der Schülerinnen und Schüler auf die Inhalte der Unterrichtseinheit bewirkt.



2. Schritt: Revolution – die andere Alternative

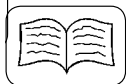
Lernziele:

- ♦ Die Schülerinnen und Schüler interpretieren Bertolt Brechts „Lob des Revolutionärs“, indem sie einen entsprechenden Kurzvortrag erarbeiten, in Kleingruppen einüben und vor dem Plenum halten.
- ♦ Sie erfassen Brechts Gedicht „Lob des Lernens“, indem sie in Gruppen ein umfassendes kreatives Inszenierungsverfahren durchführen und den Text entsprechend präsentieren.

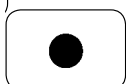


Unterrichtsplanung

- ♦ Sie erkennen die Voraussetzung einer revolutionären Einstellung, indem sie die Selbstverpflichtung des Einzelnen zur Aneignung von Wissen und zur permanenten Kontrolle der ihn betreffenden gesellschaftlichen Einflüsse als Grundlagen einer verantwortungsbewussten Gestaltung individueller Lebensumstände benennen.

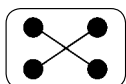


Den Gegenpol zu Fontanes Gedicht „Überlaß es der Zeit“ stellt **Bertolt Brechts** „Lob des Revolutionärs“ (vgl. **Texte und Materialien M2**) dar, ein Lied, das in der 1932 uraufgeführten brechtschen Bühnenfassung von Maxim Gorkis Roman „Die Mutter“ zum ersten Mal vorgestellt wurde.

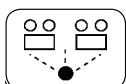


Den Schülerinnen und Schülern wird der Text vorgelegt und sie erhalten den Auftrag, in einer *Einzelarbeitsphase* einen *Kurzvortrag* vorzubereiten, in dem sie den Gedankengang des Gedichtes nachzeichnen und begleitend auf die mit dem Aussagegehalt korrespondierende formal-stilistische Gestaltung verweisen, wie es für die Beschäftigung mit lyrischen Texten in aller Regel selbstverständlich ist.

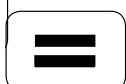
Mit diesem methodischen Verfahren sollten die Lernenden in der Oberstufe vertraut sein: Es gilt, den Text zu bearbeiten, sodass durch Markierungen, Randbemerkungen und weitere stichwortartige Notizen eine Stoffsammlung für einen solchen Vortrag erarbeitet wird, der dann auf deren Basis realisiert werden kann.



Dazu ist es angemessen, den Lernenden in einer zwischengeschalteten **Übungsphase** Gelegenheit zu geben, in *Dreiergruppen* diese Kurzreferate probeweise zu halten und einander durch ein entsprechendes Feedback zu unterstützen bzw. auch zu korrigieren.



Je nach zur Verfügung stehender Zeit können dann im Anschluss zwei bis vier Lernende ihren **Kurzvortrag vor dem Plenum** halten.



Die folgenden **Ergebnisse** sollten in den Kurzvorträgen zum Ausdruck kommen: Der Sprecher bzw. Sänger scheint zunächst in der ersten Strophe unmittelbar an **Fontanes** „Überlaß es der Zeit“ anzuknüpfen, wenn er feststellt: „Wenn die Unterdrückung zunimmt / Werden viele entmutigt“ (I, 1 f.). Dieser eher pessimistisch wirkenden Aussage folgt in adversativer Verknüpfung die **pointierte Charakterisierung** des im Titel bezeichneten „Revolutionärs“: „Aber sein Mut wächst“ (I, 3).

In der zweiten Strophe dann wird diese Beschreibung erweitert um die Darstellung dessen, was der Revolutionär tut und worum es ihm dabei geht: „Er organisiert seinen Kampf / Um den Lohn Groschen, um das Teewasser / Und um die Macht im Staat“ (II, 1-3). Diese dreiteilige Aufzählung wirkt ungeordnet-seltsam, weil der Arbeitslohn neben das Teewasser gestellt wird, das offensichtlich als pars pro toto für die Nahrungsgrundlage steht, und dann ihren Gipfel darin erreicht, dass die „Macht im Staat“ (II, 3) genannt wird. Dieser gesellschaftlich-politische Aspekt wird nochmals vertieft, wenn konstatiert wird, dass der Revolutionär nach der Herkunft des Eigentums und danach fragt, wem die herrschenden Ansichten nutzen (vgl. II, 4-7).

Die dritte Strophe führt diese **Liste der Handlungen** des Revolutionärs fort: Er spricht, wo andere schweigen, nennt konkrete Personen, wo andere unscharf-ergeben von Schicksal reden (vgl. III, 1-5).

