

# GFL

*German as a foreign language*

**Goethes frühe Lyrik im Literaturunterricht mit  
chinesischen Germanistikstudierenden:  
Didaktisierung und Erprobung neuer  
lyriktheoretischer Analyseverfahren**

Benjamin van Well, Peking

ISSN 1470 – 9570

# **Goethes frühe Lyrik im Literaturunterricht mit chinesischen Germanistikstudierenden: Didaktisierung und Erprobung neuer lyriktheoretischer Analyseverfahren**

Benjamin van Well, Peking

Die Relevanz der Lyrik für den Fremdsprachenunterricht wird von einer Reihe von DaF-Didaktikern/innen betont. Besonders wichtig erscheint sie für den Unterricht mit Germanistikstudierenden unter Fremdsprachenlernenden, da sie Kulturunterricht und literarisches Lernen zugleich ermöglicht. Doch Gedichte stellen mit ihren oftmals komplexen sprachlichen Bildern bereits Muttersprachler/innen vor große Herausforderungen. Den systemimmanenten Eigensinn lyrischer Sprache zu erschließen, erfordert ein hohes Maß an Analysekompetenz sowie kulturspezifischem Bedeutungs- und Sprachwissen. In dieser Untersuchung geht es um die Frage, wie man mit lyrischen Texten in der Praxis des germanistischen Fremdsprachenunterrichts in China auf hohem analytischem Niveau arbeiten kann. Dazu werden neuere lyriktheoretische Modellen von Zymner (2009) und Schönert et al. (2007) didaktisiert, in der Praxis des Literaturunterrichts an der Peking Universität erprobt und der Einfluss dieses Vorgehens auf den Rezeptions- und Sinnbildungsprozess der Studierenden untersucht.

## **1. Einleitung**

Die Relevanz der Lyrik für den Fremdsprachenunterricht wird von einer Reihe von DaF-Didaktikern betont. Nach Ansicht Koppensteiners (2001: 109) trage sie zu einer „Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten und zu einer Verbesserung des Lesevermögens“ bei, da man sich mit ihr besonders intensiv beschäftigen müsse. Bernstein (2015: 231) sieht in ihr eine „Mittlerin zwischen Sprache und Kultur“. So auch Schamm (2008: 577), der meint, dass sich nirgends die „Mentalität einer fremden Kultur, die Summe des Denkens und Empfindens einer Sprachgemeinschaft [...] besser ablesen [lässt] als in ihren Gedichten“, denn nirgends komme das „expressive Potenzial, die Melodik und Rhythmik einer Sprache [...] so deutlich zum Vorschein wie in Texten, in denen jedes Wort absichtsvoll gewählt und sorgfältig auf sein Umfeld abgestimmt ist.“ Zudem sei Lyrik, so Tütken (2006: 61), „pointierter als jede andere literarische Gattung ein Spiegel der jeweiligen Epoche und deren Lebensgefühls“. Sie spiegele „Zeitgeist und hält ihrer Zeit den Spiegel vor“. In diesem Sinne transportiere sie auch „Landes-

kunde“. Aufgrund ihrer Tendenz zur Kürze (Zettelmann 2000: 67)<sup>1</sup> können die Lernenden auf engem Raum den Dichter, seine Epoche und die Eigenarten seiner Sprache exemplarisch kennen lernen.<sup>2</sup>

Das sind gewichtige Argumente für die Behandlung von Gedichten im Fremdsprachenunterricht. Und gerade für Germanistikstudierende unter den Fremdsprachenlernenden hat die Behandlung solcher Texte besonders große Relevanz, insofern hier interkulturelle Kompetenz besonders wichtig für die Anschlusskommunikation ist, etwa für das literarische Gespräch im späteren zumeist auf Deutschland bezogenen Beruf (vgl. dazu Klepping 2016: 75). Der Fokus des interkulturellen Lernens liegt hier v. a. auf dem Akt des literarischen Lernens: Die Studierenden müssen die Fähigkeit erwerben, literarische Texte „mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses“ zu erschließen (Büker 2002: 121).

Die Frage nach der didaktisch-methodischen Gestaltung solcher Auseinandersetzungprozesse im Unterricht mit fremdsprachenlernenden Schülern/innen, Studierenden und jenen, die das Fach Germanistik studieren, wird v. a. für die Lyrik intensiv diskutiert. Denn gerade Gedichte stellen eine große Herausforderung dar, da sie, wie Hunfeld (1990: 344) feststellt, „eine Art Fremdsprache“ auch für Muttersprachler seien, und sich diese Fremdheit für einen Nicht-Muttersprachler noch potenziere. Zymner (2009) beschreibt dieses Fremdheitsproblem sehr treffend aus lyriktheoretischer Perspektive: Für Lyrik gelte, dass ihr „gattungscharakterisierende[s] Programm [...] darin besteht ‚semantisches Befremden‘ zu erzeugen“ (ebd.: 96). Lyrik sei somit auf das „Sinnerlebnis“ hin angelegt (ebd.: 128, 142).

Um ein besseres Verständnis oder überhaupt einen Zugang zu dieser „Fremdsprache“ Lyrik zu ermöglichen, um semantisches Befremden zu überwinden und zu einem Sinnerlebnis zu gelangen, werden in der Fremdsprachendidaktik eine Reihe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren vorgeschlagen, die durch die Literaturdidaktik inspiriert sind,<sup>3</sup> etwa Umformen, Zerschneiden, Zusammensetzen und Entflechten

---

<sup>1</sup> Diese Tendenz zur Kürze ist umstritten, aber Zymner (2009: 78) stellt für deutsche Lyrik einen typischen vertikalen Umfang von vierzehn bis fünfzehn Zeilen und einen horizontalen Umfang von ca. 40 Zeichen pro Zeile fest. Somit „dürfte ein typisches deutsches Gedicht einen Umgangsindex von ‚2,85‘ haben.“ Das bestätigt m. E. durchaus die Tendenz zur Kürze.

<sup>2</sup> Zum Vorteil der Kürze vgl. auch Paefgen 2006: 70ff., Radwan 2011: 24, Vladu 2008: 103.

<sup>3</sup> Koppensteiner (2001: 110) bezieht sich explizit auf Waldmann (1994).

lyrischer Texte, die Arbeit mit lückenhaften Gedichten, das Bauen von Standbildern, Rollenspiele (vgl. hierzu Balogh 2000, Koppensteiner 2001, Wicke 2013), pantomimische Darstellung von Gedichten (Schamm 2008), Verfahren zur Übersetzung von Lyrik im Unterricht (Vladu 2008, Kelletat 2014).

Alle diese methodischen Zugänge sind sicherlich motivierend, in jedem Falle intensivieren sie die Auseinandersetzung mit Gedichten durch optische Darstellung und durch das Experimentieren mit lyrikspezifischer Sprache. In diesem Sinne können sie ein besseres Verstehen von Gedichten anbahnen, sofern sie funktional zur Anwendung gebracht werden.

Analytische Verfahren kommen in der literaturdidaktisch inspirierten Fremdsprachendidaktik dagegen eher selten vor. Dennoch lässt sich feststellen, dass sie oftmals stillschweigend oder aber explizit auch im Rahmen der Anwendung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren vorausgesetzt werden. Wenn Balogh (2000: 200) etwa davon spricht, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden „[d]urch geschickte Fragetechnik“ auf eine wesentliche Textstelle in Sarah Kirschs *Im Sommer* gelenkt werden soll, erfahren wir zwar nicht, wie diese Fragetechnik aussehen soll, aber ohne Zweifel fordert eine solche von Lehrenden und Lernenden einen analytischen Blick auf den Text und seine Besonderheiten. Für Schamms (2008) pantomimische Arbeit mit lyrischen Texten ist die Übersetzung der Gedichte wesentliche Voraussetzung, und dabei auch eine analytische Beschäftigung mit Semantik und Metrik (591). Gerade für Übersetzungsarbeiten im Unterricht wird Analyse vorausgesetzt, wie aus den Darstellungen Vladus (2008: 107) und Kelletats (2014: 64) hervorgeht.

Analytische Ansätze bzw. Vorschläge zum Umgang mit Lyrik finden sich unter Fremdsprachdidaktikern bei Radwan (2011) und Bernstein (2015). Radwan (2011: 26) zählt analyserelevante Begriffe wie Reimschema oder rhetorische Elemente auf. Die Gefahr, sich in einem mechanischen Abarbeiten solcher Merkmale zu verlieren, ist hierbei allerdings groß, da Form und Inhalt bei Radwan nicht aufeinander bezogen werden und damit unklar bleibt, weshalb z. B. die Erkenntnis relevant sein sollte, dass ein Gedicht einen Kreuz- oder Schweifreim oder bestimmte Metaphern aufweist.

Wenn Bernstein (2015: 241) die Zusammenfassung als eine „sehr einfache unterrichtsmethodische Form der Auseinandersetzung mit Lyrik“ vorschlägt, da diese „bereits eine je eigene interpretatorische Konkretisation des subjektiven Lesevorganges“ sei, so ist dem in jedem Falle zuzustimmen. Zudem haben Untersuchungen Meissners (2011)

gezeigt, dass sich bei Schülern/innen (aber vermutlich bei Menschen generell) beobachten lässt, dass sie dazu neigen, Gedichte zu narrativisieren (227), d. h. auch an lyrischen Texten die „Konstruktion einer raum-zeitlichen Situierung“ (222), die „Konstruktion eines Protagonisten“ und einer „logisch verknüpften Handlung“ (224) vorzunehmen. Mit einer Zusammenfassung wird auf dieses Wahrnehmungsphänomen reagiert. Doch unter welchen Voraussetzungen solche für die Interpretation wesentlichen inhaltlichen Aspekte beim Zusammenfassen überhaupt erfasst werden, bleibt unklar.

Dass es an einer systematischen Kriterien geleiteten Herangehensweise an lyrische Texte fehlt, hängt damit zusammen, dass auch die Literaturdidaktik, aus der wesentliche Impulse für einen solchen Fremdsprachenunterricht kommen, in einem „theoriefreien Raum“ agiert, da es an einem „spezifischen lyrikologische[n] Analyseinstrument[...]" fehlt (Zymner 2009: 7). Zymner spricht in diesem Zusammenhang von einem „Lyrikproblem“ (ebd.).

Die Lyrikologie hat auf dieses Problem mit verschiedenen Theorieentwürfen reagiert. So bieten neuere Modelle von Zymner (2009) und Schönert et. al. (2007) inzwischen durchaus Verfahren, die den Zusammenhang zwischen Form und Inhalt und die Neigung zur Narrativisierung in den Blick nehmen. Allerdings sind sie auch in das Curriculum des Literaturunterrichts in deutschen Schulen, wie Meissner (2011: 211) feststellt, „bisher nicht eingegangen“. Es ist nicht einmal der Versuch unternommen worden, sie zu didaktisieren und im Unterricht zu erproben.

Wenn im Folgenden nun ein solcher Versuch unternommen wird, aus den Theorieentwürfen Analyseinstrumente für eine systematische Herangehensweise an lyrische Texte zu entwickeln, dann soll dieses Verfahren die oben genannten, in jedem Falle sehr hilfreichen und motivierenden produktions- und handlungsorientierten Methoden nicht ersetzen, sondern ergänzen.<sup>4</sup> Die Verfahren, die im Weiteren vorgestellt werden, sollen Möglichkeiten liefern, mit lyrischen Texten im germanistischen Fremdsprachenunterricht auf hohem analytischem Niveau zu arbeiten. Den Studierenden soll damit lyrikanalytisches Rüstzeug an die Hand gegeben werden, das eine systematische

---

<sup>4</sup> In der Literaturdidaktik plädiert auch Kammler (2009: 9) für diese Verbindung.

textnahe<sup>5</sup> Herangehensweise an Gedichte ermöglicht, den Textzugriff strukturiert und sich positiv auf Rezeptions- und Sinnbildungsprozesse bei den Lernenden auswirkt.

Anhand von Gesprächsprotokollen und schriftlichen Produkten, die im Rahmen einer Versuchsreihe mit chinesischen Germanistikstudierenden der Peking Universität (7. Semester) entstehen, soll der Einfluss dieses Vorgehens auf den Rezeptions- und Sinnbildungsprozess der Lernenden untersucht werden. Im Sinne didaktischer Reduktion (sowie aus Platzgründen) werden nicht die vollständigen Modelle dargestellt. Aber es werden zentrale Verfahren daraus knapp skizziert, die sich für den Unterricht didaktisieren lassen.

## 2. Neuere lyriktheoretische Modelle

Die Modelle von Zymner (2009) und Schönert et al. (2007) haben verschiedene Ausgangspunkte. Schönert et al. entwickeln ihr Modell aus der Erzähltheorie heraus. Sie untersuchen Lyrik 1. auf *Sequentialität*, d. h. auf „Merkmale eines temporalen Ablaufs“ (ebd.: S. 3). Die kleinsten Erzähleinheiten nennen sie dabei *Sequenzen* (Geschehenselemente), die sich wiederum in *Skripts* (Sequenzmuster) einteilen und zu einem thematischen *Frame* zusammenfassen lassen (ebd.: S. 6). Und 2. analysieren sie Gedichte hinsichtlich ihrer *Medialität*, d. h. bezüglich der Art und Weise der Vermittlung dieser Sequentialität durch Stimme, Fokalisierung etc. Die Sinnproduktion eines lyrischen Textes wird aus der Analyse dieser beiden Betrachtungsebenen erschlossen.

Zymner (2009: 57) geht dagegen direkt von der Ebene der Sinnproduktion aus und entwickelt daraus seine Analysekriterien:

Der ‚Sinn‘ eines lyrischen Sprachewerkes [...] ist die im Rezeptionsprozeß prozedural entwickelte, ‚aktuelle Gesamt-Bedeutung‘ eines lyrischen Sprachewerkes [...] – also das, was der Rezipient jeweils versteht [...]. [...] Faktur und Informativität bedingen die lyrische Sinnbildung des Rezipienten (Lesers oder Hörers).

Die Ebene der *Information* bezeichnet bei Zymner die Inhaltsebene des lyrischen Textes (WAS), die der Faktur die *Formebene* (WIE).

Zu den Informationen, die sich lyrischen Gebilden entnehmen lassen, zählen nach Zymner (ebd. 55) alle wahrnehmbaren (und damit interpretierbaren) Zeichen, alles also, was Informativität besitzt (ebd.: 55-56). Damit sind in erster Linie (aber nicht

---

<sup>5</sup> So auch die Forderung von Meissner (2011: 216).

ausschließlich) „Scripts und Frames“ (ebd.: 56) gemeint. Damit integriert das Modell Zymners unter dem Begriff *Information* das Analysekriterium der *Sequentialität* nach Schönert et al.

Darüber hinaus aber berücksichtigt Zymners Modell mit dem Begriff *Faktur* auch die Formebene lyrischer Texte, also kompositionelle Eigenschaften, die „strukturelle Organisation graphischer oder phonischer Repräsentation von potentiell bedeutungsvermittelnder Sprache“, z. B. Versmaß, Reimschema (ebd.: 56). Zymner macht zudem darauf aufmerksam, dass auch die Faktur Informativität besitzen kann (ebd.: 56-57), also dass etwa Reimschema und Rhythmus mit dem Inhalt korrespondieren können. Ein Kriterium der Betrachtung der formalen Ebene findet sich bei Schönert et al. dagegen nicht.

Wie Schönert et al. so entwickelt auch Zymner Kategorien zur Erfassung der *Medialität*, verzichtet dabei aber, im Gegensatz zu Schönert et al., auf ein kompliziertes Modell, das zwischen empirischem und abstraktem Autor sowie lyrischem Ich oder Sprecher streng trennt und zudem noch, neben dem empirischen, einen abstrakten Leser voraussetzt (11-12). Zymner geht stattdessen davon aus, dass lyrische Texte fiktional und faktual sein können. So wird lediglich zwischen vier Typen der Lyrik unterschieden (ebd.: 11ff.):

<b>Typ</b>	<b>Erläuterung</b>
Autorfiktionale Lyrik	Der Autor ‚spricht‘ selbst und teilt Erfundenes mit.
Personafiktionale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er Erfundenes mitteilen lässt.
Autorfaktuales Lyrik	Der Autor spricht selbst und teilt dabei Tatsächliches mit.
Personafaktuale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er über Tatsächliches reden lässt.

Zymner macht zudem auf ein lyriktypisches Phänomen aufmerksam, das m. E. auch für Lernprozesse überaus relevant ist: Er spricht von lyrikspezifischen sprachlichen *Störungen* auf der *Informations-* und *Faktur-*Ebene, die er als *Attraktoren* bezeichnet (ebd.: 142). Semantische Befremdung könne durch Transkription der Bedeutung sprachlicher Zeichen (etwa durch Erklärungen) überwunden und somit „rezeptive Sinnoptimierungen vorgenommen [werden]“ (ebd.: 111). Dadurch gelange der Leser/Hörer

zu einem „Stimmigkeitserlebnis“ (ebd.: 128, 142). Letztlich meint Zymner damit das, was bereits Bühler (1929: 18) in der Lernpsychologie als *Aha-Erlebnis* bezeichnet, d. h. die plötzliche Erkenntnis eines zuvor nicht bekannten Sinnzusammenhangs, ein „inneres Aufleuchten“.

Für den Unterricht werden im Weiteren beide Modelle didaktisiert. Der Unterrichtsprozess wird weitestgehend über Arbeitsblätter gesteuert, die die oben skizzierten lyriktheoretisch basierten Methoden aufgreifen und die Auseinandersetzung mit dem lyrischen Text intensivieren.

Die Beschreibung der Sequentialität und damit das Herausarbeiten der Informativität des lyrischen Textes entspricht Bernsteins (2015: 241) Vorschlag, eine Zusammenfassung schreiben zu lassen. Diese wird durch die lyriktheoretische Basis allerdings systematisiert und stärker strukturiert, um Voraussetzungen für das Schreiben einer Zusammenfassung zu schaffen, die auf wesentliche Aspekte des Textes Bezug nimmt.

Die Auseinandersetzung mit der Faktur stellt den Versuch dar, einen kohärenten Zusammenhang zwischen Form und Inhalt herzustellen. Dadurch kann sich eventuell der Blick auf die Ebene der Information erweitern, eine erweiterte Perspektive hinsichtlich der Beurteilung von Form und Inhalt ergeben, darüber hinaus aber auch dem Problem des kontextlosen mechanisch-sinnentleerten Abarbeitens formaler Aspekte entgegenwirkt werden.

Zudem soll bei der Auseinandersetzung mit Information und Faktur der Blick auf Attraktoren gelenkt werden. Wenn die Sinnoptimierung mit einem Aha-Erlebnis verbunden ist, dann kann sich daraus ein als positiv empfundenen Stimmigkeitserlebnis ergeben, das sich auch motivational auswirken kann.

Zudem ist auf die Zielgruppe Rücksicht zu nehmen: Das Modell Schönerts et al. (2007: 11-12) zur Einordnung des lyrischen Ich erscheint zu kompliziert, terminologisch zu voraussetzungsreich für eine Vermittlung im Unterricht, v. a. in einem eher knappen zeitlichen Rahmen. Zymner dagegen bietet ein anschauliches knappes Modell, das sich verhältnismäßig schnell vermitteln lässt.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie eine kombinierte Anwendung beider Modelle auf Goethes Gedicht aussehen könnte. In der Unterrichtspraxis sollen die Modelle anschließend auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden.



### 3. Lyriktheoretischer Zugriff aus Goethes *Kleine Blumen...*

Unterrichtsgegenstand wird ein Gedicht des jungen Goethe aus der *Sesenheimer Zeit* sein.<sup>6</sup> Gerade durch Goethes Lyrik lässt sich Sprach- und Kulturspezifisches sowie Epochenwissen<sup>7</sup> exemplarisch vermitteln, etwa durch Einsichten in die deutsche Gesellschaft und in die poetische Sprache des 18. Jhs. Es lassen sich zudem durch biographische Bezüge Einblicke gewähren in das Leben und in die Gedanken- und Gefühlswelt eines Menschen dieser Zeit, der zugleich auch in China der bekannteste deutschsprachige Dichter ist (vgl. Huawei-Studie 2016: 29).

Goethes Gedicht *Kleine Blumen, kleine Blätter* (Trunz 1999: 25-26)<sup>8</sup> steht am Ende der Anacreontik und auf der Schwelle zum Sturm und Drang. Hier deutet sich der Übergang zu einer neuen Strömung an, es vollzieht sich die Abwendung von einer im Zeichen der Gemütsruhe und Triebsublimierung stehenden Dichtung. Der Weg ist frei, hin zu einer authentischen affektgeladenen Erlebnislyrik, zur Darstellung echter Leidenschaften.

#### 3.1 Information und Faktur

Die „semantische Kohärenz“ (Zymner 2009: 156) ist in diesem Gedicht relativ stark ausgeprägt. Dadurch weist das Gedicht Sequentialität auf. Mit Schönert et al. lässt sich diese wie folgt beschreiben: Jede Strophe des Gedichts entspricht einer Sequenz, so dass das Gedicht fünf Sequenzen aufweist. Diese wiederum lassen sich Skripten zuordnen. Die ersten drei Sequenzen folgen dem Skript *Unbedarfte Liebe*: Das *Ich* empfängt *Blumen* und *Blätter* auf einem *Band* aus Luft von *Frühlingsgöttern* (Sequenz 1, Vv. 1-4), schickt sie der Liebsten durch *Zephir*, und die Liebste ist infolgedessen zufrieden und munter (Sequenz 2, Vv. 5-8). Ihr Kuss ist ihm Belohnung *genung* (Sequenz 3, Vv. 9-12).

<sup>6</sup> Soll Fremdsprachenunterricht auch Kulturunterricht sein und interkulturelle Kompetenz fördern (vgl. zu dieser Forderung u. a. Hallet 2016: 41, Vladu 2008: 102), so erscheinen Einwände gegen kanonische Lyrik, wie sie von Wicke (2013: 5) und Balogh (2000: 198-199) vorgetragen werden, wenig überzeugend. In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, dass gerade Balogh, trotz ihres Einwandes gegen „literarische Denkmäler“ (198), mit Sarah Kirschs *Im Sommer* (sinnvollerweise) ein kanonisches Gedicht für ihre Darstellung wählt (200). Auch Wicke ist mit seiner Auswahl (u. a. Jandl und Kästner) dem Kanon letztlich nicht so sehr abgeneigt.

<sup>7</sup> Zur Relevanz des epochenspezifischen Wissens, vgl. Becker (2013).

<sup>8</sup> In der ersten Fassung von 1771 hatte das Gedicht noch keine Überschrift, daher bei Trunz (1999: 25) *Kleine Blumen, kleine Blätter*. 1775 erschien es in Jacobis „Iris“ unter dem Titel *Lied, das ein selbst gemaltes Band begleitet*, 1789 in Goethes Schriften dann unter dem Titel *Mit einem gemalten Band*. Vgl. Trunz 1999: 460.

Mit Sequenz 4 (Vv. 13-16) wird das zweite Skript eingeleitet: Der Sprecher will (überraschend) nicht mehr die zuvor beschriebene unbedarfte Liebe (*Rosen-Leben*, V. 16). Er will keine Liebesbeziehung (Sequenz 5, Vv. 17-20), die wie ein *schwaches Rosen-Band* (V. 20) ist. Somit folgen die Sequenzen 4 und 5 dem Skript *Wunsch nach wahrer Liebe*. Daraus ergibt sich der thematische Frame des Gedichts: *Wahre Liebe*.

Der *Attraktor* steckt in der Pointe des Gedichts, im Wechsel vom *sie* zum *du*, von der zufriedenen Genügsamkeit hin zur Ernsthaftigkeit, zum Wunsch nach wahrer Liebe. Das berührt die Ebene der Faktur (grammatisch im Wechsel der Personalpronomen) ebenso wie die der Information.

Information und Faktur stehen in einer wechselseitigen Beziehung. Das Versmaß verweist durch seinen heiter-eleganten Ton auf den typischen Charakter anakreontischer Dichtung. Der Text wirkt zunächst, wie Leppmann (1994: 28) feststellt, wie ein „Musterbeispiel anakreontischer Lyrik“. Goethes Gedicht ist ein Preisgesang auf eine leichte, unbedarfte Liebe (*belohnt genug*, V. 12). Aufgerufen wird die typisch anakreontische Repertoirestilistik (vgl. Trunz 1999: 460), eine zierlich-reizvoll wirkende Natur: *Kleine Blumen, kleine Blätter*, V. 1, *Rosen*, V. 9) mit mythologischen Bezügen (*Frühlings-Götter*, V. 3, *Zephir*, V. 5). Von der Geliebten ist, dieser Tradition gemäß, zunächst nur in der 3. Person Singular die Rede (*Schling's um meiner Liebsten Kleid! / Und so steht sie vor dem Spiegel*, Vv. 6-7, *Sieht mit Rosen sich umgeben, / Sie wie eine Rose jung*, Vv. 9-10), was den persönlichen Bezug des Sprechers zu ihr einschränkt (vgl. Alt 2001: 150). Ein tieferer emotionaler Ausdruck findet sich zunächst nicht.

Das ändert sich ab Mitte der vierten Strophe. Zwar übernimmt Goethe mit der Pointe wiederum ein typisches Formprinzip der Anakreontik, doch er nutzt es, um die Anakreontik zu überwinden. Er streift, wie Leppmann (1994: 29) feststellt, „die Konvention ab“. Die Pointe ist der Attraktor: Das *Mädchen* (V. 17) wird nun, anders als in der Anakreontik üblich, direkt angesprochen (*Reich mir deine liebe Hand!* V. 18). In der vorletzten Strophe werden die Liebenden zu einem *uns* verbunden.

Die „im Zeichen der Gemütsruhe“ (Alt 2001: 150) stehende Dichtung der Anakreontik ist nicht geeignet, die Emotionen des *Ich* adäquat zum Ausdruck zu bringen, denn sie ist so schwach wie das *Rosen-Band*.

### 3.2 Medialität: Das *Ich* und das *Du* in Goethes Gedicht

Dass der junge Goethe die Konvention abstreift, das Mädchen hier direkt angesprochen wird, lässt sich vermutlich mit der Biographie des Dichters erklären. Goethe schrieb das Gedicht für Friederike, die er im Oktober 1770 in Sesenheim kennen lernte, vermutlich im Frühjahr 1771. Da wurde er, wie Boyle (2004: 12) anmerkt, bereits „als Verlobte[r] Friederikes betrachtet[...]“.

Nach Zymner könnte das *Ich* (*mir*, V. 2, *meiner*, V. 6, *ich*, V. 12) in diesem Gedicht als autorfaktual bezeichnet werden. Mit dem *Mädchen* (V. 18) könnte er direkt Friederike ansprechen, mit dem *uns* (*Laß das Leben unsrer Liebe*, V. 15, *Und das Band, das uns verbindet*, V. 19) sich selbst und die Geliebte meinen.

Natürlich kann immer eine „Mischung von Fiktionalität und Faktualität“ bestehen (Zymner 2009: 19). Dennoch ist es durchaus naheliegend, dass Goethes Gefühle zu Friederike (ob nun literarisch stilisiert oder nicht) eine wesentliche Inspirationsquelle für seine Sesenheimer Lieder waren.

## 4. Didaktisierung, Umsetzung und Auswertung

### 4.1 Einordnung des Gedichts und Lernausgangslage

Goethes Gedicht ist, im Rahmen meines germanistischen Seminars *Berühmte deutsche Lyrik*, in eine Reihe eingebettet. Die chinesischen Studierenden sind durch die vorangegangenen Unterrichtsstunden bereits mit Gedichten (Uz, Weiße) und Merkmalen der Anakreontik vertraut, ebenso mit den relevanten oben erwähnten lyriktheoretischen Terminologien von Zymner und Schönert et al. Goethe kennen sie aus dem Literaturunterricht als Stürmer und Dränger und als Vertreter der Weimarer Klassik. Als Vertreter und Überwinder der Anakreontik kennen sie ihn noch nicht.

### 4.2 Hinweise zur Auswertungsmethodik

Gesteuert wird die analytische Herangehensweise an dieses Gedicht durch Arbeitsblätter in Plakatformat (DIN-A1), an dem die Studierenden in Gruppen von je vier Personen arbeiten. Die Arbeitsblätter lenken den Blick auf die Ebenen der Information und Faktur sowie (auch mit biographischen Zusatzinformationen) auf das lyrische Ich und das angesprochene Mädchen. Sie sind strukturiert im Sinne der oben skizzierten Lyriktheorien.

Mein Ansatz ist experimentell-qualitativ (vgl. dazu Riemer 2016: 571-578). Ich überprüfe, wie sich das skizzierte Unterrichtsverfahren auf den Rezeptions- und Sinnbildungsprozess der Studierenden auswirkt (ebd.: 573). Zur möglichst genauen Kontrolle der Erhebungssituation werden einzelne Erarbeitungsphasen fotodokumentarisch festgehalten und Präsentations- und Diskussionsphasen per Diktiergerät aufgezeichnet. Die Gesprächsprotokolle sind im Sinne der besseren Lesbarkeit sprachlich korrigiert und aus Platzgründen an einigen Stellen gekürzt. Die schriftlichen Produkte habe ich, ebenfalls zur besseren Lesbarkeit, abgeschrieben. Damit sollen Progressionen bei der Rezeptions- und Sinnbildung nachvollziehbar gemacht werden.<sup>9</sup> Aus Platzgründen können hier nicht alle Ergebnisse dargestellt und analysiert werden. Daher führe ich im Folgenden immer nur repräsentative Ergebnisse einzelner Gruppen an.

### 4.3 Phase 1: Sequenzanalyse

Diese Studierenden dieser Gruppe fassen die 5 Sequenzen wie folgt zusammen:

Sequenzen	Gedicht
<i>Frühlings-Götter stellen ein Blumenband her.</i>	Kleine Blumen, kleine Blätter Streuen mir mit leichter Hand Gute junge Frühlings-Götter Tändelnd auf ein luftig Band.
<i>Zephir schlingt das Band ums Kleid der Geliebten.</i>	Zephir, nimm's auf deine Flügel, Schling's um meiner Liebsten Kleid! Und dann tritt sie vor den Spiegel Mit zufriedner Munterkeit.
<i>Das lyrische „Ich“ sehnt sich nach einem Kuss von seiner rosenschönen Geliebten.</i>	Sieht mit Rosen sich umgeben, Sie wie eine Rose jung. Einen Kuß, geliebtes Leben, Und ich bin belohnt genug.
<i>„Ich“ fragt das Schicksal nach einer langen Liebe.</i>	Schicksal, segne diese Triebe, Laß mich ihr und laß sie mein, Laß das Leben unsrer Liebe Doch kein Rosen-Leben sein!
<i>Das Mädchen und „Ich“ sind ewig und eng verbunden.</i>	Mädchen, das wie ich empfindet, Reich mir deine liebe Hand!

<sup>9</sup> Eine Triangulation, „bei der mehrere, wiederholte Datenerhebungen erfolgen“ (Riemer 2016: 573), kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht vorgenommen werden, da (noch) keine Arbeit mit Vergleichsgruppen erfolgt ist.

	Und das Band, das uns verbindet, Sei kein schwaches Rosen-Band!
--	--

Die anderen Gruppen sind zu ähnlichen Ergebnissen gekommen, die Qualität der Ergebnisse schwankt lediglich im Detail. Das zentrale Thema des Gedichts, die Liebe des *Ich* zu dem *Mädchen*, wird in der Zusammenfassung herausgearbeitet, auch die symbolische Bedeutung des *Bandes*, die Liebesbindung zwischen den beiden, wird hier erfasst. Die Interaktion der anakreontischen *Frühlings-Götter* und *Zephir* wird ebenfalls erkannt. Dass es bei Goethe es Abweichungen vom anakreontischen Muster gibt, nehmen die Studierenden noch nicht wahr. So zeitigt diese Phase hinsichtlich der Benennung von Skript(s) und Frame keine wirklich nennenswerten Ergebnisse. So notiert etwa die Gruppe zu Skript(s): *Eine Geschenk für die Geliebte* (Sequenzen 1-2), *Geständnis für seine Liebe* (Sequenz 3) und *Hoffnung auf ewige Liebe* (Sequenz 4-5). Als Frame notieren sie *Liebesgeschichte*. Bei den anderen Gruppen fällt die Einschätzung ähnlich aus. Das zeigt, dass für eine adäquate Beschreibung dieses Gedichts, zumindest auf den höheren Ebenen, der Attraktor erkannt werden muss. Das ist hier bisher noch nicht geschehen.

#### 4.4 Phase 2: Fakturanalyse

Die Fakturanalyse zeitigte folgende Ergebnisse:

<b><u>Aufgaben:</u></b>	
1. Untersuchen Sie, welches <u>Reimschema</u> das Gedicht hat.	
<b>Reimschema:</b>	
<b>Gedicht</b>	<b>Reimschema</b>
Kleine Blumen, kleine Blätter	<i>a Kreuzreim</i>
Streuen mir mit leichter Hand	<i>b</i>
Gute junge Frühlings-Götter	<i>a</i>
Tändelnd auf ein luftig Band.	<i>b</i>
2. Untersuchen Sie, welches <u>Versmaß</u> das Gedicht hat.	
<b>Versmaß:</b> <i>Trochäus</i>	

—    ∪       —    ∪       —    ∪       —    ∪

## Kleine Blumen, kleine Blätter

3. Überlegen Sie, ob es einen Zusammenhang zwischen Form (Reimschema, Versmaß) und Inhalt geben könnte oder ob die Form nur „Einkleidung“ (Zymner 2009: 72) ist.

- 1) *heiterer Klang, Ton*
- 2) *die Atmosphäre des Frühlings ausdrücken*
- 3) *Freude.*

*Es zeigt uns die fröhliche Emotion des Ich-Erzählers, wenn er sich seine Geliebte vorstellt.*

Die Gruppen erkennen alle den *Kreuzreim* und den *vierhebigen Trochäus*. Der Faktor wird bei den meisten, wie im obigen Beispiel zu sehen, Informativität zugeschrieben. Eine konkrete Rückbindung dieser Charakterisierung an Reimschema und Versmaß erfolgt nicht, es wird auch nicht aus dem Text zitiert. Allerdings gibt die Präsentation konkreteren Aufschluss über die Ideen der Studierenden.

S = Studierender<sup>10</sup>

L = Lehrer

S [Shi]: Also das Versmaß ist der Trochäus und das Reimschema ist der Kreuzreim abab, und der Trochäus hat Hebung und dann Senkung. Wir denken, dass diese Form einen tändelnden Eindruck vermittelt, und das entspricht der Atmosphäre der Frühlings, also die heitere Stimmung und die lebhaftige Stimmung, und es zeigt uns auch die fröhliche Stimmung des Ich-Erzählers, wenn er sich seine Geliebte vorstellt [...].

L: Aha, was sagen die andern dazu? [...]

S [Ding]: Ich glaube, Hebung – Senkung zeigt uns einen heiteren Ton. Und das entspricht der Atmosphäre des Frühlings. [...].

L: Haben Sie das Versmaß, den Reim noch anders interpretiert? Was haben Sie dazu geschrieben?

S: Ich glaube, mit einer Hebung und einer Senkung, da klingt es sanft, und die Liebe ist auch sehr sanft. [...].

S [Gao]: Ich glaube, das ist ein vierhebiger Trochäus und so klingt das kurz und so klingt es heiter und fröhlich. [...].

Im literarischen Gespräch versuchen die Studierenden direkt von der Form (Hebung, Senkung, Kürze) auf den Inhalt (fröhliche, heitere, lebhaftige Stimmung, Frühlings-

<sup>10</sup> Um die Studierenden in der Wiedergabe des Unterrichtsgesprächs voneinander unterscheiden zu können, werden hier die Nachnamen in eckigen Klammern hinter S notiert. Da die meisten chinesischen Nachnamen sehr häufig vorkommen, bleibt die Anonymität der Studierenden gewahrt, da sie über diese Namen nicht identifizierbar sind.

atmosphäre) zu schließen. Sie versuchen den Klangcharakter des vierhebigen Trochäus zu beschreiben und mit der Informationsebene in einen Zusammenhang zu bringen. Auf das Reimschema wird dagegen kaum Bezug genommen.

#### 4.5 Phase 3: Sprachanalyse: Anacreontik und Abweichungen

Die Studierenden sind aus den vorangegangenen Stunden mit den Merkmalen der Anacreontik vertraut und sollen nun beurteilen, ob dieses Gedicht ebenfalls anacreontisch ist oder ob es eventuell auch Abweichung von dem traditionellen Muster gibt. Im Folgenden das Protokoll des Unterrichtsgesprächs:

L: Ist das Anacreontik? [...].

S [Zhang]: Ja, ich würde sagen, das ist Anacreontik.

L: Wie würden Sie das denn begründen?

S [Zhang]: Äh, also [...] das Gedicht beschreibt Frühling oder Natur. Landschaft, Liebe und Genuss [...], und das Gedicht benutzt auch viele Götterfiguren [...].

L: [...] Auf jeden Fall haben Sie jetzt viele Elemente genannt, die für die Anacreontik sprechen. [...]. erinnert uns doch irgendwie an den Uz, oder? [...]. Aber schauen Sie sich doch mal die letzten beiden Verse an. Fällt Ihnen da nichts auf? Im Unterschied zu Uz oder Weiße? [...].

S [Jing]: Die Geliebte trägt keinen Namen einer antiken mythologischen Figur. Und sie wird direkt angesprochen. [...].

Die Studierenden haben damit den Attraktor des Gedichts erkannt. Um diese Erkenntnis zu sichern, arbeiten sie im Folgenden die Merkmale der Anacreontik und die Abweichungen davon heraus.

Anacreontik	Gedicht	Abweichungen
<u>Naturbegriffe:</u> <i>Blumen, Blätter, Rosen</i>	Kleine Blumen, kleine Blätter Streuen mir mit leichter Hand Gute junge Frühlings-Götter Tändelnd auf ein luftig Band.	<i>Mädchen, das wie ich            empfindet,            Reich mir deine liebe            Hand!</i>
<u>Emotion:</u> <i>Leich, tändelnd,            zufrieden, Munterkeit,            Kuss, Liebe, Triebe</i>	Zephir, nimm's auf deine Flügel, Schling's um meiner Liebsten Kleid! Und dann tritt sie vor den Spiegel Mit zufriedner Munterkeit.	<i>Band als innovative            Metapher.</i>
<u>mythologische Figuren:</u>	Sieht mit Rosen sich umgeben, Sie wie eine Rose jung. Einen Kuß, geliebtes Leben, Und ich bin belohnt genug. Schicksal, segne diese Triebe, Laß mich ihr und laß sie mein, Laß das Leben unsrer Liebe	<i>Nicht Amor sondern das</i>

Frühlings-Götter, Zephir, Schicksal	Doch kein Rosen-Leben sein! Mädchen, das wie ich empfindet, Reich mir deine liebe Hand! Und das Band, das uns verbindet, Sei kein schwaches Rosen-Band!	<i>Band verbindet die Beiden.</i>
--	---	-----------------------------------

In der Präsentation und Diskussion wird das konkretisiert:

S [Li]: Wie in anderen anakreontischen Gedichte kommen viele Naturbegriffe in diesem Gedicht vor, z. B. *Blumen, Blätter, Rosen*, und das zeigt, dass dieses Gedicht eine Landschaft im Frühling beschreibt, und dieses Gedicht prägt auch ähnliche Emotionen wie andere anakreontische Gedichte, z. B. wir finde diese Wörter im Gedicht: *leicht, tändelnd, zufrieden, Munterkeit, Liebe und Triebe*, und es drückt eine sehr leichte und lebhaftige Stimmung aus, und es gibt auch viele mythologische Figuren im Gedicht, z. B. *Frühlings-Götter, Zephir* [...]. Und jetzt sprechen wir von den Abweichungen. Und in diesem Gedicht, z. B. in der nächsten Strophe, können wir diese Verse finden: *Mädchen, das wie ich empfindet, Reich mir deine Liebe Hand*. Und wie in der letzten Stunde angesprochen worden, ja, das *Mädchen* in diesem Gedicht wird direkt angesprochen, und sie wird direkt beschrieben und geschildert und im Gedicht taucht das *Band* als eine innovative Metapher auf, und das *Band* verbindet das „Ich“ und die Geliebte. Und ja, und nicht *Amor*, sondern das *Band* verbindet die beiden, und die Geliebte ist *wie ein Rose jung*, diese Zeile, und ähm, die Geliebte wird direkt beschrieben, und sie liegt im zentralen Punkt des Gedichtes und wird konkret dargestellt. Das ist ganz anders als andere Anakreontik. Das ist unsere Meinung.

L: Ja, sehr schön. Haben die andern Fragen?

S [Gu]: Was ist eine innovative Metapher? [...]

S [Gao]: In anderen anakreontischen Gedichten treten meistens die Götter als Allegorie für Liebe auf, und in diesem Gedicht ist es anders, es gibt das *Band* als eine Metapher, so glaube ich, das ist eine Innovation [...].

L: Sie haben jetzt gesagt, das *Band* sei eine Metapher, aber eine Metapher wofür?

S [Konrad]: Für die Liebe.

S: Für die Beziehung zwischen den beiden Leuten. [...].

L: Vielleicht ist es eine Metapher, ja, vielleicht könnte man auch Symbol sagen. [...].

Das schriftliche Ergebnis und die Diskussion zeigen, dass die Studierenden die anakreontischen Merkmale identifizieren, aber auch die Abweichungen klar benennen. Zudem haben sie herausgearbeitet, dass, anders als in anderen Gedichten der Anakreontik, nicht Götter (wie etwa *Amor* in dem ihnen bekannten gleichnamigen



Gedicht von Johann Peter Uz) die Liebenden verbinden, sondern dieses *Band*. Darin sehen sie eine Innovation.

Im Folgenden wird das *Band* in seiner symbolischen Bedeutung konkretisiert. Eine Gruppe notiert zu dem *Band*:

luftig Band:

(am Anfang *unexistierend*)

schwach von Göttern gegönnt

Rosen-Band:

*jung & schön, schwach* (vom Blumen geschlungen? vom luftigen Band umgewandelt)

→ Band zwischen den beiden:

*Kräftige Verbindung/Beziehung*

Das *luftig* verweist darauf, dass das *Band* am Anfang nicht existent (*unexistierend*) sei und daher *schwach*, es sei *von Göttern gegönnt*. Was mit dem *gegönnt* hier gemeint ist, wird nicht erläutert. Zum *Rosen-Band* notiert die Gruppe *jung & schön*, zugleich aber auch *schwach*, *von luftigem Band umgewandelt*. Sie sehen hier offenbar einen Prozess dargestellt: Das *Band* wird immer fester, erst besteht es nur aus Luft, später aus *Rosen* und *Blättern*, bis es dann schließlich zu einer *kräftige[n] Verbindung* zwischen den Liebenden wird.

Im Anschluss daran, werden eventuelle Gründe für Abweichung von der Anacreontik diskutiert. Dazu bekommen die Studierenden biographische Hintergrundinformationen zur Beziehung zwischen Goethe und Friederike. Diese Arbeitsphase soll überleiten zur Einordnung des lyrischen Ich in Zymners Schema.

#### 4.6 Phase 4: Das lyrische *Ich* und das *Du* – Einordnung und Beurteilung

Nach der Lektüre der biographischen Informationen kommen die meisten Gruppen zu einer ähnlichen Einschätzung, hier ein Beispiel:

Typ	Erläuterung	Goethes Gedicht	Begründung...
Autorfiktionale Lyrik	Der Autor ‚spricht‘ selbst und teilt Erfundenes mit.		

Personafiktionale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er Erfundenes mitteilen läßt.		
Autorfaktuales Lyrik	Der Autor spricht selbst und teilt dabei Tatsächliches mit.	X	<i>Das lyrische Ich ist der Dichter selbst. Goethe schreibt das Gedicht an Friederike und vermittelt dabei herzliche und reale Emotion. Die mythologischen Elemente benutzt Goethe nur als Allegorie.</i>
Personafaktuale Lyrik	Der Autor erfindet eine Figur, die er über Tatsächliches reden lässt		

In der folgenden Präsentation und Diskussion wird allerdings deutlich, dass nicht alle Gruppenmitglieder die Einschätzung, es handle sich um rein autorfaktuale Lyrik, gänzlich teilen.

S [Shi]: Meiner Meinung nach ist dieses Gedicht autorfiktionale Lyrik. Weil es ein Liebesgedicht von Goethe an seine Geliebte Friederike Brion ist, das ist von dem Autor geschrieben, und äh in diesem Gedicht tauchen *Frühlings-Götter* und *Zephir* auf, die fiktional sind [...].

L: Aber Sie haben Autorfaktual angekreuzt.

S [Xinyuan]: Ja, es wird nicht nur was Fiktionales mitgeteilt, sondern auch was Tatsächliches, weil die Emotionen echt waren, vielleicht. [...].

L: Vielen Dank. Erzählen Sie mal, was Sie da geschrieben haben. [...].

S [Shi]: Also, meiner Meinung nach ist das autorfaktuale Lyrik. Also, wenn man die Erlebnisse von Goethe mit einbezieht, dann ist das Gedicht ein Liebesgedicht [...]. Und deswegen ist die Emotion, die in diesem Gedicht enthalten ist, das wahre Gefühl von Goethe. [...].

Damit ist der Aspekt der Erlebnislyrik herausgearbeitet. Typische Merkmale der Sturm- und Drang-Lyrik können in den folgenden Unterrichtsphasen erarbeitet werden.

#### 4.7 Verarbeitungsphase

Die 17 Aufsätze, die mir zu Goethes *Band* vorliegen, können hier aus Platzgründen nicht alle einer Einzelanalyse unterzogen werden. Ich nehme daher einen repräsentativen Text als Betrachtungsgrundlage und ziehe punktuell Ausschnitte aus weiteren Texten vergleichend heran.

Der Student Xinyuan sieht in diesem Gedicht *viele Merkmale der Anakreontik, als auch einige Abweichungen davon* und möchte herausarbeiten, ob es sich hierbei *um ein anakreontisches oder ein Sturm-und-Drang-Gedicht* handelt. In der Einleitung analysiert er das Gedicht zunächst auf anakreontische Merkmale, dazu gehören seiner Meinung nach *Blumen, Blätter, Rosen*. Auch die Studentin Jing verweist auf diese Naturelemente, stellt aber im Gegensatz zu Xinyuan noch einen intertextuellen Bezug zu anderen anakreontischen Gedichten her: *Im anakreontischen Gedicht wird häufig eine anmutige und lebhaftige Landschaft dargestellt, wie zum Beispiel in Uzens ‚Frühlingslust‘.*

Als typisch anakreontisch erscheint Xinyuan auch die *mythologische Figur Zephir, die die Freude und den Weltgenuss vertritt*. Diese diene *als eine Brücke zwischen dem lyrischen Ich und der Geliebten*. Diese Liebe werde zunächst *nur durch die Vermittlung Zephirs ausgedrückt*. Diesen Zusammenhang sehen mehrere Studierende. Xiang etwa verweist auf andere Anakreonten: *Man findet beispielsweise in ‚Die schöne Aussicht‘ von [...] Weiße, ‚An Amor‘ von [...] Uz und ‚An ein Veilchen‘ von [...] Weiße auch diese mythologischen Figuren.*

Anakreontisch erscheint den meisten Studierenden auch die Form: Kreuzreim und Trochäus würden *heiter und froh* klingen (Xiang), das Gedicht habe einen *melodiösen, tändelnden* Klang (Shi). Insgesamt bleiben die Studierenden hier aber unspezifischer als im literarischen Gespräch.

Als erste Abweichung von der Anakreontik stellt He fest, dass die Geliebte hier *keinen Namen einer antiken mythologischen Figur* trägt: *In einem typischen anakreontischen Gedicht wie ‚Frühlingslust‘ wird Phyllis als die Geliebte genannt. In ‚An ein Veilchen‘ wird Selinde als die Geliebte genannt und im Gedicht ‚Die schöne Aussicht‘ Doris*. Sie stellt fest, dass die Funktion dieser Namensnennung darin bestehe, *persönliche Bezüge zu meiden*.

Nach Xinyuans Meinung erfolge die eigentliche *Wende nach der 4. Strophe*. Durch die direkte Ansprache erscheine das Mädchen *nicht mehr nur als Anschauungsobjekt, sondern ist ein echter, berührbarer Mensch*. Die mythologische Figur, die zuvor als Mittlerin zwischen Ich und Geliebter fungierte, verliere damit an Bedeutung: Dieser Umstand führe zu ihrer *totalen Machtlosigkeit*. Hierin sieht Xinyuan auch die *Pointe*. Qiuyu präzisiert diesen Gedanken noch: *Die Pointe vermittelt einen Effekt, den man nicht erwartet. In der letzten Strophe wird die Geliebte in der 2. Person genannt [...]. Dieser Regelbruch kann als eine Pointe angesehen werden*. Sie erkennt damit in dieser *Pointe* einen Attraktor (den Begriff kennt sie allerdings noch nicht). Qiuyu geht auch auf das zentrale Symbol, das *Band* ein, dieses sei *ein Symbol für Liebe*. Statt Amor, so Zhang, verbinde das Band die Liebenden.

In diesem Zusammenhang macht Qiuyu auf die biographische Dimension aufmerksam, die diesem Gedicht zugrunde liege: *Dieses Gedicht schrieb Goethe an Friederike, um seine herzliche und heftige Liebe auszudrücken. Das bedeutet eine Umwandlung der Dichtungsmotivation: Der Autor spricht in diesem Gedicht selbst und teilt dabei Tatsächliches (eigene Liebesbeziehung und reale Emotion) mit. Somit sei dieses Gedicht autorfaktuale Lyrik. Das Gedicht habe in diesem Sinne Ähnlichkeit mit andere Gedichten Goethes, wie ‚Maifest‘ und ‚Willkommen und Abschied‘, die auch auf realen Liebesgeschichten Goethes bezogen werden können*. Auch Xinyuan sieht hier eine besondere Motivation Goethes und kommt zu dem Schluss, *dass der Sturm-und-Drang-Dichter nicht mehr mit der Anakreontik zufrieden war und versuchte, die Emotionen auf erneute Weise zum Ausdruck zu bringen*.

## 5 Fazit und Ausblick

Der didaktisierte lyriktheoretisch basierte Zugriff auf Gedichte soll als eine Ergänzung zu anderen Verfahren wie den produktions- und handlungsorientierten verstanden werden. Er soll den Lernenden lyrikanalytisches Rüstzeug an die Hand geben. Bei allen Defiziten, die hier sichtbar wurden, zeigt sich doch, dass sich die Modelle funktional anwenden lassen, dass sie die Auseinandersetzung mit dem lyrischen Text intensivieren, den Blick auf sprachliche Details fokussieren, etwa auf die Sprache der Symbolik (das *Band*). Zudem hat sich gezeigt, dass die Modelle einen textnahen strukturierten analytischen Zugriff ermöglichen, der Form und Inhalt nicht isoliert nebeneinander stellt, sondern beide Ebenen in ihrem Zusammenhang erfasst, und dass sie anleiten zur

einer Erweiterung des kulturspezifischen Bedeutungswissens, sodass die Lernenden auch in der Lage sind, epochenspezifische Merkmale zu erkennen, intertextuelle Bezüge herzustellen und auf dieser Basis ihre Aussagen zu dem Gedicht begründen können. Auch die Einordnung des lyrischen Ich folgt mit Zymners Vorschlag einer klaren Systematik und kann auf der Grundlage biographischer Argumente adäquat begründet werden. Das vorgestellte Verfahren ist offen für Modifizierungen und weitere Didaktisierung. Beobachtet werden müsste, wie es sich längerfristig auf den Rezeptionsprozess auswirkt. In dieser Studie ist es für Germanistikstudierende unter den Fremdsprachenlernenden konzipiert. Für Lernende eines geringeren Sprachlevels müsste es vereinfacht werden.

## Bibliographie

- Alt, Peter-André (2001) *Aufklärung*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar.
- Balogh, Éva (2000) Moderne Lyrik im DaF-Unterricht mit Unterrichtsmodellen, in: *Der Text als Begegnungsfeld zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik*. Szombathely: Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Pädag. Hochschule Dániel Berzsenyi, 195-201.
- Becker, Karina (2013) Konträre Ich-Identitäten. Zu Goethes Gedichten aus dem Sturm und Drang und der Weimarer Klassik. In: *Der Deutschunterricht. Über die Leichtigkeit und Schwere der Lyrik*. 5/2013, 14-25.
- Bernstein, Nils (2015) „Mit anderen Augen“. Lyrik im DaF-Unterricht als Mittlerin zwischen Sprache und Kultur. In: Dobstadt, Michael; Fandrych, Christian; Riedner, Renate (Hrsg.) *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a. M.: Lang, 231-249.
- Boyle, Nicholas (2004) *Goethe, der Dichter in seiner Zeit*. Band 1. 1749-1790. Aus dem Englischen übersetzt von Holger Fliessbach. München: Beck.
- Bühler, Karl (1929) *Abriß der geistigen Enticklung des Kindes*. 4. und 5. Auflage. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer.
- Büker, Petra (2002) Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Klaus Michael Bogdal; Hermann Korte (Hrsg.) *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 120–133.
- Hallet, Wolfgang (2016) Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In: Burwitz-Melzer, E.; Mehlhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, K.-R.; Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. A. Francke Verlag: Tübingen, 39-43.
- Huawei-Studie (2016): *Deutschland und China. Wahrnehmung und Realität. Die Huawei-Studie 2016. Digitalisierung und digitale Innovation*. In Zusammenarbeit mit GIGA German Institute of Global and Area Studies der Universität Duisburg-Essen und TNS Emnid, 29. <http://www.huawei-studie.de/downloads/Huawei-Studie-2016-DE.pdf>.

- Hunfeld, Hans (1990) Kriterien literarischer Wertung. In: ders.: *Fremdheit als Lernimpuls*. Drava-Verlag: Klagenfurt 2004, 330-346.
- Kammler, Clemens (2009) Lyrik verstehen – Lyrik unterrichten. In: *Praxis Deutsch* 213, 4-11.
- Kelletat, F. Andreas (2014) Aus allen Sprachen in alle Sprachen. Das Übersetzen von Gedichten im Zeitalter der Globalisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 40. Intercultural German Studies. Lernautonomie, 52-72.
- Kleppin, Karin; Reich, Astrid (2016) Sprachen lehren und lernen an Hochschulen. In: Burwitz-Melzer, E.; Mehlhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, K.-R.; Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. A. Francke Verlag: Tübingen, 74-79.
- Koppensteiner, Jürgen (2001) Umgang mit Lyrik. In: ders.: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt Verlagsgemeinschaft, 109-128.
- Leppmann, Wolfgang (1994) Ferner Ruf. In: *1000 Deutsche Gedichte und ihre Interpretationen*. Hrsg. von Marcel Reich-Ranicki. Zweiter Band. Johann Wolfgang von Goethe. Erste Auflage. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag, 28-30.
- Meissner, Almuth (2011) „also wenn ich jetzt noch’n Gedicht lesen würde....“ Lyrik des 21. Jahrhunderts als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 58. Heft 2, 194-219.
- Müller-Zetzelmann, Eva (2000) *Lyrik und Metalyrik. Theorie einer Gattung und ihrer Selbstbespiegelung anhand von Beispielen aus der englisch- und deutschsprachigen Dichtkunst*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Paefgen, Elisabeth K. (2006) *Einführung in die Literaturdidaktik*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Radwan, Suzan (2011) Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 44, 22-27.
- Riemer, Claudia (2016) Forschungsmethodologie, in: Burwitz-Melzer, E.; Mehlhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, K.-R.; Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. A. Francke Verlag: Tübingen, 571-578.
- Schamm, Christoph (2008) Das Projekt „Fünf lyrische Pantomimen“. Ein Bericht über den Versuch, lyrische Texte und szenisches Gestalten in den DaF-Unterricht für brasilianische Studierende zu integrieren. *Info DaF* 35, 574-593.
- Schönert, Jörg; Hühn, Peter; Stein, Malte (2007) *Lyrik und Narratologie: Text-Analyse zu deutschsprachigen Gedichten vom 16. Bis zum 20. Jahrhundert*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Trunz, Erich (1999) *Goethe Gedichte*. Hrsg. und kommentiert von E. Trunz. 15. Auflage. München: Beck.
- Tütken, Gisela (2006) Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands. *Info DaF* 33, 52-90.
- Vladu, Daniela-Elena (2008) Lyrik an der Hochschule auf fortgeschrittener Sprachstufe: eine Übersetzungs-Schreibwerkstatt im DaF-Unterricht. *Neue Didaktik* 1, 101-108.
- Waldmann, Günter (1994) *Produktiver Umgang mit Lyrik: Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule*

*(Sekundarstufe I und II) und Hochschule sowie zum Selbststudium.* 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wicke, Rainer E. (2013) *Zwischendurch mal ... Gedichte.* Kopiervorlagen. Hueber Verlag: Ismaning.

Zymner, Rüdiger (2009) *Lyrik: Umriss und Begriff.* Paderborn: Mentis.

### **Kurzbiographie**

Dr. Benjamin van Well, Promotion an der FU Berlin 2015, Lektor des DAAD an der Peking Universität seit 2013. Forschungsschwerpunkte: Mediävistik, Erzähltheorie, Lyriktheorie, Lyrik im Fremdsprachenunterricht. Letzte Publikation: *Mir troumt hînaht ein troum. Untersuchung zur Erzählweise von Träumen in mittelhochdeutscher Epik.* Göttingen 2016 (= Schriften der Wiener Germanistik 4). E-Mail: daad-lektor-vanwell@outlook.de.

### **Schlagwörter**

Lyrik, Lyriktheorie, Gedichte im germanistischen Fremdsprachenunterricht in China, Goethe.