

Arbeitsmaterialien für Lehrkräfte

Kreative Ideen und Konzepte inkl. fertig ausgearbeiteter Materialien und Kopiervorlagen für einen lehrplangemäßen und innovativen Unterricht

Thema: Deutsch Sekundarstufe II, Ausgabe: 56

Titel: Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht (46 S.)

ProduktHinweis zur »Kreativen Ideenbörse Sekundarstufe«

Dieser Beitrag ist Teil einer Print-Ausgabe aus der »Kreativen Ideenbörse Sekundarstufe« der Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG*. Den Verweis auf die jeweilige Originalquelle finden Sie in der Fußzeile des Beitrags.

- ▶ Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie [hier](#).

Seit über 15 Jahren entwickeln erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen kreative Ideen und Konzepte inkl. sofort einsetzbarer Unterrichtsverläufe und Materialien für verschiedene Reihen der Ideenbörse.

- ▶ Informationen zu den Print-Ausgaben finden Sie [hier](#).

* Ausgaben bis zum Jahr 2015 erschienen bei OLZOG Verlag GmbH, München

Beitrag bestellen

- ▶ Klicken Sie auf die Schaltfläche **Dokument bestellen** am oberen Seitenrand.
- ▶ Alternativ finden Sie eine Volltextsuche unter www.eDidact.de/sekundarstufe.

Piktogramme

In den Beiträgen werden – je nach Fachbereich und Thema – unterschiedliche Piktogramme verwendet. Eine Übersicht der verwendeten Piktogramme finden Sie [hier](#).

Nutzungsbedingungen

Die Arbeitsmaterialien dürfen nur persönlich für Ihre eigenen Zwecke genutzt und nicht an Dritte weitergegeben bzw. Dritten zugänglich gemacht werden. Sie sind berechtigt, für Ihren eigenen Bedarf Fotokopien in Klassensatzstärke zu ziehen bzw. Ausdrucke zu erstellen. Jede gewerbliche Weitergabe oder Veröffentlichung der Arbeitsmaterialien ist unzulässig.

- ▶ Die vollständigen Nutzungsbedingungen finden Sie [hier](#).

Haben Sie noch Fragen? Gerne hilft Ihnen unser Kundenservice weiter:

[Kontaktformular](#) | ✉ Mail: service@eDidact.de

✉ Post: Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG
E.-C.-Baumann-Straße 5 | 95326 Kulmbach

☎ Tel.: +49 (0)9221 / 949-204 | 📠 Fax: +49 (0)9221 / 949-377

<http://www.eDidact.de> | <https://www.bildung.mgo-fachverlage.de>

Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht

5.2.26

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 Missstände 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 „Grottesk“ (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 geschicktparadoxe 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

Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht**5.2.26****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 fresseln. 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)

5.2.26

Formen der Gesellschaftskritik im Gedicht

Unterrichtsplanung

1. Schritt: Empörung – eine Frage der Zeit?

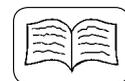
Lernziele:

- ♦ 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.

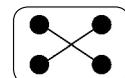


Wenn es über Jahrhunderte hinweg das Vorrecht der Jugend war, sich angesichts von subjektiv empfundenen Ungerechtigkeiten und individuellen Einschränkungen vehement zu entrüsten und sich überhaupt gegen eine als unzureichend erlebte gesellschaftliche Realität aufzulehnen, so scheint sich heute diese 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?



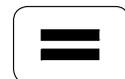
Zur Klärung dieser Frage drängt sich ein *dreiteiliger Arbeitsauftrag* auf, der zunächst in *Partner-* oder *Kleingruppenarbeit* erledigt werden kann, um dann im *Plenum* die Ergebnisse zusammenzutragen.



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**:

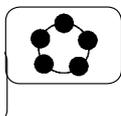
Der deutlich parallelistisch gestaltete und durchgehend paargereimte Zehnzeiler rät demjenigen, der sich über irgendetwas Unerhörtes zutiefst empört – ob es sich um eine private Angelegenheit oder um einen öffentlichen Missstand handelt, bleibt völlig offen –, unumwunden in einem unmissverständlich klaren 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

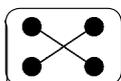
Dabei weiß der lyrische Sprecher sehr genau – wahrscheinlich aus eigener Erfahrung – um die psychischen Folgen für jemanden, der sich so verhält: „*Am ersten Tage wirst du feige dich schelten, / Am zweiten läßt du dein Schweigen schon gelten, / Am dritten hast du's überwunden*“ (Z. 5-7). Ob diese dreiteilige 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 **mentalen 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.



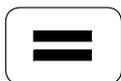
Die formalen und rhetorisch-stilistischen Mittel sollten im *Lehrer-Schüler-Gespräch* benannt und in ihrer Funktionalität ausführlicher erläutert werden. Zuvor kann die Kernbotschaft des Fontane-Gedichtes als sog. **Küchenzruf** verbalisiert werden. Dazu ist ein traditionell-komplementäres Kommunikationsgeschehen 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**.