

Johannes Klemenz

Englische Gedichte im Unterricht
der gymnasialen Oberstufe

Theoretische Grundlagen und Vorschläge für die Praxis

Johannes Klemenz

Englische Gedichte im Unterricht der gymnasialen Oberstufe

**Theoretische Grundlagen und
Vorschläge für die Praxis**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Klemenz, Johannes: Englische Gedichte
im Unterricht der gymnasialen Oberstufe.
Theoretische Grundlagen und Vorschläge für die Praxis /
Johannes Klemenz. -
Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2024
ISBN 978-3-98940-037-5

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2024
ISBN 978-3-98940-037-5

Alle Rechte vorbehalten.
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags.

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503, Fax 41504
Internet: <https://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	1
1	Grundlagen	3
1.1	Literaturdidaktische Vorbemerkungen	3
1.2	Das Gedicht im Unterricht	5
1.3	Die Problematik der Unterrichtsziele	8
1.4	Der Gegenstand	11
1.5	Die Auswahl der Texte	15
1.6	Überlegungen zur Methode	16
1.7	Zur Lehrerpersönlichkeit	21
2	Childhood	22
2.1	Einleitung	22
2.2	Dylan Thomas, <i>Fern Hill</i>	23
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	24
	Suggestions for written work	29
2.3	Charles Causley, <i>By St Thomas Water</i>	31
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	33
	Suggestions for written work	37
2.4	Klausurvorschlag	39
	Thomas Hood, <i>I Remember, I Remember</i>	
2.5	Ergänzungen	42
	Henry Vaughan, <i>Childhood</i>	42
	Samuel Taylor Coleridge, <i>Frost at Midnight</i>	44
	John Betjeman, <i>Norfolk</i>	47
	Stephen Spender, <i>My Parents</i>	48
3	People	50
3.1	Einleitung	50
3.2	Edwin Arlington Robinson, <i>Mr Flood's Party</i>	51
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	53
	Suggestions for written work	57

3.3	R.S. Thomas, <i>A Peasant</i> –	
	R.S. Thomas, <i>Lament for Prytherch</i>	59
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	60
	Suggestions for written work	67
3.4	Zwei Klausurvorschläge	70
	Edwin Arlington Robinson, <i>Richard Cory</i>	70
	R.S. Thomas, <i>Too Late</i>	72
3.5	Ergänzungen	74
	Dudley Randall, <i>Old Witherington</i>	74
	Ian Crichton Smith, <i>Old Woman</i>	75
	James Kirkup, <i>To an Old Lady Asleep at a Poetry Reading</i>	77
	James Kirkup, <i>Rugby League Game</i>	78
4	Nature	80
4.1	Einleitung	80
4.2	William Wordsworth, <i>The Tables Turned</i>	81
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	82
	Suggestions for written work	86
4.3	Ted Hughes, <i>Thrushes</i>	88
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	88
	Suggestions for written work	98
4.4	Klausurvorschlag	102
	R.S. Thomas, <i>A Blackbird Singing</i>	
4.5	Ergänzungen	104
	Thomas Hardy, <i>The Darkling Thrush</i>	105
	Robert Frost, <i>Come In</i>	106
5	Life in Big Cities	108
5.1	Einleitung	108
5.2	Douglas Dunn, <i>Sunday Morning Among the Houses of Terry Street</i>	110
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	111
	Suggestions for written work	116
5.3	William Wordsworth, <i>Composed upon Westminster Bridge</i>	119
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	119
	Suggestions for written work	122
5.4	Klausurvorschlag	125
	John Gould Fletcher, <i>Dawn</i>	

5.5	Ergänzungen	128
	Douglas Dunn, <i>The Clothes Pit</i>	128
	Douglas Dunn, <i>A Removal from Terry Street</i>	129
	William Wordsworth, <i>The Prelude. Book Seventh: Residence in London</i>	130
6	War	134
6.1	Einleitung	134
6.2	Rupert Brooke, <i>The Dead</i>	135
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	135
	Suggestions for written work	139
6.3	Siegfried Sassoon, <i>A Working Party</i>	141
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	142
	Suggestions for written work	147
6.4	Wilfred Owen, <i>Futility</i>	148
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	149
	Suggestions for written work	152
6.5	Klausurvorschlag	154
	Rupert Brooke, <i>Peace</i> – Siegfried Sassoon, <i>The Glory of Women</i>	
6.6	Ergänzungen	156
	E.E. Cummings, <i>'my sweet old etcetera'</i>	156
	Rupert Brooke, <i>The Soldier</i> – Thomas Hardy, <i>Drummer Hodge</i>	158
7	Imagist Poetry	160
7.1	Einleitung	160
7.2	T.E. Hulme, <i>Autumn</i> – T.E. Hulme, <i>Above the Dock</i>	161
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	161
	Suggestions for written work	168
7.3	Ezra Pound, <i>In a Station of the Metro</i>	171
	Betrachtungen, Anregungen, Vorschläge	171
	Suggestions for written work	173
7.4	Klausurvorschlag	174
	Richard Aldington, <i>In the Tube</i>	
7.5	Ergänzungen	177
	Richard Aldington, <i>Insouciance</i>	177
	Richard Aldington, <i>Living Sepulchres</i>	178
	John Gould Fletcher, <i>The Unquiet Street</i>	179

8	Literaturverzeichnis	181
8.1	Anthologien	181
8.2	Theorie der Lyrik	182
8.3	Englische Lyrik im Unterricht	183
8.4	Geschichte der englischen Lyrik	187
8.5	Die sechs Unterrichtseinheiten: Werke und Sekundärliteratur	189
8.5.1	Childhood	189
8.5.2	People	191
8.5.3	Nature	192
8.5.4	Life in Big Cities	193
8.5.5	War	195
8.5.6	Imagist Poetry	196

Vorwort

Als ich unmittelbar nach meinem Referendariat gebeten wurde, an einem Hamburger Gymnasium den Englischunterricht eines Grundkurses zu übernehmen, traf mich diese Anfrage etwas unvorbereitet. Es blieb kaum Zeit, und ich war gezwungen zu improvisieren. Ein Kollege empfahl mir, mit Gedichten zu beginnen – der Kurs sei damit noch nicht vertraut – und schlug gleich auch noch einen Titel vor: Rupert Brookes Kriegsgedicht *The Dead*. Ich war dankbar für jede Hilfe und ging auf den Vorschlag ein. Wahrscheinlich waren es gerade mein relativer Mangel an praktischer Erfahrung und meine Unvoreingenommenheit, welche die folgenden vier Unterrichtsstunden in diesem Kurs zu einem prägenden Erlebnis werden ließen. Statt mit einem fertigen Konzept und mit bestimmten Erwartungen an die Unterrichtsergebnisse in den Kurs zu gehen, war ich ganz einfach gespannt auf das, was die Schülerinnen und Schüler zu dem Gedicht sagen würden. Es war sicher auch ein Vorteil, dass ich mir selbst auch noch kein endgültiges Urteil über das Gedicht gebildet hatte. Somit trat ich den Schülern auch nicht im Bewusstsein entgegen, über gültige Interpretationsergebnisse zu verfügen, sondern hatte vielmehr ein authentisches Interesse an ihren Interpretations- und Sinnbildungsprozessen. Ich fragte sie, wie sie zu ihren Auffassungen gekommen waren, und bat sie, ihre Deutungen am Text zu erläutern und zu begründen. Es entstand ein sehr offenes und fruchtbares Gesprächsklima. Die Schüler spürten, dass ich sie als Gesprächspartner ernstnahm, dass ich tatsächlich an der Entstehung ihrer Sinnbildungen interessiert war.

Im Laufe meiner weiteren Unterrichtstätigkeit griff ich immer wieder gern auf Gedichte zurück. Es war gerade ihre im Vergleich zu Sachtexten relative Unbestimmtheit und Offenheit, die zu ertragreichen Unterrichtsgesprächen führte.

Dennoch darf über all dem nicht vergessen werden, dass es auch Ergebnisse zu erzielen gilt. Das Unterrichtsgeschehen darf sich nicht in Beliebigkeit und Unverbindlichkeit auflösen. Es darf über dem schönen Eindruck eines interessanten und lebhaften Unterrichtsgesprächs nicht vergessen werden, dass die Leistungen der Schüler bewertet werden. Es wird erwartet, dass sie in der Lage sind, schriftliche Klausuraufträge zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund haben sie natürlich ein berechtigtes Interesse daran, ihre Kompetenzen im Umgang mit Texten zu schulen, um beispielsweise in der Lage zu sein, eine gute Klausur zu schreiben. In diesem Sinne hat es sich als sinnvoll erwiesen, Interpretationsergebnisse als ganze Sätze an die Tafel zu schreiben und vor allem sich die Mühe zu machen, schriftliche Hausaufgaben auch selbst auszuformulieren und den Schülern später als eine mögliche Lösung zur Verfügung zu stellen.

Im Laufe meiner Unterrichtsjahre sind auf diese Weise Bausteine mit vielen praktischen Elementen und Anregungen für die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts entstanden. Das Buch präsentiert sechs Themenkreise mit zahlreichen Anregungen zur Gestaltung eines lebendigen Unterrichts. Die einzelnen Kapitel enthalten Ausarbeitungen schriftlicher Arbeitsaufträge, Klausurtexte mit ausführlichen Lösungsvorschlägen und gelegentlich auch Tafelbilder.

1 Grundlagen

1.1 Literaturdidaktische Vorbemerkungen

Eine Einführung in die Behandlung englischer Lyrik im Unterricht der Sekundarstufe II kann auf einige literaturdidaktische Reflexionen nicht verzichten. Der Auffassung, die Aufgabe der Fachdidaktik sei es, Fachwissenschaft, Soziologie, Psychologie und Pädagogik zu integrieren¹, wird wohl kaum widersprochen werden, doch bedarf sie gerade im Fall der Literaturdidaktik einer Präzisierung. Zu leicht entstünde sonst der Eindruck, es handle sich um eine mehr oder weniger additive Verknüpfung der genannten Bereiche, als gehe es bei dieser Integration darum, die Erkenntnisserträge der Fachwissenschaften (in geeigneter Auswahl natürlich) den Schülern in einer Weise zu vermitteln, deren Planung sowohl an den Kenntnissen der Soziologie und Psychologie orientiert ist als auch an den allgemeinen Erzielungszielen, die von der Pädagogik formuliert sind.

Ein solcherart vereinfachtes Modell würde beispielsweise außer Acht lassen, dass eine genaue Vorformulierung von Lernzielen und eine explizite Planung von Lernschritten gerade jene Freiheit verfehlen bzw. zerstören können, die für die Rezeption von Literatur – auch im schulischen Unterricht – so bedeutsam ist. Wird dieser Zusammenhang nicht bedacht, so sehen sich fachdidaktische Überlegungen vor allem auf die Frage nach dem Wie der Vermittlung vorgegebener Inhalte reduziert. In pointierter Form ist diese falsche Trennung von fachwissenschaftlich gesichertem Inhalt und dessen pädagogischer Aufbereitung schon in den siebziger Jahren kritisiert worden. So schreibt etwa Peter Heintel:

Der ewige Dualismus von: hier Wissenschaft, dort pädagogischer Aufputz, hier Fachleute fürs eine, dort fürs andere ist problematisch, wenn nicht falsch und entspricht nur einer zeitgemäßen Trennung von Wissen und Bildung: der eine weiß viel, und der andere sagt ihm, wie es listig und effektiv an den Mann zu bringen ist.²

Dass dieser Dualismus von Fachwissenschaft und Didaktik, von Gegenstand und Vermittlung sich eher verfestigt als aufgelöst hat, lässt sich nicht zuletzt an zahlreichen Veröffentlichungen zur Motivation von Schülern ablesen.³ Wie nachhaltig er auch die

1 Vgl. hierzu vor allem Lothar Bredella, *Einführung in die Literaturdidaktik* (Stuttgart: Kohlhammer, 1976), 14-19.

2 Peter Heintel, "Didaktik der Philosophie", in Hans-Dieter Klein und Erhard Oeser (Hrsg.), *Geschichte und System. Festschrift für Erich Heintel zum 60. Geburtstag* (München: Oldebourg, 1972), 234-252, hier: 244. Zitiert nach Bredella, *Einführung in die Literaturdidaktik*, 15.

3 Zum Verhältnis von Literaturwissenschaft und ihrer Didaktik vgl. Bredella, *Einführung in die Literaturdidaktik*, 14-20; Peter Freese, "Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II", *Englisch-amerikanische Studien* 3 (1981), 6-31, hier: 7-8; Ulrich Horstmann, "Vom Abbau der Berührungsgänge. Zum Verhältnis von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik", in Hans Hunfeld und Gottfried Schröder (Hrsg.), *Literatur im Englischunterricht. Drama – Hörspiel – Lyrik – Short Story – Roman – Triviallitera-*

Praxis bestimmt, zeigt sich spätestens dann, wenn der unterrichtende Lehrer mit dem Vorwurf konfrontiert wird, er könne die Schüler nicht richtig motivieren, er 'bringe' den Stoff nicht richtig 'rüber', oder wenn er etwa gefragt wird, ob man denn unbedingt englische Gedichte behandeln müsse. Derartige Einwände können nicht einfach vom Tisch gefegt werden. Das Unbehagen an einem Zustand, der als schlecht empfunden wird, so diffus, verworren und schief es auch ausgedrückt sein mag, deutet als Symptom auf tieferliegende Ursachen.

Die sinnvolle Forderung, die Literatur – in unserem Fall: englische Gedichte – auf ihren Bildungssinn zu befragen, die schulische Auseinandersetzung mit ihr unter der Perspektive zu betrachten, die Persönlichkeitsbildung der Schüler anzuregen, ihre Entwicklung zu mündigen, gebildeten Individuen zu fördern, ist immer wieder ignoriert worden. Wurden früher literarische Texte den Schülern andachtsvoll und ergriffen als Träger hoher kultureller Werte vermittelt, so leitete die gesellschaftskritische Besinnung Ende der sechziger Jahre eine Aufwertung von Gebrauchstexten und Trivialliteratur ein: Literatur als Emanzipation von alten Hüten. Schließlich verloren inhaltliche Fragen an Bedeutung gegenüber der Vermittlung methodischer Kompetenzen, der Erschließung formaler Strukturen.⁴ Inzwischen mehren sich die Stimmen, die einem Lernen mit allen Sinnen das Wort reden und die praktisch-sinnliche Begegnung mit dem Gegenstand fordern. Reflexionen werden in diesem Zusammenhang als Zeichen einseitiger 'Verkopfung' diskreditiert.

Allen diesen Entwicklungen ist gemein, dass ein komplexes Geflecht mit einem oft missionarisch und schwärmerisch anmutenden Eifer auf einen engen Wirkungsbereich reduziert wird. Eine den Moden des Zeitgeistes verpflichtete Perspektive instrumentalisiert die Literatur und nimmt sie funktional in Beschlag. Eine derartige Orientierung verfehlt zwangsläufig das Wesen des Gegenstandes und nimmt ihm seine Lebendigkeit.

Aufgeklärte kritische Schüler (ein derartiger Schülertyp wird ja schließlich angestrebt) lassen es sich heutzutage kaum mehr gefallen, wenn ihnen ein Lehrer englische Gedichte vorsetzt, deren Sinn und Relevanz für den Unterricht ihm selbst nicht ganz klar sind und die er nur behandelt, weil sie eben zu einem bestimmten Kanon gehören, der sich an der Schule etabliert hat – oft genug auf der Grundlage bestimmter Trägheitsgesetze.

Auch die Schulung eines methodentheoretischen Bewusstseins sollte – so sinnvoll und notwendig sie auch sein mag – nie den eigentlichen Kern des Unterrichts ausmachen. Die Schüler sollten eben nicht zu kleinen Literaturwissenschaftlern ausgebildet werden. Dies würde nur eine naive, unreflektierte Verlängerung von Hochschulin-

tur – Lehrbuchtext (Königstein/Ts.: Scriptor, 1978), 3-17; Jürgen Schier, *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts* (Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1989), 61-63.

4 Andreas Gruschka hat der Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung sein Buch *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht* (Stuttgart: Reclam, 2011) gewidmet. Vgl. auch Freese, "Literarische Texte", 7-8.