



Jean-Pierre Jenny  
Basel

## Lyrik im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe?

*Das ‚Subjekt‘ der Erfahrung der Kunst, das was bleibt und beharrt, ist nicht die Subjektivität dessen, der sie erfährt. Sondern das Kunstwerk selbst.*  
Hans-Georg Gadamer<sup>1</sup>

Die Behandlung narrativer Prosa im Lektüre-Unterricht der Sekundarstufe 2 bedarf keiner besonderen Rechtfertigung. Sie bietet in besonderem Masse die Möglichkeit des Wechsels zwischen *extensiven*, auf Globalverständnis abzielenden Schnelllesesequenzen und eher auf analytische Vertiefung ausgerichteten *intensiven* Lesephasen. Diese Möglichkeit geniesst im Fremdsprachenunterricht (FU) allgemein hohe Wertschätzung. Texte der dramatischen Gattung bergen zwar ein vergleichbares sprach- und allgemeinbildendes Potential in sich, doch sind sie in Leistungskursen des FU an der gymnasialen Oberstufe weit seltener anzutreffen als Romane, Novellen oder Kurzgeschichten. Um die oft sehr fragilen Texte der lyrischen Gattung ist es noch schlechter bestellt. Der vorliegende Beitrag versucht daher für den Einsatz von Gedichten im FU eine Lanze zu brechen<sup>2</sup>, indem er an einigen Texten *didaktische Verfahren* sichtbar macht, mit denen Jugendliche in der Auseinandersetzung mit Lyrik aktiv werden können. Die Vorschläge für Texterschliessung, Textproduktion usw. entstammen dem Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe (11./12. Schuljahr, 3./4. Jahr Leistungskurs mit 4 Wochenstunden). Sie sind weder zielsprachengebunden noch spezifisch gattungs- also lyrikorientiert, und sie sind allesamt aus der didaktischen Praxis und Theorie über den Einsatz von Kurztexten im FU bekannt, könnten aber gerade deshalb die Lehrpersonen zur Entwicklung eigener und neuer Konzepte inspirieren.

### Gehör, Gedächtnis, Prosodie

Wer wurde nicht schon beim Anhören eines vielleicht nicht einmal besonders gekonnt rezitierten Gedichtes so in Bann geschlagen, dass die vorgetragenen Inhalte gar nicht mehr abrufbar waren? Und doch folgte der Zuhörer aufmerksam und mit Vergnügen dem Text wie beim Anhören eines Musikstückes. Die gattungsspezifische Rezeption verläuft in der Tat nicht nur in, sondern ebenso ausgeprägt jenseits der Bahnen der sonst üblichen Aufnahme und Verarbeitung von Textinformation. Selbst das stille Lesen lyrischer Texte neigt nicht selten zum subvokalen Mitgestalten, bis hin zu Lippenbewegung oder leisem Mitsprechen.

Für den Unterricht lassen sich daraus einige Forderungen ableiten:

1. Lernende sollen des Öfteren der Rezitation von Gedichttexten ausgesetzt werden. Ob mit oder ohne Textvorlage ist unerheblich, da es in diesem Falle ja nicht um Hörverständnisstraining geht. Idealerweise begänne etwa die Behandlung von *L'infinito* (G. Leopardi) mit dem Anhören der Rezitation durch die Lehrperson oder ab Tonträger<sup>3</sup>, und sie würde damit auch nach der Durchnahme abgeschlossen.
2. Bei allem Umgang mit lyrischen Texten ist auf mehrmaliges Sprechen und Lesen zu drängen, notfalls auch durch gegenseitiges Diktat in Kleingruppen (Vorteil der Verlangsamung beim Rezipieren!).
3. Eine geeignete Kombination zwischen auditiver Aufnahme und inter-

aktiver Textrekonstruktion stellt das sogenannte *Dictogloss*<sup>4</sup> dar: Die Lehrperson liest einen nicht zu langen Text (z. B. ein kurzes Gedicht) in normalem Sprechtempo vor, wobei die Lernenden zuhören, ohne Notizen zu machen. Vor oder nach dem Lesen werden ein paar Erläuterungen zu Inhalt, unbekanntem Wörtern u. a. gegeben. Nun liest die Lehrperson den Text abermals in normalem Sprechtempo und die Lernenden notieren soviel Text wie möglich. Anschliessend versuchen sie in grösseren Gruppen (4 bis 6 Teilnehmer), den Text durch Vergleich der individuell notierten Bruchstücke zusammen zu tragen. Bei Gedichten ist dabei der Einsatz des PC nützlich: Die beim Dictogloss entstandene Prosafassung wird zuletzt durch die Schüler in Verse und Strophen eingeteilt; dabei ‚bewegen‘ sie zuerst alleine und dann mithilfe eines Lösungsblattes, das die Textgestalt des Gedichtes enthält, ihre Textteile so lange mit dem PC, bis die korrekte Anordnung erreicht ist. Dieses Verfahren ist einfacher als es auf den ersten Blick erscheint, sollte aber zuerst an einfacheren Prosatexten eingeübt werden. Bei der Arbeit mit Gedichten hat es den Vorteil, dass es die Lernenden in geradezu kapillaren Kontakt zum Wortkörper des Textes (bis hin zur metrischen Gestalt) bringt.

### Komparatistische Sinnerschliessung

Der Nutzen eines Vergleichs mit Bildern oder Kurztexten für die Interpre-

tation von Gedichten soll nun an zwei Beispielen mit eher anspruchsvollen Texten illustriert werden:

### 1. *Tu ha' 'l viso più dolce della sapa* (Michelangelo Buonarroti)

Dieses Gedicht ist nicht das einzige von Michelangelo geschaffene Beispiel grotesker Texte<sup>5</sup>. Um die Lernenden auf dieses Genre vorzubereiten, können allegorisierende Darstellungen (Jahreszeiten, Elemente, Bibliothekar) des Manieristen Giuseppe Arcimboldo herangezogen werden.

*Tu ha' 'l viso più dolce che la sapa,  
e passato vi par su una lumaca,  
tanto ben lustra, e più bel c'una rapa;  
e' denti bianchi come pastinaca,  
in modo tal che invaghiresti 'l papa;  
e gli occhi del color dell'utriaca;  
e' cape' bianchi e biondi più che porri:  
ond'io morrò, se tu non mi soccorri.*

*La tua bellezza par molto più bella  
che uomo che dipinto in chiesa sia:  
la bocca tua mi par una scarsella  
di fagiuo' piena, sì com'è la mia;  
le ciglia paion tinte alla padella  
e torte più c'un arco di Sorìa;  
le gote ha' rosse e bianche, quando stacci,  
come fra cacio fresco e' rosolacci.*



Giuseppe Arcimboldo, *Bibliotecario*.

*Quand'io ti veggo, in su ciascuna poppa  
mi paion duo cocomer in un sacco,  
ond'io m'accendo tutto come stoppa,  
bench'io sia dalla zappa rotto e stracco.  
Pensa: s'avessi ancor la bella coppa,  
ti seguirei fra l'altre me' c'un braccio;  
adunche s' i massi aver fussi possibile,  
io fare' oggi qui cose incredibile.*

(1518-1524)

Michelangelos Text ist sowohl schrullige Groteske als auch parodistische Verspottung des aufkommenden modischen Metaphernschwulstes petrarkistischer Lyrik<sup>6</sup>. Texte dieser Art bedürfen besonderer Sorgfalt bei der Vorbereitung des Wortschatzes; nicht selten ist eine wortwörtliche Übersetzung dem Glossar von Einzelwörtern überlegen, welches das Lesen mit seinem Hin und Her zwischen Erläuterungen und Gedichttext empfindlich stört.

### 2. *L'infinito* (G. Leopardi)

Das 46. Kapitel des *Novellino* greift die Erzählung von Ovids Narziss-Mythos auf. Die Episode soll strukturell in Analogie zur sinnenden Bewegung von Leopardis berühmtem Gedicht gelesen werden:

#### *L'infinito*

*Sempre caro mi fu quest'ermo colle,  
e questa siepe, che da tanta parte  
dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.  
Ma sedendo e mirando, interminati  
spazi di là da quella, e sovrumani  
silenzi, e profondissima quiete  
io nel pensier mi fingo; ove per poco  
il cor non si spaura. E come il vento  
odo stormir tra queste piante, io quello  
infinito silenzio a questa voce  
vo comparando: e mi sovvien l'eterno,  
e le morte stagioni, e la presente  
e viva, e il suon di lei. Così tra questa  
immensità s'annega il pensier mio:  
e il naufragar m'è dolce in questo mare.*

Der *Novellino*-Text spricht die jungen Lernenden in seiner schlichten Direktheit sicher unmittelbarer an als die welterschmerzlerischen Kontempla-

tionen des Gedichttextes. Der Hinweis, dass das Gedicht in analogem Dreischritt zur Erzählung dieselben Stationen (Sehnsucht und Störung – Innehalten – gesteigerte Sehnsucht und ‚Lösung‘ bis zum Versinken) durchläuft, dürfte zur näheren Auseinandersetzung mit dem lyrischen Text motivieren.

### *XLVI Qui conta come Narcis innamorò de l'ombra sua*

*Narcis fu molto buono e bellissimo cavaliere. Un giorno avvenne ch'elli si riposava sopra una bellissima fontana, e dentro l'acqua vide l'ombra sua molto bellissima. E cominciò a riguardarla, e rallegravasi sopra alla fonte, e l'ombra faceva lo somigliante.*

*E così credeva che quella ombra avesse vita, che istesse nell'acqua, e non si accorgea che fosse l'ombra sua. Cominciò ad amare e a innamorare sì forte, che la volle pigliare. E l'acqua si turbò; l'ombra sparì; ond'elli incominciò a piangere. E l'acqua schiarando, vide l'ombra che piangea. Allora elli si lasciò cadere ne la fontana, sicché annegò.*

*Tempo era di primavera (...)*

Wichtig bleibt wie bei allen Vergleichen, dass neben den Gemeinsamkeiten auch die Unterschiede herausgearbeitet werden, z. B. der in persönlicher Introversion aufgehende Schluss des Gedichts und der Epilog der Narziss-Episode; im *Novellino* meint Versinken, diesseits aller Symbolik, handfestes Ertrinken, während es bei Leopardi durch die Verwendung der Schiffbruchmetapher den Trost und das Wohlergehen durch die Gabe des Imaginierens bedeutet.

### Gedichte produktiv rezipieren

Um sich der poetischen Wertigkeit eines Gedichttextes bewusst zu werden, mag in der Erstsprache die Übertragung von Gedichten in umgangssprachliche Prosa sinnvoll sein. In der Fremdsprache kommt dieses Verfahren jedoch nicht in Betracht, da die Lernenden in ihrer sprachlichen Kom-

petenz nur ausnahmsweise über mehr als ein Register verfügen: 1. Was kann ich ausdrücken? 2. Was sage ich in bestimmten Situationen aus Gründen der Schicklichkeit lieber nicht? Im FU ist deshalb die Rekonstruktion von Texten wirksamer, zum Beispiel in Form eines Puzzles. Dies soll wiederum an einem Gedicht von Michelangelo gezeigt werden. Die Schüler erhalten den ersten und den letzten Vers des Gedichts. Der übrige Text wird auf Papierschnitzeln mit je zwei Versen ohne Angabe der Reihenfolge an die Lerngruppen abgegeben.

**Chiunque nasce ...  
(Michelangelo Buonarroti)**

Chiunque nasce a morte arriva

*nel fuggir del tempo; e 'l sole  
niuna cosa lascia viva.  
Manca il dolce e quel che dole  
e gl' ingegni e le parole.  
e le nostre antiche prole  
al sole ombre, al vento un fummo.  
Come voi uomini fummo,  
lieti e tristi, come siete;  
e or sian, come vedete,  
terra al sol, di vita priva.  
Ogni cosa a morte arriva.  
Già fur gli occhi nostri interi  
con la luce in ogni speco;  
or son voti, orrendi e neri,*

e ciò porta il tempo seco.

Die Aufgabe der Textrekonstruktion ist z. T. mit Hilfe des Reimschemas lösbar. Um es nicht zu leicht zu machen, lassen wir Satzzeichen und Grossschreibungen an den Satzanfängen teilweise weg. Zudem bekommen die Gruppen Zusatzfragen, die es erlauben, auch auf inhaltliche Aspekte einzugehen:

- Wer spricht zu wem? (ein Chor von Toten zu Lebenden)
- Was für Eigenschaften und Fähigkeiten zeichnen Lebende aus? (Vers 4: *dolce, dole*; 5: *ingegni, parole*; 9: *lieti, tristi*; 13 f.: *luce degli occhi*. Zusammengefasst: Affekte, Gedanken, Sprache, Augenlicht)
- Wie spricht das Gedicht von den

Toten? (metaphorisch und mit drastischer Realistik: 7: *ombre, fu(m)-mo*, 11: *terra*, 13-15: die leeren Augenhöhlen)

- Was für einen Titel könnte das Gedicht tragen (z. B. V.12)?

Als Variante wäre denkbar, Anfangs- und Schlusszeile ebenfalls in den Puzzlepool der zu rekonstruierenden Textteile einzuspeisen oder gar nur eine Verszeile auf jedem Schnipsel vorzugeben. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass das Puzzle nicht als Selbstzweck, sondern als Vehikel der Sinnerschliessung eingesetzt wird. Die Textmenge der einzelnen Schnipsel darf daher nicht unter einen kritischen Wert sinken.

Ein weiteres Verfahren der Textrekonstruktion soll an Ungarettis *San Martino del Carso* erhellet werden. Die Lernenden erhalten eine Prosaversion, die in die für Ungaretti typische Form der *prosa verticale* umzuformen ist.

**San Martino del Carso**

*Di queste case  
non è rimasto  
che qualche  
brandello di muro.*

*Di tanti  
che mi corrispondevano  
non è rimasto  
neppure tanto.*

*Ma nel cuore  
nessuna croce manca.*

*È il mio cuore  
il paese più straziato.*

Prosafassung: *Di queste case non è rimasto che qualche brandello di muro. Di tanti che mi corrispondevano non è rimasto neppure tanto. Ma nel cuore nessuna croce manca. È il mio cuore il paese più straziato.*

Interessant bei dieser Aufgabe ist nicht nur das Finden der 'richtigen' Lösung, sondern auch die Diskussion der Varianten, die als Lösung vorgeschlagen werden. Erst danach ist der

Vergleich mit der effektiven Textgestalt sinnvoll.

In der Regel konditioniert der Titel eines Gedichts die Lesart erheblich. Dies kann als weiteres Verfahren genutzt werden. Die beiden Vierzeiler von Ungaretti werden dafür ohne Titel an die Klasse abgegeben:

<i>Col mare</i>	<i>Si sta come</i>
<i>mi sono fatto</i>	<i>d'autunno</i>
<i>una bara</i>	<i>sugli alberi</i>
<i>di freschezza</i>	<i>le foglie</i>

(Universo)<sup>7</sup> (Soldati)

Die Titelvorschläge der Schüler sind so sehr Interpretationsakte wie der effektive Titel. Gerade die unterschiedlichen Vorschläge erweisen die Fragilität dieser Textgebilde, die je nach Titel den Text augenblicklich zu anderen Aussagen umkippen lassen können. Claude Debussy, der seine *Préludes* nur wenige Jahre vor diesen Versen komponierte, setzt die Titel seiner Klavierwerke mit Absicht nicht als Überschriften, sondern als Klammerbemerkung ans Ende der Stücke. Damit macht der Komponist seine Forderung nach einer gewollt aktiveren Rolle des Zuhörers beim Kunstgenuss deutlich. Genau darum geht es, wenn man die Titelvorschläge von Lernenden als Interpretationsakt zur Erschliessung lyrischer Texte ernst nimmt.

Anhand von Ungarettis Gedicht *Quiete* (1929) soll ein weiteres produktives Verfahren gezeigt werden: das Weglassen prominenter Textteile (Titel, Anfangs- oder Schlusszeile). Der Text reiht eine Abfolge von Wahrnehmungen (oder sind es Bilder?) aneinander, die auf urmenschliche Situationen verweisen. Der Jubel, der angesichts der sprachlichen Brillanz dabei aufkommen möchte, wird durch die Ambivalenz der Geschehnisse (Todesahnung, Trauer und Verlust) durch den ganzen Text hindurch nieder gehalten; die klar gewordene Sicht auf den Berg, die Schwalben lassen nicht froh werden:

### Quiete

*L'uva è matura, il campo arato,  
si stacca il monte dalle nuvole.*

*Sui polverosi specchi dell'estate  
caduta è l'ombra,*

*tra le dita incerte  
il loro lume è chiaro,  
e lontano.*

*Colle rondini fuggo  
l'ultimo strazio.*

Als Aufgabe kann irgendeine der fünf 'Strophen' gestrichen werden, um sie von den Lernenden rekonstruieren zu lassen (ggf. die Anzahl der zu erfindenden Zeilen als Vorgabe mitteilen). Freilich muss betont werden, dass es nicht unproblematisch ist, allzu kryptische Texte für umfangreichere Schreibversuche von Schülern zu verwenden. Bei Texten wie *Quiete* ist es weitaus sinnvoller, Rekonstruktionen mithilfe kleinerer Lücken zu veranlassen (hier z. B.: *il monte, specchi, l'ombra, l'ultimo strazio*). Da in der Regel bei Lernenden die Bereitschaft gross ist, eigene Entwürfe im Hinblick auf das Original zu relativieren, verspricht diese Übung einen hohen Gewinn bezüglich der Einsicht in das Wesen poetischer Konnotation.

Für intensivere Schreibversuche eignen sich besser Texte wie *Le cose che fanno la domenica* von Corrado Govoni. Allerdings erfordern solche Schreibversuche eine sorgfältige Vorbereitung. Das Vorgehen umfasst die folgenden Etappen:

- Zunächst sollen die Lernenden Texte erzeugen, in denen beispielsweise notiert wird, was während eines Abendessens am Familientisch, während eines Diskobesuchs, in der Cafeteria, in der Physikstunde usw. geschieht.
- Die fabrizierten Texte werden sodann in Kleingruppen gegengelesen und soweit möglich korrigiert.
- Als Nächstes werden die Schüler mit Govonis Text konfrontiert, gemäss dem sie ihre Texte umarbeiten sollen (von den 40 Versen zitieren

wir nur auszugsweise):

### Le cose che fanno la domenica

*L'odore caldo del pane che si cuoce  
dentro il forno.*

*Il canto del gallo nel pollaio.  
Il gorgheggio dei canarini alle finestre.  
(...)*

*Gli specchi nelle camere.*

*I fiori nei bicchieri.*

(...)

*Le passeggiate degli amanti.*

*Le passeggiate dei malati.*

(...)

*Gli aquiloni librati sulle case.*

*I soldati che fanno la manovra azzurra.*

*I cavalli che scalpitano sulle pietre.*

(...)

Bei der sprachlichen Modifikation der Schülertexte geht es um eine Umarbeitung in nominale Ellipsen (*Mio padre si arrabbiò e non mi rispose* wird zu *il silenzio arrabbiato* oder *la silenziosa rabbia*). Ferner werden die Subjekte der Handlungen entweder anonymisiert (*il suo silenzio furioso*) oder sie werden von Gegenständen und Stimmungen absorbiert (*la silenziosa rabbia*, wie oben). Der Govoni-Text sollte zu diesen Sprachexperimenten mehr als nur ermuntern, und selbst wenn die produzierten Texte nur pseudolyrisches Befindlichkeitsgestammel sein sollten, so rechtfertigt doch der motivations- und sprachfördernde Effekt die Übung.

### Schlussbemerkung

Es wäre unrealistisch, für alle Arten von Lyrik Strategien zur selbsttätigen Erarbeitung der Lernenden entwickeln zu wollen. Die aufgezeigten Verfahrensweisen sind genau betrachtet nie mehr als *captationes benevolentiae*, die den Weg zur nicht immer leicht zugänglichen Lyrik ebnet sollen. Mit Hilfe der Eigenaktivierung wird indessen nicht selten das Terrain für künftige Aktivitäten bereitet - hier also für die Beschäftigung mit Gedichten ausserhalb des Unterrichts. Die vorliegende Darstellung verfolgt keinerlei

kanonisierende Absichten, sondern wollte Wege des Umgangs mit Gedichten sichtbar machen. Welche Gedichte im Unterricht behandelt werden, muss in jedem Fall der Sorge der Lehrpersonen überlassen bleiben.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> In: Jacques Derrida 2004, S. 12.

<sup>2</sup> Bisher vorliegende Arbeiten sind zu sehr literaturwissenschaftlichen Trends (z. B. Semiotik der 80er Jahre) unterworfen und für die Schule in der Regel unbrauchbar.

<sup>3</sup> z. B. die CD, die Vittorio Gassman 2000 beiliegt.

<sup>4</sup> Vgl. dazu: Marco Mezzadri 2003, S. 136.

<sup>5</sup> So die kapriziös-grimmigen Gedichte mit autobiographischem Bezug *I' ho già fatto un gozzo in questo stento* und *Al cor di zolfo, a la carne di stoppa*.

<sup>6</sup> In *Chiome d'argento fino* parodiert Francesco Berni (1496/7-1535) das gelehrte literarische Beispielsonett *Crin d'oro crespo e d'ambra tersa e pura* des Pietro Bembo (1470-1547).

<sup>7</sup> Der Vierzeiler *Col mare ...* eignet sich bestens für attraktive Schreibversuche; Auftrag: die Schüler ersetzen *mare / bara / freschezza* durch eigene Ausdrücke (Wörterbuch beziehen, um die Fantasie nicht einzuengen) und passen *Col* und *una* syntaktisch an.

### Literaturverzeichnis

Die Werkausgaben der Gedichtbeispiele sind leicht zugänglich, weshalb sie hier nicht weiter aufgeführt werden.

DERRIDA, J. (2004): *Hans-Georg Gadamer. Der ununterbrochene Dialog*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

GASSMAN, V. (2000): *Antologia personale di V.G. Poesia italiana dell'Ottocento e del Novecento* (con testo e cd). Roma, Luca Sassella editore.

MENGALDO, P. V. (1988): *Poeti italiani del Novecento*. Antologia a cura di P.V. M., Milano, Mondadori.

MEZZADRI, M. (2003): *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia, Guerra.

RIESZ, J. (Hg.) (1988): *Il Novellino / Das Buch der hundert alten Novellen*. Italienisch - deutsch. Stuttgart, Reclam.

SEGRE, C. / MARTIGNONI, C. (1992): *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento*. 4 volumi. Milano, Edizioni Scolastiche Mondadori.

### Jean-Pierre Jenny

unterrichtet Italienisch und Deutsch am Gymnasium Leonhard in Basel; er ist Dozent der Fachdidaktik Italienisch für das Höhere Lehramt an der Fachhochschule Nordwestschweiz.