

Lüneburg, den \_\_\_\_\_

Studienreferendarin

Studienseminar Lüneburg

### Entwurf für den Prüfungsunterricht I im Fach Deutsch

<b>Schule:</b> _____	<b>Prüfungskommission:</b>
<b>Klasse:</b> 9 a	(Prüfungsvorsitzender)
<b>Datum:</b> _____	(Leiter des Päd. Seminars)
<b>Zeit:</b> 3. Stunde (9.55-10.40 Uhr)	(Schulleiter)
<b>Raum:</b> _____	(Fachleiter I)
<b>Fachlehrerin:</b> _____	(Fachleiter II)

### Thema der Unterrichtseinheit

Ältere und moderne Lyrik

### Thema der Unterrichtsstunde

„Hiroshima“ von Marie Luise Kaschnitz

## 1 Bild der Lerngruppe

Seit Beginn des Jahres begleite ich die 18 Schülerinnen und 11 Schüler der 9 a im Deutschunterricht und habe Mitte Februar diese Lyrik-Einheit übernommen. Der Unterricht bereitet mir nicht nur aufgrund der angenehmen Lernatmosphäre sehr viel Freude, sondern auch, weil die Schülerinnen und Schüler bereitwillig eigene Ideen in den Unterricht einbringen. Zudem sind sie in einem erfreulichen Maß in der Lage, einander aufmerksam zuzuhören und zu den Äußerungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler Stellung zu beziehen. Dass sie selbstverständlich ihre persönliche Meinung äußern und ebenso offen wie behutsam Kritik üben, spricht für die Klassengemeinschaft.

Das Angebot der gemeinsamen Planung dieser Unterrichtseinheit haben die Schülerinnen und Schüler genutzt und Erwartungen und Wünsche eingebracht.<sup>1</sup> Hier ist jedoch auch deutlich geworden, dass v.a. einige Schüler dem Lerngegenstand skeptisch gegenüberstanden. Inzwischen hat es sich aber gezeigt, dass diese als auch sehr zurückhaltende Schülerinnen und Schüler sich ihnen bietende Möglichkeiten nutzen, selbstständig einen Beitrag zum Unterrichtsgespräch zu leisten. Hinsichtlich des Leistungsvermögens insgesamt ist die Klasse als durchschnittlich einzustufen, wobei zu betonen ist, dass viele engagiert am Unterrichtsgeschehen teilnehmen.<sup>2</sup>

Unterrichtsdauer; Anzahl der Schüler

Lernatmosphäre

Lernbereitschaft, SuS-Verhältnis, Verhalten im SLG, wichtig für die Methodenauswahl

Beteiligung und Leistungsbereitschaft

fehlt: Besonderheiten einzelner SuS

## 2 Lernvoraussetzungen und Einbettung in den Unterrichtszusammenhang

Das Gedicht *Hiroshima* von Marie Luise Kaschnitz, das erstmals 1957 im Gedichtband „Neue Gedichte“ veröffentlicht wurde, steht im Kontext der Unterrichtseinheit „Ältere und moderne Gedichte“. Ziel dieser Einheit ist es, die Schülerinnen und Schüler durch die Behandlung von unterschiedlichen und möglichst kontrastreichen Beispielen älterer und moderner Lyrik für das Wechselspiel *Rezeption – Inhalt – sprachliche Gestaltung* altersgemäß zu sensibilisieren sowie ihr methodisches Vorgehen im Umgang mit Gedichten zu schulen.

Zu Beginn der Einheit wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler feste Vorstellungen mit Gedichten verbinden.<sup>3</sup> Diese Erwartungshaltung ist zwar durch die Besprechung moderner und politischer Lyrik erschüttert worden, stellt aber wohl immer noch den vertrauteren Rahmen dar, der zur Beurteilung von Gedichten herangezogen wird.<sup>4</sup> Nicht nur die verschiedenen sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten, sondern auch die unterschiedlichen Themen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler konfrontiert sehen, verlangen ein hohes Maß an Flexibilität und Offenheit von den Schülerinnen und Schülern. Das Einlassen auf unerwartete (methodische) Wege gelingt in dieser Unterrichtseinheit zu-

Leitidee/Ziele der Unterrichtssequenz

Einstellung der SuS dem Unterrichtsgegenstand gegenüber

RRL

Zugriff auf Fachbegriffe, genannt wegen der Hinführung

<sup>1</sup> So äußerten die Schülerinnen und Schüler den Wunsch, sich innerhalb dieser Einheit mit verschiedenen Themen auseinanderzusetzen und auch selbst Gedichte schreiben zu dürfen. Die RRL bieten dieser Einheit einen weiten Rahmen: Vorgegeben ist lediglich, dass „ältere und moderne Gedichte, darunter politische Lyrik und Parodien“ besprochen werden sollen, vgl.: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Schuljahrgänge 7-10. Deutsch, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1993, S. 32.

<sup>2</sup> Diesbezügliche Beobachtungen sind dem kommentierten Sitzplan zu entnehmen.

<sup>3</sup> Gedichte, so die Grundaussage, müssten sich reimen und seien Ausdruck verschiedener Gefühle. Aus dem Vorunterricht waren noch einige Fachausdrücke präsent; inzwischen können die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sicher mit folgenden Begriffen umgehen: Strophe, Reim, Reimschema, Sprecher, Sprechsituation, Vers, lyrisches Ich, Parallelismus, Anapher, Epipher, Metapher (in einem weiten Sinn als uneigentliches / bildliches Sprechen und Übertragung eines Begriffs), Personifikation, Kontrast, Vergleich, Inversion, Enjambement. Die Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten, auf grammatische Fachausdrücke zurückzugreifen.

<sup>4</sup> Dementsprechend empfanden sie Goethes *Willkomm und Abschied* sowie Eichendorffs *Mondnacht* als schöne, gelungene Gedichte.

Voraussetzungen  
methodischer  
Art: Sozialfor-  
men

Voraussetzungen  
inhaltlicher Art;  
stundenrelevante  
Fachbegriffe

Ausblick

**Sachanalyse:**  
der Klassenstufe  
entsprechend  
überwiegend  
textimmanent  
(inhaltliche und  
sprachliche  
Analyse des  
Gedichts)

nehmend besser. Mit unterschiedlichen Hinführungen (Einstieg über Bild, Brainstorming, produktionsorientierten Ansatz) ist die Lerngruppe ebenso wie mit den gängigen Sozialformen vertraut.

In dieser Stunde könnte die Lerngruppe auf Folgendes zurückgreifen: Auf inhaltlicher Ebene bietet sich der Vergleich mit Heines „Die schlesischen Weber“ an (Kritik an der Situation der Weber, Perspektive der Opfer), auf sprachlicher Ebene z.B. der Vergleich mit Bachmanns Gedicht „Reklame“ (Verzicht auf Reimwörter und sprachlicher „Harmonie“, kaum bildhafte Sprache). Für die sprachliche Analyse sind den Schülerinnen und Schülern die Fachbegriffe bekannt (Anapher, Parallelismus, Metapher, Inversion). In der vorausgehenden Stunde ist unter Einbezug von Fotos und Berichten der Atombombenabwurf über Hiroshima thematisiert worden.<sup>5</sup>

*Hiroshima* bildet den Abschluss des ersten Teils dieser Unterrichtseinheit; eigene Schreibversuche werden im Mittelpunkt des zweiten Teils stehen.

### 3 Sachanalyse

Während sich Marie Luise Kaschnitz in der ersten Nachkriegszeit in ihren Texten v.a. mit dem physischen und seelischen Leiden während des Krieges beschäftigt hat, so stellt in der Folgezeit die Problematik der Vergangenheitsbewältigung ein Thema ihres epischen und lyrischen Werkes dar.<sup>6</sup> In diese Phase ist das Gedicht *Hiroshima* einzuordnen. Auch wenn Kaschnitz' Werk nicht in Vergessenheit, aber doch in eine literarhistorische Nische geraten ist,<sup>7</sup> so hat dieses wirkungsvolle Gedicht über das Leben mit großer Schuld einen festen Platz in den Lesebüchern der Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums.

Der erste Teil des Gedichts enttäuscht die Erwartung des Lesers: Das durch den Titel evozierte Bild einer durch den Bombenabwurf am Morgen des 6.8.1945 zerstörten Stadt, der Toten und der für ihr Leben gezeichneten Überlebenden wird nicht aufgenommen; die Dichterin richtet ihren Blick auf denjenigen, „*der den Tod auf Hiroshima warf*“ (V. 1,3,5). Dieser verkürzte Relativsatz – die Identifizierung des Täters verweigernd<sup>8</sup> - verdeutlicht durch das Bild „*den Tod ... warf*“ den aktiven Charakter dieser Tat.

Wie mag er sein Leben danach gestalten, wie mit der Schuld umgehen? Die Antworten der Dichterin, sich inhaltlich steigernd und im Indikativ dargeboten, wirken durch die zweimalige Wiederholung des ersten Verses (V. 3, 5) sowie der parallelen sprachlichen Gestaltung (V. 2, 4, 6) geradezu beschwörend.

Doch erweisen sich die Antworten auf den zweiten Blick als bloße Vermutungen: Buße (V. 2), Verzweiflung und Selbstmord (V. 4) und Wahnvorstellungen (V. 6-8) bilden keine Chronologie, sondern stellen verschiedene Möglichkeiten des Versuchs der Vergangenheitsbewältigung dar. Schon allein

<sup>5</sup> Die Lerngruppe war sehr interessiert und stellte viele Fragen. Julian z.B. fragte, ob der Pilot in den USA als Volksheld gefeiert worden sei, obwohl er so viele Menschen getötet hätte. Die Antwort rief bei Kristin Z. große Empörung hervor.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu: Johannes Österbö: Wirklichkeit als Herausforderung des Wortes. Engagement, poetologische Reflexion und dichterische Kommunikation bei Marie Luise Kaschnitz (Osloer Beiträge zur Germanistik, hrsg. v. John Ole Askedal u.a., Bd. 17), Frankfurt/M. 1996, S. 11.

<sup>7</sup> Vgl. Rita Mielke: Marie Luise Kaschnitz, in: Walter Killy (Hrsg.): Literatur Lexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache, Bd. 6, München 1990, S. 248-250, hier S. 250.

<sup>8</sup> Naheliegender scheint hier der Bezug zu demjenigen – der Gebrauch des Singulars erzeugt die Fokussierung auf einen Täter - zu sein, der als Pilot die Bombe zum Bestimmungsort flog. So ist auch in Interpretationen häufig vom Piloten die Rede, vgl. Müller und Büttner, in: Annemarie u. Wolfgang van Rinsum: Interpretationen Lyrik, München 1986, S. 252-255. Möglich

durch seinen Umfang ist der letzte Satz deutlich herausgehoben: Er nimmt Bezug auf die Opfer des Bombenabwurfs, die den Täter als „Gespenster“ verfolgen. Der Verzicht auf Kommata am Ende dieser Verse verhindert den eindeutigen Bezug und verunsichert dadurch den Leser („Hunderttausend“, „nächtlich“ (V. 7) sowie „Auferstandene“ (V. 8)). Die christliche Konnotation („Auferstandene aus Staub für ihn“, V. 8) verstärkt die Problematik der Schuld und Vergebung. Angesichts der Folgen des Todeswurfs erscheinen die geäußerten Vermutungen zunächst nur allzu nachvollziehbar.

Doch werden diese Vermutungen zu Beginn des zweiten Teils verworfen - durch die Wortstellung und den Wechsel ins Präsens zudem sehr wirkungsvoll gestaltet: „*Nichts von alledem ist wahr.*“ (V. 9) Der zweite Teil des Gedichts, fast doppelt so lang wie der erste und durch einen erzählenden Stil deutlich abgesetzt, soll nun vermitteln, was „wahr“ ist – das lyrische Ich tritt hier als Augenzeuge auf („*Erst vor kurzem sah ich ihn / Im Garten seines Hauses vor der Stadt.*“, V. 10f.). Es werden Versatzstücke additiv präsentiert,<sup>9</sup> die eine bürgerliche Idylle kennzeichnen: Vater und Sohn spielen im Garten ihres Hauses; die kleine Tochter und die Mutter im Blumenkleid schauen den beiden zu; Hecken und Rosenbüsche vervollständigen die Vorstellung.<sup>10</sup> Doch wenige Wörter stören dieses Bild („*Im Wald des Vergessens*“, V. 14; „*das Gesicht / Verzerrt von Lachen*“, V. 22) und verweisen auf eine andere, tiefere Verständnisebene, die die Brüchigkeit der Idylle erkennen lässt: Das „*Auge der Welt*“ (V. 24) liefert der Öffentlichkeit einen Einblick in das Leben desjenigen, „*der den Tod auf Hiroshima warf*“: Eine Flucht in den „*Wald des Vergessens*“ ist auf diese Weise nicht möglich. Auch eine Flucht vor die Stadt (V. 11) schützt nicht vor der Erinnerung durch die Öffentlichkeit - die Schutzlosigkeit wird wenig später noch deutlicher formuliert („*Das nackte Vorstadthaus*“, V. 15). Auch der Kommentar (V. 13f.) verdeutlicht die Aussichtslosigkeit, mit diesem Neuanfang („*Die Hecken waren noch jung und die Rosenbüsche zierlich.*“, V. 12) die Vergangenheit im *Wald des Vergessens* hinter sich zu lassen.

Erst am Ende des Gedichts rückt der, *der den Tod auf Hiroshima warf*, explizit als Subjekt in den Blick: „*Sehr gut zu sehen war er selbst / Vierbeinig auf dem Grasplatz, das Gesicht / Verzerrt von Lachen...*“ (V. 20-22). Vor diesem erstmaligen Gebrauch des Personalpronomens im Nominativ verweisen Relativ- und Possessivpronomen sowie ein unbestimmter Artikel (V. 13) auf den Täter. Mag sich das Spiel des peitscheschwingenden Jungen noch halbwegs, wenn auch bedrohlich, in das Bild der bürgerlichen Idylle einfügen, so wird dieser Eindruck durch die Beschreibung des Vaters endgültig gebrochen. Er, der im Mittelpunkt des Interesses steht („*Sehr gut zu sehen...*“), wird als animalisch geschildert: Nicht auf ‚Knien‘, sondern „*vierbeinig*“ kriecht er auf dem „*Grasplatz*“ – ein äußeres Zeichen für den Verlust der Menschlichkeit.<sup>11</sup>

Gleich einem Tier ist er nicht fähig, (befreit) zu lachen; vielmehr ist sein Gesicht „*verzerrt von Lachen*“. Überdeutlich durch die kausale Verknüpfung wird angegeben, welchen Grund dieses „Spiel“ vor

---

wäre allerdings auch der Bezug auf den politisch Verantwortlichen. Diese Frage – zumal eine personelle Zuordnung - ist allerdings für das Thema und die Interpretation des Gedichts nicht entscheidend.

<sup>9</sup> Vgl. paralleler Bau der beschreibenden Verse 12 sowie 15-18 (das, der, die).

<sup>10</sup> Vgl. Dietger Feiks, Ella Krauß: Erörterung und Interpretation für das 10. Schuljahr, Stuttgart <sup>11</sup>2000, S. 95.

<sup>11</sup> Müller spricht hier davon, dass er sich aus der Gemeinschaft der Menschen ausgeschlossen habe. Vgl. Feiks/Krauß, S. 255.

dem Haus hat: Nicht irgendein, sondern „*der Fotograf*“ steht hinter der Hecke – dieser kann sich im Gegensatz zum Täter verbergen! – und scheint dieses Bild /Foto für die Welt zu fordern.<sup>12</sup>

Die Wirkung des Gedichts wird zum einen von dem Kontrast, in dem erster und zweiter Teil sowohl in sprachlicher als auch inhaltlicher Hinsicht zueinander stehen, entscheidend getragen. Aber auch die scheinbar schlichte Sprache unterstützt in Anbetracht des ständig beim Leser mitschwingenden Wissens um die Folgen des Atombombenabwurfs über Hiroshima die bestürzende Wirkung. Das Gedicht fragt mit exemplarischem Bezug auf Hiroshima nach der Möglichkeit, mit einer großen Schuld, die dem Täter hier durch die wiederkehrenden Satz „*der den Tod auf Hiroshima warf*“ zugeschrieben wird, zu leben: Auch wenn Äußerlichkeiten für einen Neuanfang sprechen, so wird doch deutlich, dass es für ihn keinen „*Wald des Vergessens*“ geben kann – die Antwort wird verweigert.

Verlässt man die Textebene, so sind die am Abwurf selbst Beteiligten tatsächlich nie dem Blick der Öffentlichkeit entronnen. Zahlreiche Artikel und Interview zeugen davon, was von den Tätern erwartet wird – nämlich das von Kaschnitz in der ersten Strophe beschriebene Verhalten. Um so stärker wird in den Artikeln herausgehoben, was der Pilot der Enola Gay den Reportern wiederholt diktiert hat: „*Ich bedauere absolut nichts.*“<sup>13</sup> Vor diesem Hintergrund gewinnt die im Gedicht angelegte Doppelbödigkeit noch an Faszination.

#### 4 Didaktisch-methodische Vorbemerkungen

Das Gedicht *Hiroshima* wird die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich nicht nur aufgrund des historischen Hintergrundes und der eindrucksvollen und für die Lerngruppe schnell zugänglichen sprachlichen Gestaltung unmittelbar berühren, sondern auch wegen der im Gedicht aufgeworfenen Grundfrage menschlichen Seins, der Frage nach dem Umgang mit persönlicher Schuld. Auch wenn diese Dimension der im Gedicht angesprochenen Schuld den Schülerinnen und Schülern unbekannt sein muss, so ist die Auseinandersetzung mit Schuldfragen doch in unterschiedlicher Intensität Teil ihres Lebens.

Das Gedicht bietet im Hinblick auf die methodische Schulung der Schülerinnen und Schüler durch seine Doppelbödigkeit Anlass, den in dieser Einheit begonnenen Weg fortzuschreiten: Ein Blick von außen – in Anlehnung an den ersten gemeinsam besprochenen Text *Gedichte* von Johann Wolfgang Goethe – genügt nicht, um einem Gedicht gerecht zu werden und um seinen Schein sowie seine Schönheit zu erkennen; es muss der Weg in das Gedicht hinein besritten, d.h. die Auseinandersetzung sowohl in inhaltlicher als auch sprachlicher Hinsicht gesucht werden.

Eine umfassende Analyse kann in dieser Stunde nicht erreicht werden. Vielmehr soll es Ziel dieser Stunde sein, dass die Schülerinnen und Schüler auf inhaltlicher Ebene die scheinbare Idylle entlarven, indem sie einige Textstellen exemplarisch analysieren und in der Lage sind, auf der Textebene festzustellen, dass es unmöglich ist, Schuld oder der eigenen Vergangenheit zu entfliehen. Es könnte ~~sein, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus die Textebene verlassen und abschließend eine~~

<sup>12</sup> Ein weiterer Gedanke könnte sich daraus ergeben, dass Fotos nur scheinbar Abbild von Wirklichkeit sind: Hier stellt sich nämlich die Frage, wie verlässlich dieses Foto ist bzw. im welchem Maße das Foto oder die Sicht des Betrachters die Wirklichkeit verzerren könnte.

<sup>13</sup> Zit. nach: Hermann Vinke (Hrsg.): Als die erste Atombombe fiel, Ravensburg 1998 (erstmalig 1982), S. 157. Vgl. auch: „Ich müßte heucheln, wenn ich behauptete, ich empfinde so etwas wie Reue.“ (Tibbets in einem nicht datierten Artikel der Augsburger Allgemeinen Zeitung (1981), zit. nach: Otto Mayr / Karl-Heinz Seyler: Literaturformen im Unterricht: Lyrik, Puchheim

#### Didaktik

Zugänglichkeit des Gegenstandes; Bildungsinhalt

Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung

Bezug auf die Leitidee / Ziele der Unterrichtssequenz

übergeordnetes Lernziel der Std.

<p>dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus die Textebene verlassen und abschließend eine allgemeinere Aussage über den Umgang mit Schuld versuchen, z.B. in Bezug auf frühere Unterrichtsthemen oder persönliche Erfahrungen – dies wäre erfreulich, ist aber nicht vordringliches Anliegen der Stunde.</p> <p>Den Schwerpunkt der Stunde soll die inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit dem zweiten</p> <p>5 Teil des Gedichts bilden, wobei sich die Untersuchung an Schülerimpulsen orientieren soll.</p> <p>In jedem Fall ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler den vorliegenden Text nicht aus den Augen verlieren, auch wenn sie möglicherweise emotional sehr berührt sein werden. Es ist nichts dagegen einzuwenden, dass die Schülerinnen und Schüler denjenigen, <i>der den Tod auf Hiroshima warf</i>, als Piloten identifizieren. Eine Schwierigkeit könnte allerdings darin liegen, dass die Lerngruppe – al-</p> <p>10 tersgemäß nur allzu verständlich – den Bericht des lyrischen Ichs als historische Tatsache aufnimmt und wissen möchte, wie es nun ‚wirklich‘ gewesen sei. In beiden Fällen können die sprachliche Analyse sowie Lehrerinformationen Distanz schaffen und den Text wieder in den Mittelpunkt der Besprechung stellen.</p> <p>Der Schwierigkeitsgrad des Gedichts ist als hoch einzuschätzen: Dies bezieht sich nicht auf die sprach-</p> <p>15 liche Komplexität, sondern gerade auf die scheinbare Schlichtheit der Sprache. Die Doppelbödigkeit zu erkennen und von der Textebene auf die Schuldfrage zu abstrahieren wird ohne Zweifel für die Lerngruppe eine große Herausforderung darstellen – auch wenn zu erwarten ist, dass einige Schülerinnen und Schüler [...] diese Probleme möglicherweise schnell erkennen.</p> <p>[anonymisiert]</p> <p><b>Methodik</b></p> <p>20 Das Gedicht ist sprachlich nicht so komplex, dass es einer vorentlastenden Hausaufgabe und Inhaltsklärung bedürfte. Da aber Kaschnitz' Gedicht ohne die durch das Wort ‚Hiroshima‘ evozierten Bilder der Zerstörung und des nahezu unermesslichen Leids der Opfer nicht seine volle Wirkung entfalten kann, muss der historische Hintergrund zuvor geklärt werden. Wie die vorausgehende Stunde auch gezeigt hat, ist aufgrund der unterschiedlichen Vorkenntnisse sowie der Betroffenheit der Schülerinnen und</p> <p>25 Schüler die Vorentlastung im gemeinsamen Gespräch sinnvoll. Um die Erstreaktionen der Schülerinnen und Schüler nutzen zu können, wird das Gedicht selbst erst in der Stunde präsentiert.</p> <p>Obwohl es wahrscheinlich ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler schnell im Kreftschen Sinne im Gedicht ‚verhaken‘ werden,<sup>14</sup> so ist es gerade für die schwächeren Mitglieder der Lerngruppe eine Hilfe, der Hinführung genügend Raum zu geben und ihnen so die Möglichkeit zu bieten, sich mit repro-</p> <p>30 duktiven Beiträgen am Unterrichtsgespräch zu beteiligen und Sicherheit zu gewinnen. Die Präsentation des Titels soll die Schülerinnen und Schüler veranlassen, eine Erwartungshaltung sowohl in inhaltlicher wie auch sprachlicher Hinsicht aufzubauen, die es ihnen als Folie ermöglicht, Anknüpfungspunkte im vorliegenden Gedicht zu finden. Um diesen Spannungsbogen zu halten, soll der Text zunächst zurückgehalten werden.</p> <p>35 Des Weiteren erhoffe ich mir, die Schülerinnen und Schüler durch einen zweigeteilten Lehrervortrag zu provozieren: Mag der erste Teil des Gedichts noch im Rahmen ihrer Vorstellungen über das Leben des</p>	<p>Schwerpunkt der Stunde</p> <p>mögliche Schwierigkeit</p> <p>Schwierigkeitsgrad des Gegenstandes</p> <p>Zugänglichkeit</p> <p>Inhaltliche Vorentlastung</p> <p>Erstbegegnung mit dem Text</p> <p>Hinführung, Einstieg</p> <p>Bezug zur Lerngruppe</p> <p>Schaffen eines Problembewusstseins</p> <p>Textpräsentation</p>
---	---

1992, S. 124. Ebenso der Spiegel-Artikel „Unbarmherziger Stolz“ vom 2.8.1982, in: Peter Mettenleiter /Stephan Knöbl (Hrsg.): Blickfeld Deutsch, Oberstufe, Paderborn 1991, S. 50f.

<sup>14</sup> Vgl. Jürgen Krefz: Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg, 2. verbesserte Aufl. 1982, S. 381 ff.

	Täters liegen, so wird die im zweiten Teil dargebotene bürgerliche Idylle den Schülerinnen und Schülern keinesfalls der Tat angemessen erscheinen und sie herausfordern. Ein dementsprechend interpretierender Lehrervortrag kann diese Wirkung noch verstärken.	
5	Spätestens zu diesem Zeitpunkt werden die Schülerinnen und Schüler voraussichtlich Fragen stellen und Ideen entwickeln. Spricht das Gedicht die Lerngruppe in dem erwarteten Maße an, so wird es bei der Größe der Klasse schwierig sein, alle zu ihrem Recht kommen zu lassen, so dass einzelne Beiträge zurückgestellt werden müssen. Wichtig wird es zudem im Sinne der didaktischen Effektivität sein, aus den ersten Ideen eine oder zwei Fragen herauszugreifen und möglichst an der Tafel festzuhalten. Hier bietet sich eine Chance für die Schülerinnen und Schüler, die sehr schnell einen Zugang zum Gedicht gefunden haben: Ihre Beiträge könnten als Interpretationshypothesen formuliert und der Klasse zur Überprüfung in einer Stillbeschäftigung überlassen werden.	Entwicklung einer Interpretationshypothese
10	Wie sich im bisherigen Unterricht gezeigt hat, werden vertiefende oder kommentierende Lehrerbeiträge nötig sein, um möglichst allen Schülerinnen und Schülern die aktive Teilnahme an den Diskussionen zu ermöglichen. Je nach Situation werden auch Zwischenzusammenfassungen, die entweder von ruhigeren Schülerinnen und Schülern oder von der Lehrerin übernommen werden, hilfreich sein, immer wieder eine möglichst breite Basis zu schaffen.	Wahl der Sozialformen  Rolle der Lehrkraft, Sicherung, Bezug zum
15	Es ist nicht zu erwarten, dass alle Fragen, die die Schülerinnen und Schüler an das Gedicht haben, in dieser Stunde geklärt werden können. Eine Sammlung offener Fragen am Ende der Stunde mag den Schülerinnen und Schülern, aber auch der Lehrerin, darüber Auskunft geben, wie tief das Gedicht schon verstanden wurde. Möglicherweise ergibt sich auf diese Weise auch eine geeignete Hausaufgabe. <sup>15</sup>	Methodische Schulung, hier: Vorgehen bei der Textanalyse
20	Obwohl <i>Hiroshima</i> in dem an der Herderschule eingeführten Lesebuch <sup>16</sup> abgedruckt ist, wird der Text den Schülerinnen und Schülern als Kopie überlassen, um ihnen das „Lesen mit dem Bleistift“ zu ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler sind damit vertraut, dass auf OHP-Folie ebenso verfahren wird. Darauf soll dieses Mal zugunsten eines strukturierenden Tafelbildes verzichtet werden, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Konzentration nicht unnötig zu strapazieren.	Medienauswahl, methodische Schulung, hier: Lesekompetenz  Tafelbild
25	Gerade bezüglich der Hinführung zum Gedicht und der Textpräsentation bieten sich Alternativen zum geplanten Vorgehen an. So wäre z.B. ein Einstieg über ein Bild möglich. Davon habe ich aus zwei Gründen Abstand genommen: Zum einen wurden die Schülerinnen und Schüler in der Vorstunde mit Bildern konfrontiert, die ihnen wahrscheinlich noch vor Augen sein werden. Zum anderen nimmt eine solche Phase in dieser Klasse erfahrungsgemäß sehr viel Zeit in Anspruch, so dass ich in diesem Fall darauf verzichte, um der Besprechung des Gedichts mehr Raum zu geben. Hinsichtlich der Darbietung lebt das Gedicht u.a. von dem Kontrast zwischen dem ersten und zweiten Teil. Auch wenn einige Schülerinnen sehr gut und sinnbetont lesen können, habe ich mich bewusst für den Lehrervortrag entschieden, denn der rasche Wechsel (V. 9) stellt eine beim ersten Lesen zu große Herausforderung – zumal	Alternativen
30		

<sup>15</sup> Da der Stundenverlauf sehr variabel angelegt ist, bieten sich – je nach Verlauf - zwei Alternativen an: Müssen die Ergebnisse der Stunde gesichert werden, so sollen die Schülerinnen und Schüler die Aussage des Gedichts schriftlich formulieren. Hat ein Großteil der Schülerinnen und Schüler die Aussage erfasst, könnte die Textebene verlassen werden. Ein Zeitungsbericht über das Leben eines – im Sinne des Gedichts – Schuldigen legt die Basis für eine weiterführende Diskussion (vgl. Fußnote 13).

<sup>16</sup> Robert Ulshöfer: Arbeit mit Texten 9/10, Hannover 1989, S. 164.

mögliche Hausaufgabe zur Folgestunde

unter den gegebenen Rahmenbedingungen - dar. Auch die Zweiteilung des Vortrags spricht gegen diese Alternative.

## 5 Lernziele

- 5 Die Schülerinnen und Schüler sollen
1. a) feststellen, dass nicht der Bombenabwurf selbst, sondern der Umgang des Piloten mit der Tat [Schuld] im Gedicht thematisiert wird. (I/II)  
b) die Wirkung des ersten Teils mithilfe von Adjektiven beschreiben und den Zusammenhang mit der sprachlichen Gestaltung erläutern können (siehe geplanter Verlauf). (II)
  - 10 2. die präsentierte bürgerliche Idylle (glückliche Kleinfamilie) als Schauspiel für die Öffentlichkeit entlarven, indem sie
    - a) die Brüche innerhalb der präsentierten Idylle textgerecht erläutern können (siehe geplanter Verlauf). (II/III)
    - 15 b) begründet die Öffentlichkeit als Grund für dieses Schauspiel angeben können (siehe geplanter Verlauf). (II/III)
  3. auf der Textebene erkennen, dass der Mann seiner Vergangenheit nicht entfliehen kann, auch wenn er ein neues, glückliches Leben zu führen scheint (siehe geplanter Verlauf). (III)
- 
- 20 4. erkennen, dass durch den Gebrauch von Pronomen die Frage nach dem Umgang mit Schuld auf einer umfassenderen Ebene gestellt werden kann und dass die Tat von Hiroshima exemplarisch für (über)große Schuld steht (siehe geplanter Verlauf). (III)

Lernziele, operationalisiert und Anforderungsbereichen zugeordnet

Didaktische Reserve

## 5. Geplanter Verlauf<sup>17</sup>

<p><b>Einstieg / Hinführung</b></p> <p><i>Wir haben uns in der letzten Stunde u.a. mit den Ereignissen am 6.8.1945 in Hiroshima und deren Folgen beschäftigt. Marie Luise Kaschnitz hat 1957 ein Gedicht veröffentlicht, das den Titel Hiroshima trägt. Überlegt kurz, was ihr inhaltlich und sprachlich bzw. formal von diesem Gedicht erwartet.</i></p> <p><b>Textbegegnung – Erarbeitung I</b> L. trägt den ersten Teil des Gedichts vor (Stiller Impuls)</p> <p>Hi: Vergleicht dieses Gedicht mit euren Erwartungen! HF: Womit beschäftigt sich dieses Gedicht?</p> <p>Hi: Glocken kann man auch in einer Kirche läuten. Welcher Unterschied besteht zum Kloster?</p>	<p>SLG/EA/TA: <u>Inhaltlich:</u> Zerstörte Stadt, Tote und Verletzte, Hilflosigkeit, Neuanfang, Sicht/Gefühle eines Opfers, Bericht über den Tag, Moment der Explosion, Trauer, Verzweiflung, Frage nach dem Täter (Wie kann man so etwas tun bzw. veranlassen?), das Leben in der Stadt 10 Jahre danach</p> <p><u>Sprachlich:</u> Düstere, traurige Bilder; keine Harmonie (kein Rhythmus, keine Reime), wenn über den Tag berichtet wird, nüchtern, sachlich; viele Fragen, Bruch: erst Ruhe, Ordnung, Harmonie, dann Verlust der Harmonie [ES: Formulierung fällt S schwer, kann zurückgestellt werden]</p> <p>ES: „Auferstandene aus Staub für ihn“: Opfer, die ihm nachts erscheinen; jemanden angehen SLG/EA/TA: Pilot steht im Mittelpunkt; nicht der Tag des Geschehens, sondern sein Leben danach: Er ihm geht schlecht, er wird mit der Tat nicht fertig, fühlt sich</p>	<p>Benennen der Phasen</p> <p>Sozialform, erwartete Antworten, Sicherung</p> <p>Kennzeichnung einer neuen Phase</p> <p>Erwartete Schwierigkeiten und angestrebte Hilfen</p>
---	--	---

<sup>17</sup> Dieser geplante Verlauf stellt einen umfangreichen Rahmen dar, der in der Stunde selbst nicht erreicht werden kann (Auswahl und Schwerpunktsetzung durch Schülerimpulse). Auch muss den Schülerinnen und Schülern bei einigen Formulierungen geholfen werden.

<p>Wie hat der Text auf euch gewirkt? Erklärt, wie die Dichterin diese Wirkung erzielt! Hi: Werfen? Was könnte man stattdessen sagen? Unterschied?</p> <p>----- LZ 1 -----</p> <p><b>Textbegegnung – Erarbeitung II</b> <i>Ich lese euch das Gedicht noch einmal vor.</i> L. trägt Gedicht ganz vor Stiller Impuls HF: Wie ergeht es dem Mann?</p> <p>HF: Was ist euch beim ersten Hören noch aufgefallen?</p> <p>HF: Welche Wirkung haben diese Wörter auf den Leser?</p> <p>Text wird ausgeteilt</p> <p><i>Überprüft am Text die These, dass das glückliche Familienleben nur Fassade ist!</i> <i>Markiert die Textstellen, die euch unklar sind!</i></p> <p>Hi: Erklärt den Ausdruck „Im Wald des Vergessens“!</p> <p>HF: In welchem Zusammenhang wird das Wort „nackt“ normalerweise benutzt? Was bedeutet es hier?</p> <p>HF: Wie würden wir mit unserer Alltagssprache diese Szene (V. 18- 21) beschreiben? HF: Woran denkt ihr bei dem Wort „vierbeinig“?</p> <p><i>Nennt Gründe für dieses „Spiel“!</i></p>	<p>schuldig, geht ins Kloster Buße), erhängt sich, wird wahnsinnig [evtl. Verhalten des Mannes passt chronologisch nicht: erst bringt er sich um, dann wird er wahnsinnig → verschiedene Personen? verschiedene Möglichkeiten? Was ist dann richtig, wahr?] EA: bedrohlich, fast anklagend, beschwörend EA: paralleler Aufbau, v.a. dreimaliges „der den Tod auf Hiroshima warf“; das Verb werfen hat etwas Aktives, nicht so distanziert, wie Bombe auslösen: Er trägt die Schuld, ist verantwortlich</p> <p>-----</p> <p>SLG/EA: (S äußern Erstaunen, Empörung) „Nichts von alledem ist wahr.“: Dem Mann geht es gut, lebt mit seiner Familie in einem Haus mit Garten, spielt mit seinem Sohn, lässt sich dabei fotografieren [S entdecken selbstständig erste Widersprüche: Wald des Vergessens? Gesicht verzerrt von Lachen?] EA: zwei Teile, die sich sehr unterscheiden und im Widerspruch/Kontrast zu einander stehen; „Wald des Vergessens“; verbergen; „Auge der Welt“; verzerrtes Gesicht</p> <p>EA: passen nicht in das Bild eines glücklichen Mannes, verunsichern, vielleicht ist das glückliche Familie nur gespielt, nur Fassade</p> <p>SB (ca. 5 Min.)</p> <p>SLG/EA: Es scheint dem Mann gut zu gehen: junge Familie, Frau im Blumenkleid, Vater spielt mit seinem Sohn; <b>aber:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Im Wald des Vergessen verbergen (V. 14): Metapher, verstecken, Vergangenheit / Schuld vergessen,</li> <li>- Nacktes Vorstadthaus (V. 15)/ seines Hauses vor der Stadt (V. 11) : nackt = ungeschützt, Flucht vor die Stadt, Flucht vor den Menschen?</li> <li>- Bild des peitscheschwingenden Jungen eher bedrohlich</li> <li>- Vierbeinig wie ein Hund (V. 21), erschreckendes [evtl. komisches] Bild; nicht wie ein Mensch; erscheint dem Betrachter nicht mehr als Mensch (Grasplatz, nicht Rasen!)</li> <li>- Verzerrt von Lachen (V.22): kein echtes, sondern gestelltes Lachen</li> </ul>
---	---

Kennzeichnung eines erreichten Lernzieles

Ausgabe des Materials

Wechsel der Sozialform

Angabe aller Textstellen, Schwerpunktsetzung durch die Schülerinnen und Schüler; Verzweigungsmöglichkeit

<p>HF: Wald des Vergessens?</p> <p>----- LZ 2 -----</p> <p><b>Vertiefung</b>  <i>Ihr habt vorhin gesagt, dass der Mann, betrachtet man den ersten Teil des Gedichts, nicht vergessen kann und seine Tat büßen möchte. Wenn der Mann auch im zweiten Teil des Gedichts nicht „im Wald des Vergessens“ verschwinden kann: Inwiefern unterscheidet sich dann die Aussage des ersten von der des zweiten Teils?</i></p> <p>HF: Woher wissen wir die ‚Wahrheit‘?  HF: Woher bezieht das lyr. Ich seine Informationen?  HF: Wie zuverlässig sind diese Informationen?  ----- LZ 3 und mögliches Stundenende -----</p> <p><b>Didaktische Reserve</b>  <i>Der Name des Piloten war der Öffentlichkeit zu jedem Zeitpunkt bekannt. Auch Marie Luise Kaschnitz wusste, wie der Pilot des Bombenfliegers hieß. Wie nennt sie ihn im Gedicht?  Überlegt, welche Wirkung diese beiden Möglichkeiten (Namensnennung – Pronomen) haben!</i></p> <p><i>Ihr habt vorhin gesagt, das Gedicht beschäftigt sich mit dem Piloten. Welche Frage interessiert die Dichterin besonders?</i>  HF: Gibt das Gedicht eine Antwort?  HF: Welche Wirkung hinterlässt das Gedicht?</p> <p><i>Überlegt, ob diese Frage nach dem Umgang mit Schuld an die Ereignisse von Hiroshima gebunden ist.</i>  ----- LZ 4 -----</p> <p>L fordert einen S auf, das Gedicht vorzutragen.</p> <p>[Welche Fragen sind für euch noch offen?]</p>	<p>EA: Das Bild einer glücklichen Familie wird dem Fotografen vorgespielt, dessen „Auge der Welt“ (V. 23) ein Bild schießt, das in der ganzen Welt zu sehen sein wird. Öffentlichkeit scheint dieses Bild zu erwarten; für den Mann bedeutet es, dass er seine Vergangenheit gar nicht vergessen kann, weil die Öffentlichkeit nicht den (Kamera-) Blick von ihm wendet.</p> <p>-----</p> <p>EA: In der ersten Strophe werden äußerliche Zeichen dafür genannt, dass der Mann unter seiner Tat leidet, hier werden Vermutungen vorgestellt; in der zweiten Strophe, die die Wahrheit berichten will (lyr. Ich tritt als Augenzeuge auf), scheint auf den ersten Blick alles in Ordnung zu sein, Ton des Gedichts anders, erzählend; <u>aber</u>: Der äußerlicher Schein trügt, der Mann kann seiner Vergangenheit nicht entrinnen – so sieht es wird es zumindest durch den Blick des lyr. Ichs vermittelt</p> <p>-----</p> <p>EA: nennt ihn nie beim Namen; Pronomen  EA:  Namensnennung = direkter Bezug auf einen Menschen (Tibbets); eindeutig, wer die Schuld trägt  Pronomen = weniger bestimmt, wer ist wirklich gemeint? Schuld lässt sich nicht an eine konkrete Person binden, schwieriger für den Leser, Abstand zu nehmen, bedrückender</p> <p>EA/TA: Umgang mit der Schuld, Frage wird nicht beantwortet, beängstigend, bedrückend, gibt keine Lösung, Leser verunsichert</p> <p>EA: Nein, es gibt viele Möglichkeiten, schuldig zu werden, Schuld unterschiedlich schwer (z.B. Krieg, Mord, Unfall, persönliche Erfahrung)</p> <p>-----</p> <p>S. liest Gedicht vor.</p>
--	--

Überleitung

Kennzeichnung eines möglichen Stundenendes

## 6 Hausaufgabe zur Folgestunde (alternativ)

Erklärt, welche Aussage das Gedicht über das Leben des Täters macht. Denkt dabei an die Textbelege! (schriftlich)

Mögliche Hausaufgaben zur Folgestunde

5

Ihr habt vorhin (und am Dienstag) danach gefragt, wie der Täter nach dem Bombenabwurf gelebt hat. Vergleicht im Hinblick auf diese Frage die Aussage des Zeitungsartikels mit der des Gedichts! Macht euch Notizen.

## 7 Mögliches Tafelbild

<p>5</p> <p>10</p>	<p>Erwartungen (Inhalt)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zerstörte Stadt</li> <li>- Tote/Verletzte</li> <li>- Moment der Explosion</li> <li>- Verzweiflung / Trauer</li> <li>- Leben danach</li> <li>- Perspektive der Opfer/des Täters</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Marie Luise Kaschnitz: Hiroshima</p> <p>Leben des Täters danach</p> <p>I. Buße</p> <p style="padding-left: 20px;">Verzweiflung/Suizid</p> <p style="padding-left: 20px;">Wahnsinn</p> <p>II. scheinbare Idylle</p> <p><u>aber</u>: Täter kann der Vergangenheit/seiner Schuld nicht entfliehen</p> <p>⇒ FRAGE NACH DEM UMGANG MIT SCHULD</p> <p>I. Parallelismus, Anapher, „Gespenster“ = Opfer → beschwörend</p> <p>II. Bruch: erzählend, <u>aber</u>: Textstellen brechen dieses Bild: z.B. „Wald d. Vergessens“</p>	<p>Erwartungen (Sprache/ Form)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- düstere Bilder</li> <li>- keine Harmonie</li> <li>- sachlich</li> <li>- viele Fragen</li> <li>- evtl. Bruch innerhalb des Gedichts (erst schön, dann Zerstörung)</li> </ul>
--------------------	--	---	---

## 8 Literatur

- Dietger *FEIKS*, Ella *KRAUSS*: Erörterung und Interpretation für das 10. Schuljahr, Stuttgart <sup>11</sup>2000.
- Jürgen *KREFT*: Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg, 2. verbesserte Aufl. 1982.
- 15 Peter *METTENLEITER* /Stephan *KNÖBEL* (Hrsg.): Blickfeld Deutsch, Oberstufe, Paderborn 1991.
- Peter *METTENLEITER* /Stephan *KNÖBEL* (Hrsg.):Blickfeld Deutsch, Lehrerband, Paderborn 1992.
- Rita *MIELKE*: Marie Luise Kaschnitz, in: Walter Killy (Hrsg.): Literatur Lexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache, Bd. 6, München 1990, S. 248-250.
- 20 Johannes *ÖSTERBÖ*: Wirklichkeit als Herausforderung des Wortes. Engagement, poetologische Reflexion und dichterische Kommunikation bei Marie Luise Kaschnitz (Osloer Beiträge zur Germanistik, hrsg. v. John Ole Askedal u.a., Bd. 17), Frankfurt/M. 1996.
- RAHMENRICHTLINIEN* für das Gymnasium. Schuljahrgänge 7-10, Deutsch, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1993.
- Annemarie u. Wolfgang *VAN RINSUM*: Interpretationen Lyrik, München 1986, S. 252-255.
- 25 Hermann *VINKE* (Hrsg.): Als die erste Atombombe fiel, Ravensburg 1998 (erstmal 1982).
- Otto *MAYR* / Karl-Heinz *SEYLER*: Literaturformen im Unterricht: Lyrik, Puchheim 1992.

Versicherung

Ich versichere hiermit, dass ich den Unterricht selbstständig vorbereitet und bei der Anfertigung des Entwurfs keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Lüneburg, den \_\_\_\_\_

## Hiroshima (1957)

- 1 Der den Tod auf Hiroshima warf  
Ging ins Kloster, läutet dort die Glocken.  
Der den Tod auf Hiroshima warf  
Sprang vom Stuhl in die Schlinge, erwürgte sich.
- 5 Der den Tod auf Hiroshima warf  
Fiel in Wahnsinn, wehrt Gespenster ab  
Hunderttausend, die ihn angehn nächtlich  
Auferstandene aus Staub für ihn.
- Nichts von alledem ist wahr.
- 10 Erst vor kurzem sah ich ihn  
Im Garten seines Hauses vor der Stadt.  
Die Hecken waren noch jung und die Rosenbüsche zierlich.  
Das wächst nicht so schnell, dass sich einer verbergen könnte  
Im Wald des Vergessens. Gut zu sehen war
- 15 Das nackte Vorstadthaus, die junge Frau  
Die neben ihm stand im Blumenkleid  
Das kleine Mädchen an ihrer Hand  
Der Knabe, der auf seinem Rücken saß  
Und über seinem Kopf die Peitsche schwang.
- 20 Sehr gut erkennbar war er selbst  
Vierbeinig auf dem Grasplatz, das Gesicht  
Verzerrt von Lachen, weil der Fotograf  
Hinter der Hecke stand, das Auge der Welt.

Marie Luise Kaschnitz

