

**Gegen die Trostlosigkeit der Behandlung lyrischer Texte im Unterricht!
Beispiel einer Gedichtanalyse von Bertolt Brechts „Der Rauch“**

[Against the bleakness of teaching poetry in the classroom!

Example of a poem analysis of Bertolt Brecht's 'Der Rauch' (The Smoke)]

ABSTRAKT. Die vorliegende Arbeit behandelt die Schwierigkeit, Schüler*innen im heutigen Fremdsprachen-Unterricht lyrische Texte nahezubringen. Sie versucht einen Weg aufzuzeigen, der es ermöglicht, lyrische Texte nicht nur als Bausteine für den Grammatikunterricht bzw. als historische Textbeispiele zu verwenden, sondern als Möglichkeit einer gesellschaftlichen Emanzipation für die Schüler*innen. Am Beispiel einer textimmanenten Analyse des Gedichtes „Der Rauch“ von Brecht und der Beschreibung der diversen Kontexte (Autor, Werk, historischer Kontext etc.) wird das Potential eines solchen Ansatzes vorgestellt. Darüber hinaus werden in synthetischer Form Wege und Ansätze skizziert, die es dem Lehrenden ermöglichen, die Behandlung lyrischer Texte in seinem Unterricht neu zu gestalten.

Schlüsselwörter: Brecht, Buckower Elegien, Literaturdidaktik, Deutsch als Fremdsprache

ABSTRACT. This paper addresses the difficulty of introducing students to lyrical texts in today's foreign language (FS) lessons. It attempts to show a way in which lyrical texts can be used not only as building blocks for grammar lessons or as historical text examples, but also as an opportunity for social emancipation for students. The potential of such an approach is presented using the example of a text-immanent analysis of Brecht's poem 'Der Rauch' (The Smoke) and a description of the various contexts (author, work, historical context, etc.). In addition, ways and approaches are outlined in synthetic form that enable teachers to redesign the treatment of lyrical texts in their lessons.

Keywords: Brecht, Buckow Elegies, Literature Didactics, German as a foreign language

Grundlegendes Problem nicht nur für den DAF-Unterricht¹, sondern für jeden FU², besteht in der Schaffung von mehr oder weniger „realistischen“ Sprechgelegenheiten für Schüler*innen, in denen sie die Kompetenz des Sprechens (und nicht nur diese) erwerben können. Alle DAF-Lehrer kennen das Problem der Dialoge, der oft vereinfachten Sätze, die sich nach einer anfänglichen Phase, in der die Schüler*innen, wenn alles gut geht, noch recht motiviert sind, häufiger immer weiter von der Alltagsrealität entfernen und deren Übungen am Ende dann nur noch im Auswendiglernen enden.

Während im DAF-Unterricht in der *Scuola Media*³ ein spielerischer Zugang die Motivation der Sprachvermittlung und das Interesse der Schüler*innen im FU wachhält, nimmt dies in zunehmendem Alter der Schüler*innen immer mehr ab. Dabei liegt die Schuld nicht unbedingt am FU selber, sondern ist meistens in der Realität italienischer Schulen zu suchen, in denen trotz aller Versuche, eine Modernisierung der Didaktik zu fördern, die Unterrichtsgestaltung meistens noch durch Frontalunterricht, d.h. von der völligen Ausrichtung auf den Lehrer bestimmt wird. Es ist offensichtlich, dass ein auf den Lehrer zentrierter Unterricht, man muss sich dazu lediglich die Sitzordnung der Schüler anschauen, wie sie in nahezu allen Schulen noch vorzufinden ist, einer kommunikativen Didaktik kaum Erfolg versprechen kann.

In dieser Situation bietet der Umgang mit Literatur diverse Möglichkeiten, mit den oben angesprochenen Problemen konstruktiv umzugehen, ohne an eine radikale Änderung des Unterrichts gebunden zu sein: ich beziehe mich dabei auf die Problematik der verschiedenen Unterrichtsstile innerhalb einer Klasse. Zwar besteht auf dem Papier eine „einheitliche“ und „gemeinsam“ entwickelte Unterrichtsplanung, die sogenannte *Programmazione del consiglio di classe*⁴ aber die Realität sieht meist anders aus und die Planung selbst

¹ „DAF-Unterricht“ steht für den Begriff „Deutsch als Fremdsprachenunterricht“.

² „FU“ steht für „Fremdsprachenunterricht allgemein“.

³ Die *Scuola media* des italienischen Schulsystems entspricht in etwa der deutschen Förderstufe, d.h. sie beinhaltet, nach der fünfjährigen Grundschule, das 6. bis 8. Schuljahr.

⁴ Die *Programmazione del consiglio di classe* hat bezüglich der Unterrichtsplanung folgende Aufgabe: „Una delle principali responsabilità del Consiglio di classe è la pianificazione dell’azione educativa e didattica, ovvero la definizione degli obiettivi formativi, la scelta delle metodologie didattiche e l’organizzazione delle attività curricolari ed extracurricolari, in linea con il Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF) dell’istituto.“ (Montone) (*Eine der Hauptaufgaben des Klassenrats ist die Planung der pädagogischen und didaktischen Maßnahmen, d.h. die Festlegung der Lernziele, die Auswahl der didaktischen Methoden und die Organisation der curricularen und außercurricularen Aktivitäten im Einklang mit dem Dreijahresplan des Bildungsangebots (PTOF) der Schule. Übersetzung des Verf.*)

wird kaum von jemandem gelesen, kontrolliert und geschweige denn umgesetzt. Was einzig berücksichtigt wird, sind die Unterrichtsinhalte der einzelnen Fächer, denn nur aus ihnen geht hervor, was im Schuljahr in jedem einzelnen Fach tatsächlich behandelt, besser vermittelt, worden ist.

Worin aber liegt die besondere Bedeutung literarischer Formen im FU? Die Beantwortung dieser Frage und die sich daraus ableitenden Folgen für den FU stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit. Anhand von einem konkreten Textbeispiel soll gezeigt werden, wie literarische Werke im gymnasialen FU-Unterricht Sprechsituationen bilden können, Grammatik sinnvoll und sinngebend analysiert und angewendet werden kann, um nicht zuletzt jene Kompetenz anzusprechen, die mit dem Begriff des Erwerbs eines „Sprachgefühls“ bezeichnet wird.⁵

Bei der Einführung fremdsprachlicher literarischer Texte in den Unterricht, in diesem Falle Texte deutscher Autoren, ergeben sich prinzipiell zwei eng miteinander verknüpfte Problemfelder: auf der einen Seite die Lektüre, das Verständnis, die Analyse und am Ende die Interpretation des Textes und auf der anderen Seite die Übersetzung. Dabei kann man feststellen, dass das eine nicht ohne das andere möglich ist: zum Verständnis benötigen die Leser*innen die Übersetzung und ohne Verständnis ist ein Text nicht „korrekt“ zu übersetzen. Dieses Problem ist vor allem auch durch die Vielschichtigkeit literarischer Texte gegeben. Ein einfaches Beispiel kann dies deutlich machen:

Nach einem anstrengenden Tag kann man abends den Satz hören: „Ich bin müde, ich möchte jetzt etwas ruhen.“ Seine Übersetzung ins italienische bereitet keine großen Schwierigkeiten: *Sono stanco, vorrei riposare un po'.* Wenn man hingegen die Zeilen aus dem Gedicht Goethes „Ein Gleiches“ bzw. „Wandrer's Nachtlied 2“ betrachtet, wird die Problematik der Übersetzung deutlich:

⁵ Das Fehlen eben dieses Sprachgefühls macht die Behandlung lyrischer Texte für den FU interessant, denn sie setzt die Beherrschung der grammatischen Regeln voraus. Diese Grammatik muss sich jedoch von der des Muttersprachlers unterscheiden, wie es Helbig und Buscha in ihrem Standardwerk „Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht“ beschreiben: „Dem Muttersprachler dient eine Grammatik vornehmlich dazu, etwas bewußt zu machen oder zu systematisieren, was er ohnehin – auf Grund seines „Sprachgefühls“ (d.h. seiner in der Kindheit erworbenen Sicherheit in der Handhabung der sprachlichen Regeln) – richtig bildet und verwendet. Dem Ausländer fehlt dieses Sprachgefühl, die „Kompetenz“ in der betreffenden Sprache. Deshalb verlangt eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht explizitere Regeln, die möglichst genau angeben, wie richtige deutsche Sätze gebildet, interpretiert und verwendet werden. Die Grammatik für den Muttersprachenunterricht kann von der Kompetenz ausgehen, eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht dient (als ein neben anderen auf Kenntnisvermittlung gerichtetes Mittel) dazu, diese Kompetenz erst aufzubauen.“ (Helbig-Buscha 1996: 18)

Warte nur, balde
ruhest du auch.⁶

Obwohl in beiden Fällen die Aufforderung steht, sich bald auszuruhen, bzw. bald zu ruhen, handelt es sich um zwei völlig unterschiedliche Mitteilungen. Geht es in der ersten Situation „lediglich“ um den Wunsch, sich auszuruhen, da man ja nach einem anstrengenden Tag müde ist und fast ein Recht dazu hat, sich auszuruhen, so hat das „ruhen“ bei Goethe eine viel tiefere Ebene. Die Anstrengung, nach der das „Du“ ruhen sollte, sind die Anstrengungen und die Leiden des menschlichen Lebens. Das „ruhen“ meint den Tod, der hier nicht als dramatisches Ende der irdischen Existenz verstanden werden soll, sondern als „natürliches“ Ereignis, mit dem das irdische Leben sein Ende findet. Gleichzeitig wird dabei ein hoffnungsvoller, die irdischen Leiden belohnender Zustand nach dem Tode suggeriert.

Aspetta, fra poco
Riposi anche tu.⁷

Der Text wird in dem Arbeitsblatt für die Schüler*innen direkt begleitet von einem Deutungsversuch:

I versi si affidano all'evocazione e alle immagini: il desiderio di pace allude alla quiete dopo le fatiche del giorno e anche al rasserenarsi delle passioni dopo gli affanni della vita, metafora di un riposo simile a quello dell'eternità. (Aspetta, fra poco / riposi anche tu, vv. 7-8).⁸

Im Schulbuch wird das Problem der Divergenz, die sich aus der Übersetzung ergeben würde, einfach übergangen; der Text wird von Anfang an als literarisch verschlüsselter Text hingestellt. Den Schüler*innen wird nicht die Möglichkeit gegeben, den Text zu „übersetzen“, ihn „zu verstehen“ und ihn erst dann zu „interpretieren“: genau hier gehen die anfangs geforderten „Sprechsituationen“ für den Unterricht verloren, wobei die Problematik des Leseverständnisses nicht nur ein Problem des FUs ist, sondern leider auch muttersprachliche Schüler*innen betrifft.⁹

⁶ Goethe 1981: 142.

⁷ Goethe zit. n. Orelli 1974.

⁸ Ebd. *Die Verse stützen sich auf Andeutungen und Bilder: Der Wunsch nach Frieden spielt auf die Ruhe nach den Anstrengungen des Tages und auch auf das Abklingen der Leidenschaften nach den Mühen des Lebens an, eine Metapher für eine Ruhe, die der Ewigkeit gleicht (Warte, bald / ruhest du auch, V. 7-8)* (Übersetzung des Verf.s).

⁹ So beschreibt Lorella Villa in ihrem Artikel „La lettura e la letteratura nella pratica didattica [...]“ das katastrophale Ergebnis von INVALSI: [...] i dati ci dicono che più del 30% degli

Im Folgenden nun das Beispiel des Versuchs einer Textanalyse, die die anfänglich genannten Forderungen erfüllen möchte.

Der Rauch

Das kleine Haus unter Bäumen am See.
Vom Dach steigt Rauch.
Fehlte er
Wie trostlos dann wären
Haus, Bäume und See.¹⁰

Bertolt Brecht

Das Gedicht beschreibt eine Landschaft mit einem See, an dessen Ufer ein Haus steht, umgeben mit Bäumen. Aus dem Schornstein des Hauses steigt Rauch auf.

studenti italiani che frequenta il terzo anno della scuola superiore di primo grado non raggiunge un livello sufficiente di competenza alfabetica funzionale. Cambia poco se si analizzano i dati relativi ai ragazzi del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado. *(Die Daten zeigen, dass mehr als 30 % der italienischen Schüler, die die dritte Klasse der Mittelstufe besuchen, kein ausreichendes Niveau an funktionaler Lese- und Schreibkompetenz erreichen. Die Daten für Schüler der zweiten Klasse der Oberstufe unterscheiden sich kaum davon. Übersetzung vom Verf.)* (Villa 2025). Die Forderungen, die sie jedoch im weiteren Verlauf ihres Artikels stellt, nämlich „Quello che dovremmo innanzitutto fare in classe, invece, è introdurre studenti e studentesse in quella realtà parallela del tutto individuale – perché frutto dell’immaginazione di ciascuno – che sospende per tutto il tempo della sua durata la nostra dimensione fisica per portarci in quello spazio metastatico dove ci trasferiamo quando leggiamo. Dovremmo cercare di far provare quell’esperienza di somma complessità e di profonda umanità somma felicità che è di chi scrive ma anche di chi legge perché la lettura è davvero un’azione altrettanto alta della scrittura, e funziona, per alcuni aspetti, allo stesso modo. Mi dà la possibilità di immaginare il coniglio che sarà la somma di tutti i conigli che ho visto in vita mia. Mi dà la possibilità di immaginare il mio coniglio. La lettura è un atto immaginativo esattamente come la scrittura.“ *(Was wir stattdessen in erster Linie im Unterricht tun sollten, ist die Schülerinnen und Schüler in diese völlig individuelle Parallelwelt einzuführen – denn sie ist das Ergebnis der Vorstellungskraft jedes Einzelnen–, die für die gesamte Dauer ihres Bestehens unsere physische Dimension außer Kraft setzt, um uns in jenen metastatischen Raum zu versetzen, in den wir uns beim Lesen begeben. Wir sollten versuchen, diese Erfahrung von höchster Komplexität und tiefer Menschlichkeit, von höchstem Glück, die dem Schreiber, aber auch dem Leser zuteilwird, erlebbar zu machen, denn Lesen ist in der Tat eine ebenso hohe Tätigkeit wie Schreiben und funktioniert in mancher Hinsicht auf die gleiche Weise. Es gibt mir die Möglichkeit, mir das Kaninchen vorzustellen, das die Summe aller Kaninchen ist, die ich in meinem Leben gesehen habe. Es gibt mir die Möglichkeit, mir mein Kaninchen vorzustellen. Lesen ist genau wie Schreiben ein Akt der Vorstellungskraft. Übersetzung vom Verf.)* (Ebd.) beziehen sich auf den Literaturunterricht im muttersprachlichen Unterricht. Im FU dürfte das Fehlen der Übersetzung und der sich daran anschließenden Analyse ein Verständnis des fremdsprachlichen Textes nicht möglich machen. (Auf die spezifische Problematik der Benutzung von Übersetzungen fremdsprachlicher Literatur in italienischer Sprache als Ausgangstext für eine literarische Analyse soll hier nicht weiter eingegangen werden.)

¹⁰ Brecht 1967: III, 1012.

Am Anfang der Analyse, nachdem der Inhalt geklärt ist, ohne ihn jedoch zunächst weiter zu interpretieren, steht die sogenannte Formanalyse, d.h. in diesem Fall als erstes einmal die einfache Beschreibung der Form.

Das Gedicht besteht aus fünf Zeilen, die keinem festen Reimschema folgen. Überträgt man den Text in ein solches, ergibt sich folgendes Bild:

<i>x x x x x x x x x x</i>	Das kleine Haus unter Bäumen am See.
<i>x x x x</i>	Vom Dach steigt Rauch.
<i>x x x</i>	Fehlte er
<i>x x x x x x</i>	Wie trostlos dann wären
<i>x x x x x</i>	Haus, Bäume und See.

Es lässt sich am Anfang nicht mit Bestimmtheit sagen, wie der Text in den letzten zwei Zeilen vorgetragen werden sollte: in Bezug auf den Inhalt könnte auch die erste Silbe der vierten Zeile betont sein und, um der Beibehaltung des Rhythmus zu folgen, wäre es möglich, die erste Silbe der letzten Zeile nicht zu betonen. Vermutlich ergibt sich eine Lösung am Ende der Analyse.¹¹

Der Text (den Titel ausgeschlossen) besteht aus einem Satz, einem Satzgefüge bestehend aus einem vorgestellten Neben- und einem Hauptsatz, sowie aus einer Auflistung. Die Wortwahl ist begrenzt: neun Substantive, ein attributives und ein prädikatives Adjektiv, drei Verben, drei Präpositionen, zwei Konjunktionen und ein Adverb bzw. Modalpartikel und ein bestimmter Artikel. Es ist im Präsens geschrieben, wobei der zweite Teil, Zeile 4 und 5, im Konjunktiv II geschrieben ist.

Die erste Zeile ist kein einfacher Aussagesatz, obwohl er mit einem Punkt endet, d.h. die Zeile entspricht nicht der grammatischen Einheit eines Satzes, ihm fehlt das Verb, sie hat aber eine abgeschlossene und somit in sich geschlossene Bedeutung. Mit der Einführung der drei Substantive in der Reihenfolge Haus, Bäumen und See, wobei das als erstes genannte Haus den Ausgangs- bzw. Bezugspunkt für die beiden anderen die nähere bzw. weitere Umgebung darstellenden Elemente bildet, wird letztendlich das Verb „steht“ suggeriert, d.h. der (muttersprachliche) Leser assoziiert mit der Zeile weniger eine Auflistung von Objekten als einen kompletten Aussagesatz. Dadurch, dass der Leser das Verb eigenständig zufügen muss, entsteht eine von Brecht gewollte Einbindung des Lesers in das Gedicht, der Leser nimmt aktiv am Verständnis teil, vom bloßen Rezipienten wird er zu einem Akteur.

Die zweite Zeile entspricht einem vollständigen Aussagesatz; er besteht aus nur vier Wörtern: einer Präposition mit Artikel „vom“, zwei Substantiven, da-

¹¹ Unter folgendem Link <https://www.deutschelyrik.de/der-rauch.html> ist ein Hörtext des Gedichts zu finden.

von eines ohne Artikel, und einem Verb. Entgegen einem zu erwartenden Satzaufbau, in dem das Subjekt vor dem Hauptverb und das Dativobjekt nach dem Verb steht, setzt Brecht die Satzglieder umgekehrt. An erste Stelle setzt er das Dativobjekt, dann das Verb und am Ende steht das Subjekt. Was bedeutet diese Umkehrung für das Verständnis? Beginnend mit „Vom Dach steigt Rauch“ verfolgt Brecht die Sehweise des Betrachters und suggeriert sie dem Leser.

Die Gegenüberstellung mit der Umkehrung des Satzes macht es deutlicher: im Satz „Rauch steigt vom Dach“ fehlt als erstes der direkte Anschluss an die vorhergehende Zeile, in der er das Haus vorstellt. An sich ist Rauch nicht unbedingt immer und sofort mit dem Begriff „Haus“ verbunden, Rauch in der Natur, bzw. in einer Landschaft kann auch auf landwirtschaftliche Tätigkeiten hinweisen, wie z.B. der Rauch zu Beginn des Romans „Die Blechtrommel“ von Günther Grass, wo die Großmutter Anna Bronski vor einem Kartoffelkrautfeuer sitzt.

Vor senkrecht gestellten, mit den Spitzen zusammenstrebenden Stiefelsohlen schwelte ein manchmal asthmatisch auflebendes, den Rauch flach und umständlich über die kaum geneigte Erdkruste hinschickendes Kartoffelkrautfeuer.¹²

Der Fokus des Lesers wird auf den Rauch¹³ gelenkt, nicht auf seinen Ursprung. Durch die Umkehrung bei Brecht steht das Haus im Fokus des Lesers, welches durch den Rauch einen direkten Bedeutungszuwachs erhält.

Die dritte Zeile als zentrale Zeile ist auch die kürzeste. Sie besteht aus nur zwei Wörtern „Fehlte er“. Inhaltlich knüpft sie an die vorhergehende Zeile an, „er“ steht für den Rauch. Es fehlt jedoch das Komma, das bei der Definition des Satzes als Nebensatz hilfreich wäre. Durch die Erststellung des Verbs vermeidet Brecht den Gebrauch der Konjunktion „wenn“ und lenkt wiederum somit die Aufmerksamkeit des Lesers auf das „Fehlen“ von etwas. Auch hier lässt sich die Absicht Brechts deutlich machen, wenn man den Satz „richtig“ ausschreiben würde: „Wenn er fehlte“ oder gar „Wenn er fehlen würde“ (wobei die letzte Version durchaus seine phonetischen Reize hätte) führte er den Leser dazu, über eventuelle Bedingungen nachzudenken, im Sinne von

¹² Grass 1974: 11.

¹³ Harald Weinrich schreibt dazu auf der Webseite „planet lyrik“: „Über den Rauch als Zeichen für mancherlei hat er in seinem lyrischen Werk viel nachgedacht. So in seinem „Lied vom Rauch“ über den vergänglichen Rauch, so andererseits über die „Gebirge von Rauch“, die über einer bombenzerstörten Stadt stehen können, und so schließlich über den friedlichen Rauch, den Odysseus bei seiner Rückkehr an den heimatlichen „Herd“ wahrnimmt: Dies ist das Dach / Die erste Sorge weicht / Denn aus dem Haus steigt Rauch / Es ist bewohnt.“ (Weinrich 2022)

„was würde passieren, wenn ...“, sich rational mit diesen Bedingungen und ihren Folgen auseinanderzusetzen. Eigentlich würde man genau dieses auch von Brecht erwarten. Die Verkürzung hingegen auf „Fehlte er“ leitet den Leser direkt, ohne größeres Nachdenken, zur Konsequenz, die er in den folgenden zwei Zeilen zum Ausdruck bringt.

Die vierte Zeile ist keine grammatikalische Einheit mehr. Der in der Zeile 4 begonnene Satz findet seinen Schluss in der fünften und letzten Zeile, mehr noch, die fünfte Zeile beinhaltet nur das Subjekt des in der vierten Zeile begonnenen Satzes. Die Zeile beginnt mit der Konjunktion „wie“ und leitet somit einen Fragesatz ein, der sich jedoch am Ende als eine rhetorische Frage zeigt.

Eigen an der Zeile ist wiederum der Satzbau: „Wie trostlos dann wären“. Grammatikalisch „korrekt“ müsste die Zeile so aussehen: „Wie trostlos wären dann“, denn das Verb im Hauptsatz steht normalerweise an zweiter Stelle. Die Umstellung hat zur Folge, dass der Leser seine Aufmerksamkeit auf das Wort „dann“ lenkt, d.h. auf die Konsequenz des „Fehlens“, was Brecht zum Mittelpunkt der dritten Zeile gemacht hat. Die Stellung des Verbs an das Ende der Zeile erhöht wiederum die Aufmerksamkeit und bricht eine eventuelle Erwartungshaltung des Lesers, indem er nahezu instinktiv nach dem Nominalteil des Satzes sucht, um den Inhalt des Satzes entziffern bzw. verstehen zu können.

Mit der fünften Zeile endet der in der vorhergehenden Zeile begonnene Satz und auch das Gedicht. Sie besteht lediglich aus vier Wörtern: drei Substantive und eine Konjunktion, d.h. wäre nicht die vorhergehende Zeile, würde man die Zeile als eine einfache Auflistung von Gegenständen bezeichnen. Dieser Eindruck wird auch durch das Fehlen von Artikelwörtern verstärkt.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Gedicht aus drei Sätzen besteht, genauer gesagt aus drei einfachen Hauptsätzen und einem Satzgefüge, bestehend aus einem Nebensatz und einem Fragesatz.

In Bezug auf eine „formale Richtigkeit“¹⁴ fällt auf, dass jede Zeile mit einem Großbuchstaben beginnt, unabhängig um welchen Worttypus es sich

¹⁴ Der Begriff „formale Richtigkeit“ bezieht sich im DAF-Unterricht auf die korrekte Anwendung der in den Unterrichtswerken vermittelten Regeln der deutschen Standardsprache. Die Diskussion um eine Definition ist letztendlich noch immer offen: „Im Gegensatz zu manch naiver Vorstellung ist Standarddeutsch (die Orthografie ausgenommen) nur ansatzweise explizit normiert, insbesondere gibt es kein verbindliches Regelwerk, in dem die Grammatik des Standarddeutschen festgeschrieben wäre. Sie scheint sich mehr oder weniger ungeplant zu ergeben und ist von impliziten Normen durchzogen.“ (Konopka). U.a. geht Judit Macheiner in ihrem Buch „Das grammatische Varieté oder die Kunst und das Vergnügen deutsche Sätze zu bilden.“ dieser Problematik nach. Sie spricht dabei im Hinblick auf die korrekte Struktur eines Satzes von einer „neutralen“, „normalen“ und „markierten“ Stellung. Anhand verschiedener Beispiele aus der deutschen Literatur untersucht sie die Korrektheit, bzw. Bedeutungsunter-

handelt. Wie schon erwähnt, fehlt in der ersten Zeile das Verb. Am Ende der dritten Zeile fehlt ein Komma und das Adverb „dann“ in der vierten Zeile steht „fälschlicherweise“ vor und nicht nach dem Verb. Natürlich könnte man „dann“ auch als Modalpartikel erkennen, wobei sich so der „Fehler“ relativieren würde. Dies würde jedoch wiederum zu einer Veränderung des Registers führen, denn mit einer solchen Interpretation käme ein deutlich umgangssprachliches Element in das Gedicht. Abweichend von dem Aufbau des Gedichts, nach dem jede Zeile einer grammatikalischen Einheit (Aufzählung, Satz, Nebensatz) entspricht, bilden die vierte und fünfte Zeile gemeinsam einen einzigen Satz, wobei der verbale Teil in der vierten und der nominale Teil in der letzten Zeile zu finden ist. Brecht benutzt hier die Figur des Enjambements, um die Spannung zum Ende des Gedichts hin zu erhöhen und gleichzeitig den Lesefluss zu stocken, was dem Leser somit erlaubt, über den Inhalt der letzten Zeile nachzudenken.

Es ist auffällig dabei, dass die Wörter der ersten Zeile in der letzten Zeile wieder auftauchen, allerdings in einer völlig neuen Form. In der ersten Zeile listet er zwar „nur“ die Objekte auf, durch die Verwendung des Adjektivs und der Präpositionen erzeugt er jedoch beim Betrachter ein konkretes und differenziertes, d.h. nachvollziehbares Bild der Situation, die Gegenstand des Gedichtes wird. Dass der Leser, wie oben erwähnt, durch die Hinzufügung des Verbs dabei aktiv werden muss, entspricht der Absicht Brechts, ihn an der Situation teilnehmen zu lassen. Denn erst wenn der Leser teilnimmt, d.h. das Haus unter den Bäumen am See als ein solches erfährt, wird es ihm gelingen die Trostlosigkeit, herbeigeführt durch das Fehlen des Rauches, zu spüren. Diese Trostlosigkeit wird dem Leser eben in der letzten Zeile vor Augen geführt, indem Brecht die Gegenstände der ersten Strophe ihres Kontextes beraubt und sie isoliert als eine bloße Auflistung im Sinne eines Inventars darstellt. Der Charakter einer Aufzählung ergibt sich folgerichtig sowohl durch die Benutzung des Kommas, als auch durch die Einführung der Konjunktion „und“ vor dem letzten Glied der Liste. Das Fehlen des Adjektivs und der Prä-

schiede der verschiedenen Satzstrukturen und definiert sie wie folgt: „Wir hatten aber auch an all den Beispielen, die eine neutrale Wortstellung abweichende Anordnung aufwiesen, nichts besonderes gefunden, solange sie nur mit ihrer Reihenfolge der außersprachlichen Erwartungen entsprachen. Vielleicht können wir unsere Überlegungen an dieser Stelle noch ein wenig übersichtlicher gestalten, indem wir die Wortstellung, die den grammatisch-semantischen Regeln folgt »neutrale« und die, die der Erwartung folgt, »normal« nennen. Die *neutrale Wortstellung* fällt dann [...] meist mit der normalen Wortstellung zusammen, während die *normale Wortstellung* keineswegs normal zu sein braucht. Und eine Wortstellung, die weder neutral noch normal ist, die ist nun eben im wahrsten Sinne des Wortes markiert.“ (Macheiner 1991: 145 f.)

positionen lassen die Elemente isoliert erscheinen und berauben sie jeglicher positiven Konnotation:

Das kleine Haus unter Bäumen am See
Haus, Bäume und See.

Dass beiden Zeilen ein Verb fehlt, macht den Unterschied ihrer Wahrnehmung noch deutlicher.

Das zentrale Element des Gedichts, was ihm auch den Namen gibt, wird erst in der zweiten Zeile genannt: der Rauch. Nach dem Lesen des ganzen Textes wird erst deutlich, dass er es ist, der aus der letzten Zeile die erste macht. Damit zeichnet Brecht einen Kreis. Die anfängliche, fast banale Beschreibung eines Hauses, das sich unter Bäumen am Ufer eines Sees befindet und aus dessen Schornstein Rauch aufsteigt, führt nicht unbedingt beim Leser zu Assoziationen bzw. Gefühlen wie Trost, Geborgenheit oder Aufgehobenheit. Erst die Vorstellung darüber, was geschehen würde, wenn eben kein Rauch aus dem Haus aufsteigen würde, lässt den Leser darüber spekulieren, welche Gefühle er denn damit verbinden würde. Erst dieses Nachdenken über seine nicht gefühlten Gefühle führt ihn zum Bewusstsein seiner realen Gefühle: den Trost erkennt er erst durch die Vorstellung einer hypothetischen Trostlosigkeit.

Brecht gibt also als Antwort auf die Frage, was aus Trostlosigkeit zu Trost führt, „Rauch“ an. Es ist bezeichnend, dass das Wort Rauch lediglich zweimal im Text vorkommt: im Titel mit einem vorgestellten bestimmten Artikel „der“ und in der zweiten Zeile ohne Artikel. Rauch ist zwar auch Subjekt des Nebensatzes der dritten Zeile, wird hier jedoch durch das Personalpronomen „er“ ersetzt. Man kann also sagen, dass zwar ein „bestimmter“ Rauch der Gegenstand des Gedichts ist, aber eben nicht „der“ Rauch, sondern Rauch, der vom Dach steigt. Vielleicht kann es zu einem besseren Verständnis nützlich sein, beide Varianten gegenüberzustellen:

Vom Dach steigt Rauch.
Vom Dach steigt der Rauch.

Worin liegt der Unterschied? Auch hier gibt das Fehlen, in diesem Fall des Artikels, die Lösung: der Rauch, der vom Dach steigt, hat eine bestimmte Form, eine bestimmte Ansicht, mit ihm geschieht etwas – der Leser konzentriert sich mehr auf ihn. Im ersten Fall hingegen scheint der Rauch an sich nicht so wichtig zu sein, er ist eher Konsequenz, Folge von etwas, was jedoch nicht genannt wird, was auch nicht genannt werden muss, denn der Leser weiß, dass wo Rauch ist, es auch Feuer gibt. Im Bereich der Assoziierung finden wir „Rauch und Feuer“, bzw. „Feuer und Rauch“, aber nicht „der Rauch und das Feuer“ oder umgekehrt. Das bedeutet, dass Brecht durch das Fehlen des

Artikels den Leser unbewusst auf das Feuer hinweisen will, welches eben der Grund für den Rauch ist.

Die bisher geschilderten Elemente der Gedichtanalyse können sicherlich gemeinsam mit den Schüler*innen während des Unterrichts erarbeitet werden. Sie bilden genau jene zu anfangs geforderten konkreten Sprechanlässe sowohl für ein offenes Unterrichtsgespräch, als auch für die verschiedenen Formen der Gruppenarbeit. Voraussetzung dabei ist immer ein didaktischer Ansatz, der den Schüler*innen mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellt, wie man ihn zum Beispiel im europäischen Referenzrahmen finden kann.¹⁵

Nachdem die Beschreibung und die Analyse des Textes zu einem vorläufigen Ende gekommen sind, kann man jetzt dazu übergehen, den Text zu interpretieren. Dazu sollten die aus der Beschreibung und der Analyse gewonnen Erkenntnisse benutzt und mit den verschiedenen Umfeldern des Textes erweitert werden: der Autor und sein Werk, der Kontext, der zu seiner Entstehung geführt hat, der historische, ökonomische und politische Kontext der gesellschaftlichen Situation seiner Zeit, die eventuellen Absichten des Autors, falls er solche dokumentiert hat usw..

Die Zeit, in der das Gedicht entstanden ist, 1953 in den frühen 50er Jahren, steht noch ganz unter dem Zeichen des Zweiten Weltkriegs und den Grauen der NS-Verbrechen. Die militärische Besetzung (mit Ausnahme Berlins) ist eben 4 Jahre vorbei und beide deutschen Staaten stehen im Aufbau ihrer politischen, sozialen und ökonomischen Strukturen. Auch im Bereich der Kultur, d.h. der Literatur, findet eine Grundsatzdiskussion über ihre formalen, inhaltlichen und funktionalen Aspekte statt, welche von den unterschiedlichen Positionen der Autoren auf Grund ihrer unterschiedlichen persönlichen Erfahrung während der NS-Zeit in Deutschland oder im Exil bestimmt wird.

Nach der Machtübernahme des NS mussten sich Schriftsteller mit dem für sie existenziellen Problem ihres politischen Standortes auseinandersetzen. Der Nationalsozialismus erlaubte es ihnen nicht, eine künstlerisch engagierte Position zu beziehen, die nicht regimekonform gewesen wäre. Im Gegenteil,

in seiner Regierungserklärung vom 23. März 1933 faßte Hitler die kulturellen Ziele seiner Regierung wie folgt zusammen: „Gleichlaufend mit der politischen Entgiftung unseres öffentlichen Lebens wird die Reichsregierung eine durchgreifende moralische Sanierung des Volkskörpers vornehmen. Das gesamte Erziehungswesen, Theater, Film, Literatur, Presse, Rundfunk, sie werden alle Mittel zu diesem Zweck sein.“¹⁶

¹⁵ Siehe Trim-North-Coste 2001: Kap. 2.

¹⁶ Beutin 1967: 356.

Um maßgeblich auf das literarische Schaffen eingreifen zu können entstand im Juni 1933 der „Reichsverband Deutscher Schriftsteller“, welcher den zuvor bestehenden „Schutzverband Deutscher Schriftsteller“ übernahm und auch die „Preußische Akademie der Künste“ wurde gleichgeschaltet, ihre Mitglieder mussten eine Loyalitätserklärung unterschreiben oder wurden aus der Akademie ausgeschlossen. Die Bücherverbrennung am 10. Mai 1933 stellt für alle sichtbar klar, welche Kultur- und Bildungsvorstellung dem NS-Regime zugrunde liegen.

Dementsprechend beugt sich ein Teil der Autoren, wenn er nicht schon von sich aus die Ideen der nationalsozialistischen Ideologie vertrat, dem Regime. Ein weiterer großer Teil entschließt sich, bzw. wird zu dem gezwungen, was nach Kriegsende unter der ‚inneren Emigration‘ zu verstehen ist, nämlich der Verzicht auf jede literarische Produktion bzw. deren Veröffentlichung, auch im Ausland und der große Anteil linksgerichteter bzw. systemkritischer Autoren ist gezwungen ins Ausland zu emigrieren: bekannteste Beispiele neben Brecht sind die Mitglieder der Familie Mann, Anna Seghers, Stephan Heym, Lion Feuchtwanger um nur einige wenige von vielen zu erwähnen. Weitere Autor*innen wurden jedoch verhaftet, in Konzentrationslager gebracht und ermordet.¹⁷

Für die überlebenden Autoren stellt sich nach dem Ende des Krieges im Zusammenhang mit der Rückkehr nach Deutschland eine fundamentale Frage: in welches „Land“ sie zurückkehren wollten? So zog es Thomas Mann sogar vor, seinen Wohnsitz in der Schweiz zu nehmen, wie Theo Stammen schildert:

Es sollte noch bis zum Goethejahr 1949 dauern, bis Thomas Mann wieder deutschen Boden betrat. Die ziemlich böse Kontroverse zwischen Exil und innerer Emigration, die zu einem erheblichen Teil auf wechselseitigen Mißverständnissen beruhte und noch lange Zeit die Rückkehr von Exilautoren nach Deutschland erschwerte und die westdeutsche Diskussion über Exilliteratur nachteilig beeinflusste, hat im Verhältnis Thomas Mann – (West)Deutschland ein Klima der Trübung und Entfremdung erzeugt, das auch in den nachfolgenden Jahren nicht eigentlich aufgehoben werden konnte. Es war sicher auch maßgeblich dafür verantwortlich, daß Thomas Mann 1952, als er nach Europa zurückkehrte, sich nicht in Deutschland, sondern in der neutralen Schweiz niederließ, wo er [...] bis zu seinem Tod (1955) wohnen blieb.¹⁸

¹⁷ Beispiele über die ermordeten Schriftstellerinnen in Auschwitz beschreibt Birgit Ebbert in ihrem Beitrag „Ermordete Schriftstellerinnen in Auschwitz“.

¹⁸ Stammen 2005: 50.

Für viele jedoch, vor allem für die s.g. linksgerichteten Autoren ergibt es sich als selbstverständlich, die sich gründende DDR als „zukünftige Heimat“ zu wählen. So auch für Brecht.

Schon vor der Gründung der DDR im September 1949 richteten sich die Bemühungen in den von der Sowjetunion besetzten Gebieten Deutschlands, nach den Gebietsabtretungen gegenüber Polen und der UdSSR, „von Anfang an auf die radikale Beseitigung der alten Ordnung auf ökonomischer und kultureller Ebene.“¹⁹ Folgerichtig „hieß man in der Ostzone die antifaschistischen Emigranten aus allen Teilen der Welt willkommen und räumte ihnen einen starken Anteil an der Formierung der neuen Literatur ein.“²⁰

Ihrer Gründung vorausgegangen war die der BRD auf den von den französischen, englischen und amerikanischen Streitkräften besetzten Gebieten. Die Entscheidungen, die zu der Aufteilung des deutschen Reiches in zwei Staaten führte, finden ihren Kontext in dem beginnenden kalten Krieg und der globalen geopolitischen Auseinandersetzung zwischen Amerika und der UdSSR.

So beschreibt Dietrich Starnitz in seiner „Geschichte der DDR“ die Situation wie folgt:

„Die Konferenz²¹ war am 2. Februar 1948 in London zusammengetreten und hatte sich auf den 8. März vertagt. Sie hatte Fragen des westeuropäischen Zusammenhalts diskutiert und dabei nach Wegen gesucht, die Westzone in das von den USA finanzierte Wiederaufbauprogramm (Marshall-Plan) einzubeziehen. Schon zu diesem Zeitpunkt war deutlich geworden, dass die Westmächte die Bildung eines westintegrierten separaten Staatsgebildes anstrebten.

Die Sowjetunion hatte gegen die Konferenz protestiert und sich auch bei ihrem Informationsverlangen im Kontrollrat auf die Absprache der Siegermächte berufen, Fragen, die »Deutschland als Ganzes« betreffen, nur gemeinsam zu entscheiden. Sie bewertete das isolierte Verhalten der einstigen Partner als Bruch dieser Vereinbarung. [...]“²²

Beide Teile hatten in ihren Zonen Strukturentscheidungen forciert oder geduldet, welche die Chance einer einheitlichen Entwicklung Nachkriegsdeutschlands schon sehr früh reduzierten. Je deutlicher die Gegensätze zwischen Ost und West aufbrachen, desto unwilliger zeigten sich beide Seiten zu einem Kompromiss. [...] Als schließlich – eine Konsequenz der zweiten

¹⁹ Hinderer 1978: 338.

²⁰ Ebd.

²¹ Es handelte sich dabei um die 6-Mächte-Konferenz, bei der die stellvertretenden Außenminister der USA, Großbritanniens, Frankreichs und der BENELUX-Staaten in London zusammentrafen.

²² Starnitz 1997: 21.

Londoner Konferenz (20 April bis 1 Juni) – den Ministerpräsidenten der westdeutschen Länder die Bildung eines Weststaates befohlen und am 18. Juni beschlossen wurde, am 20. Juni in den Westzonen eine separate Währungsreform durchzuführen, war die Spaltung Deutschlands faktisch vollzogen.”²³

Nur dieser andauernde Konflikt kann die „Stresssituation“ der DDR erklären: das sozialistische System wird kontinuierlich gezwungen, jede Entscheidung, die zu einer Verschlechterung der Arbeits- bzw. Lebenssituationen ihrer Bürger führt, politisch zu legitimieren. So auch im Juni 1953.

Dem wirtschaftlichen, vom Marshallplan indizierten ‚Deutschen Wirtschaftswunder‘ kann die DDR-Führung nichts entgegensetzen. Die Aufrüstung, Reorganisation der regionalen Verwaltungen, erhöhte Investitionen in der Schwerindustrie, Kollektivierung der Landwirtschaft kosteten Summen, die im 5 Jahresplan nicht vorgesehen waren. Unklar blieb, woher die Mittel kommen sollten. Der von der Parteikonferenz beschlossene Finanzierungsplan sah eine Steigerung der Arbeitsproduktivität und Einsparungen in allen Zweigen der Volkswirtschaft vor.²⁴ Dazu zählt auch zuletzt die „Überprüfung der Arbeitsnorm, d.h. der Akkordsätze in den Industrien, was zu erheblichen finanziellen Einbußen in Teilen der arbeitenden Bevölkerung führte. Der Protest dagegen führte vor allem unter der Arbeiterschaft zu erheblichen Unruhen, die ihren Ausdruck endlich am 16. Juni in großen Massenbewegungen fand. „Ganz unstrittig aber gab es in der DDR Mitte Juni eine Arbeiterrebellion, die in den verschiedenen Schichten mehr oder weniger aktive Sympathisanten hatte. Und ebenso unstrittig ist es, dass sie weder ein „faschistischer Putschversuch“ [noch] vom „Westen“ angezettelt war.“²⁵

Die Reaktion des Systems ließ nicht auf sich warten und der Aufstand wird durch die Volkspolizei und mit der Unterstützung der Roten Armee gebrochen.

Dass sich im selbsternannten „Arbeiter- und Bauernstaat“ die Regierung gegen die Arbeiterschaft wendet, führt bei vielen Intellektuellen zu einer Ernüchterung: ihre zu Anfangs gehegten Hoffnungen auf einen selbstständigen deutschen Sozialismus sehen sie zerstört. Viele jedoch versuchen dennoch die Maßnahmen der DDR-Regierung politisch und auch moralisch zu entschuldigen. In diesem Zusammenhang entsteht eines der bekanntesten Gedichte Brechts aus dem Zyklus der Buckower Elegien „Die Lösung“.

Das historische Ereignis, der Protest bzw. der Aufstand der Arbeiter am 16. Juni 1953 werden in unmittelbarem Zusammenhang mit den Gedichten ge-

²³ Ebd.: 22.

²⁴ Zit. n. Ebd.: 100.

²⁵ Ebd.: 122.

sehen. Brechts berühmtes Gedicht „Die Lösung“ zählt eben zu dieser Sammlung und wird von Knopf als „Pointe der Buckower Elegie“²⁶ bezeichnet; es beziehe sich weitgehend in „verschlüsselter“ Form auf den Aufstand. Knopf beschreibt Brechts Einstellung zu den Ereignissen als verständnisvoll, sowohl gegenüber der Arbeiterklasse, aber auch gegenüber der DDR-Regierung und den Einsatz sowjetischer Panzer. Andere Interpretationsansätze, nach denen Brecht einen „antikommunistischen“ Standpunkt vertrete oder „als gekrümmter Stalin-Diener“²⁷ fungiere, verwirft Knopf. Er folgt dabei im Wesentlichen einem Brief Brechts an Suhrkamp, Briefe, (Nr. 728)²⁸, aus dem seiner Meinung nach „sich Brechts Erschütterung und Reaktionen [auf den 17. Juni, der Autor] erstmals genau erfassen.“²⁹ Danach sehe Brecht die sozialistische DDR noch sehr schwach und von innen durch konservative Kräfte bedroht. Er sieht in der Verwandlung des seiner Meinung nach durchaus berechtigtem Arbeiteraufstands in einen Putsch den Versuch das sozialistische Experiment zu beenden. Gerade in der Behinderung einer konstruktiven Auseinandersetzung der Partei mit der Arbeiterklasse sieht er eine Gefahr für das Überleben dieses sozialistischen Projekts, vor allem für die Partei, die mit einer unangemessenen Reaktion auf den Aufstand von dem „Neuen Kurs“ abkäme. Knopf sieht dabei bei Brecht eine nahezu existentielle Angst vor einem neuen Krieg, die er in dessen Exilerfahrung begründet. Daraus die Folgerung Knopfs: „Auf diesem zeitpolitischen Hintergrund sind die Geschichten der Buckower Elegien zu analysieren.“³⁰

Ganz anders Günther Grass, der Brecht eine „regimegetreue“ Haltung vorwirft. Diesbezüglich nimmt er in seinem Theaterstück „Die Plebejer proben den Aufstand. Ein deutsches Trauerstück“ Bezug auf gerade dieses Gedicht. In der siebten, der vorletzten Szene des vierten und letzten Aktes lässt er den „Chef“, bei dem es sich um Brecht handelt, nach dem Scheitern des Aufstandes vom 17. Juni 1953 auf die Frage Erwins was er denn nun machen wolle: „Was nun? Eine Reise? Etwas, das heiter stimmt?“³¹ folgendes antworten: „Ich pachtete ein Haus, zwischen Pappeln, am See gelegen.“³² Das entspricht seiner Darstellung Brechts zu Beginn des Theaterstücks als regimefreundlicher und zynischer Autor, wo er ihn, wiederum im Dialog mit Erwin, über die

²⁶ Knopf 1986: 192.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd.: 193.

³⁰ Ebd.

³¹ Grass 1966: 99.

³² Ebd.

Funktion der Bedeutung der Natur in seinen Werken reflektieren lässt:

„Chef³³: [...] Oder mal wieder Gedichte? Kurze. Private. Kommen Bäume drin vor. Silberpappeln womöglich. [...]

Erwin: Silberpappeln? Hörte ich recht? Sprachst du von Bäumen?

Chef: Es soll nicht wieder vorkommen.

Erwin: Wenn schon Gedichte gefragt sind, dann solche über Kartoffeln.

Chef: *spöttisch* Winterkartoffeln?

Erwin *gespielt ernst*: Frühjahrskartoffeln!

Chef: Wenn schon, dann Saatkartoffeln. – [...]“³⁴

Ohne weiter auf das Theaterstück einzugehen, lässt sich jedoch klar erkennen, wie kritisch ein Teil der westlichen Intellektuellen die Figur Brechts und auch seinen erzieherischen Anspruch an Literatur im Zusammenhang der historischen Ereignisse des 17. Juni gesehen haben.

Auch das Gedicht „Der Rauch“ gehört zu dem Zyklus der Buckower Elegien, welche dem Spätwerk Brechts zugeschrieben werden. Die Bezeichnung „Buckower Elegien“ bekommt ihren Namen von dem Ort ihrer Entstehung. Buckow liegt 55 km nordöstlich von Berlin in der Märkischen Schweiz, umgeben von Seen. Dort haben sich Brecht und Helene Weigl „im Sommer 1952 eine kleine Villa mit einem Gärtnerhaus, das sich Brecht als Arbeitsraum ausbauen und einrichten ließ [gekauft]“. ³⁵ Für Knopf ist es wichtig zu betonen, dass „Buckow [...] kein ‚Rückzug‘ [ist], wie die Forschung zunächst allgemein angenommen hat, keine Suche nach Privatheit [...]. In erster Linie geht es Brecht darum, sich eine Sphäre für seine Arbeit zu sichern.“³⁶ Trotzdem schätzt Brecht die Schönheit der umliegenden Natur, die er als inspirierend für seine Arbeit spürt. Knopf führt hierzu als weiteres Beispiel Brechts Wohnsituation während des amerikanischen Exils in Santa Barbara an.³⁷

Knopf geht in seinem Kommentar³⁸ deshalb auch von dem bildlichen Eindruck aus, den das Gedicht vermittelt. Für ihn erweitert „die Reflexion [...] das

³³ Gemeint ist hier B. Brecht (Anm. d. Verf.)

³⁴ Ebd.: 17 f. Es ist sehr subtil, wie Grass hier mit der Diskussion bezüglich des sozialen Realismus umgeht: die Ersetzung ‚romantischer‘ Naturelemente durch solche, die der arbeitenden Bevölkerung nützlicher seien, benutzt er, um über die Fragwürdigkeit der erzieherischen Aspekte literarischen Schaffens ironisch zu reflektieren: die Winterkartoffel, als Synonym für Konversation, die Frühkartoffel als Synonym für den Fortschritt und die Saatkartoffel, als erzieherisches Element für die Erneuerung der zukünftigen Gesellschaft.

³⁵ Knopf 1986: 191.

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd.

³⁸ Brecht 1967: 76 ff.

Bild durch Sinnggebung, Interpretation. Das Bild – anders gesagt – erfüllt sich nicht im bloßen Anschauen, sondern erst in der gedanklichen »Vermittlung«, um den Begriff Hegels aufzugreifen.³⁹ Für ihn wird „Ästhetik [...] nicht durch bloßes Glotzen, sondern erst in der gedanklichen Entwicklung klar.“⁴⁰

Seine Gedichte als Elegien zu bezeichnen ist sicherlich nicht selbstverständlich, denn um „Elegien“ im klassischen Sinne handelt es sich nicht. Gero von Wilpert definiert als „Elegie“ „in der Antike jedes Gedicht in Distichen mit Ausnahme des Epigramms, das sich jedoch der Kurzelegie nähert, ohne Rücksicht auf Inhalt und Stimmung; die Festlegung auf e[ine] wehmutvolle, klagend-entsagende subjektive Gefühlslyrik geschah erst später, so daß rein formale E[legie]n ohne sehnsüchtige Trauer ebenso möglich sind wie stimmungsmäßig echte E[legie]n ohne Distichon-Form.“⁴¹ Ende des 19. Jahrhunderts werden dann die Elegien „besonders bei Rilke (Duisiner E[legie]n) z.T. ohne Bindung an das Versmaß und in überpersönlichem Streben nach der Gestaltung letzter Erkenntnisse“⁴² gestaltet. Da Brecht sich zu dieser Zeit mit Horaz beschäftigt, wie man aus dem dem gleichen Zyklus angehörenden Gedicht „Beim Lesen des Horaz“ entnehmen kann, ist davon auszugehen, dass er sich auch mit den formalen Aspekten der klassischen Form der Elegie auseinandergesetzt hat. Hierbei bezieht er sich jedoch in erster Linie nicht auf die formalen Aspekte der klassischen Elegie, sondern mehr auf deren inhaltliche Eigenschaften, nämlich den Ausdruck melancholisch-heiterer Elemente.

Für Jan Knopf sind „Die Elegien [...] nicht rückwärts gewendet. Die Klage formuliert sich als Hoffnung, als Aufruf, daß es weitergehen möge. Der Blick geht nicht zurück, sondern entwirft eine Hypothese, deren Realisierung Bewegung und Bewegtheit brächte.“⁴³

Ladislao Mittner sieht in den Buckower Elegien die schönsten Gedichte der letzten Schaffensperiode Brechts. An Stelle der historischen Situation der DDR und den damit verbundenen „Komplikationen“ sieht er in den Gedichten die Darstellung einer perfekten und harmonischen Beziehung zwischen dem Reich des Menschen und dem der Natur.⁴⁴

³⁹ Ebd.: 77.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Wilpert 2001: 207.

⁴² Ebd.: 209.

⁴³ Brecht 1986: 36 ff.

⁴⁴ “[...] le poesie più belle dell’ultimo Brecht, in particolare quelle della collezione Buckower Elegien (1953), sono brevi ed anche brevissime, di una concisione epigrammatica, che impone la legge di una grazia “cinese” alla concretezza delle cose rappresentate ed all’intensità dei sentimenti. Si veda il perfetto accordo fra il regno della natura ed il regno dell’uomo: [...]. Mittner 1971: 1408.

Eine völlig andere Herangehensweise an dieses Gedicht findet man bei Gabriele Wohmann in ihrem Beitrag zu Reich-Ranicki. Sie beginnt mit dem, „was das Gedicht bei ihr heraufbeschwört“⁴⁵. Sie betrachtet ihre ganz persönliche Reaktion auf das Gedicht und macht es zum Ausgangspunkt und zum Zentrum ihrer Analyse. Sie sieht das Gedicht als Ganzes, bestehend jedoch aus vielfachen Elementen und Aspekten, welches als Solches auf sie eine Wirkung hat, die wiederum ihre Wahrnehmung und damit ihr Denken beeinflusst. Text und Rezeption treten dabei in eine gegenseitig sich ergänzende und beeinflussende Verbindung ein: so wie der Text bei ihrer Erinnerung hervorruft, sind es gerade dann wieder diese Erinnerungen, die den Leser wesentlich zu einer, wenn auch sehr subjektiven Interpretation führen. Die von Jan Knopf angedeutete politische bzw. gesellschaftskritische Ebene, von welcher aus der Text interpretiert werden kann, wird bei Gabriele Wohmanns Betrachtung des Textes ausgeschlossen.

Jürgen Link wiederum folgt einem ganz anderen Ansatz. Für ihn ist Brechts Alterslyrik, „als deren Kern die Buckower Elegien von 1953 gelten können, [...] ohne eine Analyse ihres spezifischen Symbol-Stils nicht adäquat zu diskutieren.“⁴⁶ So ist für ihn „Rauch“ Resultat einer pragmatischen Reaktionskette, die in umgekehrter Reihenfolge lautet:

„Rauch“, „Heizung“, „Heizer“, „Kohlen“, „Transport“, „Transportarbeiter“, „Bergbau“, „Bergmann“.⁴⁷

Mit dieser Reaktionskette kann er konkret die Ereignisse des 17. Juni mit dem Gedicht inhaltlich verknüpfen: der durch die ökonomischen Bedingungen erzeugte Rohstoffmangel in der DDR, Kohle wurde vornehmlich der Schwerindustrie zugeführt und stand somit weniger für die Beheizung der Privathaushalte zur Verfügung, ist einer der Gründe für die Arbeiterdemonstrationen des 17. Juni und kann somit für das Fehlen des Rauches im Gedicht verantwortlich gemacht werden.⁴⁸ Ob ein solcher komplexer Zugang für eine Behandlung im FU geeignet sei, glaube ich persönlich nicht, da die Schüler*innen nicht über die notwendigen literaturwissenschaftlichen Vorkenntnisse und den entsprechenden Wortschatz verfügen.

(Die schönsten Gedichte des späten Brecht, insbesondere diejenigen aus der Sammlung Buckower Elegien (1953), sind kurz bzw. sehr kurz und von einer epigrammatischen Schärfe, die die Konkrettheit der dargestellten Dinge und die Intensität der Gefühle einem Gesetz „chinesischer“ Anmut unterwirft. Man beachte die vollkommene Harmonie zwischen dem Reich der Natur und dem Reich des Menschen: [...] Übersetzung des Verf.).

⁴⁵ Wohmann 2020.

⁴⁶ Link: 45.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Zit.n. ebd.

In dem 1995 bei Reclam in der Reihe „Literaturwissenschaft“ erschienene Band „Bertolt Brecht“ von F.J.Payrhuber wird „Der Rauch“ zusammen mit dem Gedicht „Der Radwechsel“ stellvertretend für den Zyklus der Buckower Elegien vorgestellt. Schon in der Einleitung verweist Payrhuber darauf hin, wie die Gedichte des Zyklus zu interpretieren sind, nämlich „als die Bejahung des Gegebenen“⁴⁹. Payrhuber sieht in den Gedichten eine Wandlung Brechts hin zum „Positiven“, welches er in der Teilnahme Brechts an dem Aufbau eines demokratischen Sozialismus in der DDR wiedererkennen will. Im Einzelnen folgt er weitgehend den oben schon angeführten Forschungsarbeiten von Jan Knopf, nämlich der Interpretation des Titels „Buckower Elegien“ mit dem Hinweis, dass es sich letztendlich nicht um Elegien handelt, im Sinne einer Andeutung an das „Bukolische“, obwohl in den Texten nur wenig desselben zu finden ist, und dem Kommentar zu der Form des Epigramms, welche auch schon bei Weinrich u.a. behandelt wurde.⁵⁰

Er kommt zu dem voraussehbaren Schluss: „Auf diese Weise gewinnen diese „epigrammatischen Kurzgedichte“ [...] ihr spezifisches Wirkungspotential im historischen Kontext ihrer Entstehung.“⁵¹ Die Frage, worin denn genau dieses „spezifische Wirkungspotential“ bestehe, erläutert er jedoch nicht näher und in Anbetracht der Tatsache, dass die Reihe „Literaturwissenschaft“ sich in erster Linie an Schüler und Studenten im deutschen Sprachraum richtet, braucht er dies auch nicht, denn die Erwartungshaltung seiner Leser*innen entspricht der Einstellung, nach der Gedichte in erster Linie kritisch zu interpretieren sind.

Zurückkommend auf die anfangs gestellte Frage „Worin aber liegt die besondere Bedeutung literarischer Formen im FU?“ möchte ich sie hier zunächst einmal nur auf die Bedeutung lyrischer Texte eingrenzen, vielleicht auch deshalb, weil es mit ihnen am „einfachsten“ zu erkennen ist. Die Analyse eines Gedichtes, d.h. eine textimmanente Analyse eines Gedichtes, erlaubt es den Schüler*innen sich dem Text zu nähern, ohne dass von ihnen Vorkenntnisse literaturgeschichtlicher, bzw. literaturwissenschaftlicher Art verlangt werden. Die zum Gesamtverständnis erforderlichen lexikalischen und grammatikalischen Vorkenntnisse entsprechen im Prinzip denjenigen von Schüler*innen im dritten Jahr des *Liceo linguistico* – d.h. einem Sprachniveau von A2/B1. Damit kann eine textimmanente Analyse des Gedichtes von den Schüler*innen zwar erfolgreich in Eigenarbeit durchgeführt werden, das häufig anzutreffende Problem liegt dabei eigentlich mehr in der Erwartungshaltung der Schüler*innen

⁴⁹ Payrhuber 1995: 127.

⁵⁰ Ebd.: 127 ff.

⁵¹ Ebd.: 130.

gegenüber lyrischen Texten und in ihrer angelernten Angehensweise hin zu solchen Texten. Der traditionelle, aber auch heute noch überwiegend durchgeführte Frontalunterricht an italienischen Oberschulen, setzt den Fokus seiner Unterrichtshandlung auf das Verhalten, im weitesten Sinne, des Lehrers und stellt die Interaktion Lehrer*innen - Schüler*innen in ihren Mittelpunkt. Die Gründe, die hier nicht weiter vertieft werden sollen, liegen z.T. an einer fehlenden Struktur der didaktischen Ausbildung während des Hochschulstudiums⁵², aber vor allem an dem, wenn auch mittlerweile nicht mehr so genannten, Unterrichtsziel der „Wissensvermittlung“. Die so laut beschworenen Kompetenzen, ihre Erreichung, Überprüfung sowohl im disziplinären als auch im interdisziplinären Bereich sind mehr auf dem Papier in den Unterrichtsentwürfen zu finden als im tatsächlichen Unterrichtsalltag. Die Mängel in der Ausbildung versetzen den Lehrer einerseits nicht in die Lage, einen eigenen, wissenschaftlich fundierten Unterrichtsstil zu entwickeln; andererseits erlaubt ihm die sogenannte „Wissensvermittlung“, die Schüler*innen so zu unterrichten, dass er ihren sogenannten „Lernfortschritt“ durch mündliche und schriftliche Prüfungen erfolgreich kontrollieren und bewerten kann.

Trotzdem kann die genaue eigenständige Betrachtung des Textes, seine vollständige Beschreibung, darunter ist zu verstehen:

a) die formale Beschreibung „Wie ist der Text aufgebaut?“, „Aus welchen Wörtern besteht er?“, „Wie sind seine Sätze strukturiert?“ usw.,

b) die genaue inhaltliche Beschreibung, d.h. auch die Übersetzung des Textes: „Was geschieht in dem Text?“, „Welche Geschichte wird erzählt?“,

c) die Beschreibung der Reaktion des Lesers auf das Gedicht,

d) „Wie ‚funktioniert‘ das Gedicht?“, d.h. „Welche sprachlichen Mittel setzt der Autor ein, um welche Reaktion bei dem Leser hervorzurufen?“

die Schüler*innen zu einer mehr oder weniger persönlichen Interpretation des Textes führen. Und erst nach diesem Schritt sollte der historische, gesellschaftspolitische Kontext, das Leben des Autors usw. hinzugezogen werden. So wird der Text nämlich zu dem, was er tatsächlich ist: Zeugnis seiner Zeit, Zeugnis für eine von den Schüler*innen zu entdeckende Zeit und nicht bloßes Dokument als Beleg historischer Ereignisse.

Dieser Ansatz, der eigentlich nichts Neues darstellt, entspricht damit den Forderungen, die im zweiten Kapitel des Europäischen Referenzrahmens i. Bez. auf den FU gestellt werden. Dort wird „handlungsorientiert“ wie folgt beschrieben:

⁵² An italienischen Universitäten werden nach wie vor bevorzugt Veranstaltungen in einem Vorlesungsstil angeboten, Veranstaltung im „Seminarstil“ sind immer noch weniger zu finden.

Ein umfassender, transparenter und kohärenter Referenzrahmen für das Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachenbereich muss von einer sehr umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen ausgehen. Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen *handlungsorientiert*, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als *sozial Handelnde* betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann. Wir sprechen von kommunikativen *Aufgaben*, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.⁵³

Das Verständnis eines lyrischen Textes, welches einen umfassenden Umgang mit demselben voraussetzt, bildet mit Sicherheit einen jener Bausteine, aus denen sich „soziales Handeln“ zusammensetzt. Über die Ebene des „reinen“ Verstehens eines Textes, d.h. einer Kommunikation, lernen die Schüler*innen Gedichte, und im weiteren Sinne Literatur, als etwas kennen, das über die „engere Bedeutung“⁵⁴ hinaus Mitteilungen sind, welche in einem spezifischen historischen Kontext zum Handeln kommen. Dieses Bewusstsein wiederum sollte es den Schüler*innen ermöglichen, den Unterschied zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld zu erfassen. In der Wahrnehmung und in der Realisierung dieses Unterschiedes erfahren sie, was gesellschaftliche Veränderung bedeutet und vielleicht auch, wie sie zu bewerkstelligen ist. Auf diese Weise, theoretisch gesehen, emanzipieren sie sich, sie werden in die Lage gesetzt, selbstständig und selbstverantwortlich „sozial“ zu handeln.

Am Ende sollte jedoch noch der Frage nachgegangen werden, ob all das bisher angeführte tatsächlich einer bei Schülern und Lehrern aufkommenden Trostlosigkeit während der Behandlung lyrischer Texte Abhilfe schafft. Die neueren didaktischen Vorschläge zu einer Verbesserung des Unterrichts be-

⁵³ Trim-North-Coste 2001: 21.

⁵⁴ Als „engere Bedeutung“ sei hier alles das gemeint, was aus der zu Anfang angeführten Textbeschreibung hervorgeht.

gründen sich auf die unterschiedlichsten Ansätze und verschiedenste Methoden: *cooperative learning*, *peer to peer*, *flipped classroom* etc. Die Anlehnung an anglo-amerikanische Modelle (oder zumindest die Benutzung ihrer Begriffe) ist auffällig und es kann leicht der Verdacht aufkommen, dass in einem Wissenschaftsbetrieb, der den Wissenschaftler unter Druck setzt fortdauernd publizieren zu müssen, häufig Altbackenes lediglich neu verpackt wird.

Doch schon in den 20er Jahren, in der Zeit der Reformpädagogik, finden sich Ansätze, die bis heute nichts an ihrer Bedeutung verloren haben. Ein Beispiel dafür, abgesehen von seiner späten unrühmlichen Rolle während des Nationalsozialismus, mag Heinrich Scharrelmann und seine Pädagogische Idee sein, der in der Arbeit „Herzhafter Unterricht“ aus dem Jahre 1920 dem Problem der Schülermotivation auf seiner eigenen Weise nachgeht; seine Reflexion über eine von ihm improvisierte Unterrichtsstunde hat bis heute ihre Gültigkeit bewahrt:

Aber immer klarer drängt sich mir auch der Gedanke auf, daß das Künstlerische in uns das Wichtigste im Unterricht ist und seine Pflege die beste „Präparation“.

Künstler aber ist derjenige, der so sehr über seinem Stoff steht, dass er jede Stimmung und jedes äußere Ereignis für seine Unterrichtszwecke zu verwenden weiß. Solch Künstlertum ist aber unabhängig – *cum grano salis!* – von aller Gelehrsamkeit und – Gewissenhaftigkeit.⁵⁵

Anders, vielleicht zeitgemäßer ausgedrückt besteht die pädagogische Kompetenz des Lehrers darin, die Schüler*innen-Aktivitäten so zu organisieren, dass sie in die Lage versetzt werden, den Lerngegenstand, in diesem Fall den lyrischen Text, so anzugehen, dass es ihnen gelingt, eine für sie relevante Beziehung zu ihm herzustellen.

In diesem konkreten Fall würde es sich z.B. anbieten, arbeitsteilig zu arbeiten: nach der zu Anfang erläuterten textimmanenten Analyse des Textes entstünde die Notwendigkeit, die weiteren schon genannten Aspekte wie Autorenbiographie, historischer Kontext, Rezeptionsgeschichte etc. weiter zu vertiefen. Die Organisation dieser Arbeitsteilung müsste von den Schüler*innen selbstständig und ihren Interessen entsprechend gestaltet werden. Grundsätzlich dürfen diese Arbeiten jedoch nie „für sich“ stehen, sondern sie sollten immer zielgerichtet, bzw. projektorientiert sein, wie z.B. die Gestaltung einer öffentlichen Veranstaltung (Elternabend, Vortrag, Ausstellung etc.) oder aber auch ihre Veröffentlichung innerhalb eines virtuellen Ortes, wie auf einer Web-Seite der Schule o.ä. Jeder Gang in die Öffentlichkeit, d.h. in die Realität

⁵⁵ Scharrelmann 1920: 17.

tät, ermöglicht es den Schüler*innen eine Erfahrung zu machen, in welcher sie dann ein „reales“ Feed-back für ihre Arbeit erhalten können, nicht als schulische Benotung, sondern im Hinblick auf die Effizienz ihres Tuns. Nur so erhalten sie jene Form des Feed-Backs, welches es ihnen erlaubt, ihr Verhalten gesellschaftsrelevant bewusst und kritisch zu hinterfragen und zu verändern.

Für den Lehrenden bedeutet dies eine Umstellung seiner pädagogischen Arbeit und ein neues Selbstverständnis seiner Lehrerrolle; dabei kann z.B. die systemische Pädagogik Hilfestellung leisten. Hier auf eine ausführliche Darlegung der systemischen Pädagogik einzugehen, würde einfach zu weit führen, aber ein Kerngedanke dazu von Rainer Hölzle und Mechthild Reinhard fasst den von ihnen vorgeschlagenen Weg zu einer Erneuerung des Unterrichtsstils verständlich zusammen:

Damit meinen wir, dass pädagogisches Handeln auf der Grundlage systemischen Denkens zunächst weniger durch ‚was‘ und ‚warum‘ gekennzeichnet sein wird – als vielmehr durch eine ethische Haltung der so Handelnden und damit durch ‚wie‘, ‚wohin‘ und ‚wofür‘.⁵⁶

⁵⁶ Hölzle-Reinhard 2011: 213.

Literaturverzeichnis

- Beutin, W. u.a. 1967. *Deutsche Literaturgeschichte*. 2. Aufl. Metzler, Stuttgart.
- Brecht, B. 1967. *Gesammelte Gedichte* (4 Bd.). Suhrkamp Verlag, Frankfurt.
- 1986. *Buckower Elegien*. Mit Kommentaren von Jan Knopf. Edition Suhrkamp 1. Aufl. Frankfurt.
- Goethe, J.W. von. 1981. *Goethes Werke*, Hamburger Ausgabe, Band 1, Verlag C.H.Beck, München.
- Grass, G. 1966. *Die Plebejer proben den Aufstand*. Luchterhand Verlag, Berlin-Neuwied.
- 1974. *Die Blechtrommel*, Luchterhand Verlag, Neuwied.
- Helbig, G. - Buscha, J. 1996. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, 16. Aufl., Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- Hinderer, W. (Hrsg.). 1978. *Geschichte der politischen Lyrik in Deutschland*. Reclam, Stuttgart.
- Hölzle, R. - Reinhard, M. 2011. „*Wo geht es hin? Systematische Pädagogik und ihre Entwicklungstendenzen aus der Sicht der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik.*“ In: B. Jäpelt, H. Schildberg (Hrsg.). *Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik*. Borgmann Publishing, Dortmund.
- Knopf, J. 1986. *Bertolt Brecht, Ein Handbuch*. Sonderausgabe. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart.
- Macheiner, J. 1991. *Das grammatische Varieté oder die Kunst und das Vergnügen deutsche Sätze zu bilden*, Eichborn, Frankfurt a.M.
- Mittner, L. 1971. *Storia della Letteratura tedesca III. Dal realismo alla sperimentazione. Dal fine secolo alla sperimentazione*. Tomo secondo. Giulio Einaudi Editore, Torino.
- Payrhuber, F.J. 1995. *Bertolt Brecht*. Reclam, Stuttgart.
- Scharrelmann, H. 1920. *Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik*. Georg Westermann, Braunschweig.
- Stammen, T. 2005. *Thomas Mann und die politische Welt*. In: H. Koopmann (Hrsg.). *Thomas Mann Handbuch*. 3. Aufl. Fischer Verlag, Frankfurt, S. 18-53.
- Starnitz, D. 1997. *Geschichte der DDR. Moderne Deutsche Geschichte* Bd. 11. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Trim, J. - North, B. - Coste, D. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen; lehren, lernen, beurteilen*. Langenscheidt, Berlin/München.
https://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm?wt_sc=referenzrahmen
- Wilpert, G. von. 2001. *Sachwörterbuch der Literatur*, 8., verbesserte und erweiterte Auflage, Kröner, Stuttgart.

Internetquellen

- Brecht B. 2022. *Der Rauch* (Hörtext) in: 25 Jahre gesprochen deutsche Lyrik.
<https://www.deutschelyrik.de>
- Ebbert B. 2025-2026. *In Auschwitz ermordete Schriftstellerinnen*.
<https://www.vergessene-frauen.de/schriftstellerinnen/in-auschwitz-ermordete-schriftstellerinnen/>
- Konopka M. *Was ist Standarddeutsch?*, in “Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: „Korpusgrammatik“. Grammatisches Informationssystem grammis.
DOI:10.14618/korpusgrammatik.Permalink:<https://grammis.idsmannheim.de/korpusgrammatik/4742>
- Montone G. 2024. *Consiglio di classe: cos'è, la normativa e il numero legale – La Guida completa*, in “La scuola oggi”.
<https://www.lascuolaoggi.it/consiglio-di-classe/>
- Orelli G. (Hrsg.). 1974. J.W. v. Goethe: *Canto nella notte del viandante*, Arnoldo Mondadori, Milano, zit. nach. B. Panebianco, M. Gineprini, S. Seminara, *Lettera Autori*, corso B, Zanichelli, Bologna 2011.
<https://online.scuola.zanichelli.it/letterautori-files/volume-2/pdf-online/4-goe-the.pdf>
- Villa L. 2025. *La lettura e la letteratura nella pratica didattica o l'enigma dell'orologio*, in “Insegnare. Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti”. 9.1.2025.
<https://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/lettura-letteratura-pratica-didattica-enigma-orologio>
- Weinrich H. 2022. *Zu Bertolt Brechts vier Buckower Elegien*, in: E. Hesse (Hrsg.) *planet lyrik*.
<https://www.planetlyrik.de/harald-weinrich-zu-bertolt-brechts-vier-buckower-elegien/2022/03/>
- Wohmann G. 2020. *Zu Bertolt Brechts Gedicht „Der Rauch“* aus M. Reich-Ranicki (Hrsg.), *Frankfurter Anthologie*. Fünftehnter Band, Insel Verlag, 1992 in: E. Hesse (Hrsg.) *planet lyrik*.
<https://www.planetlyrik.de/gabriele-wohmann-zu-bertolt-brechts-gedicht-der-rauch/2020/07/>

