



Lyrikunterricht als sozialer Raum der Sprachaneignung: Kenneth Koch

Andrea Bramberger

„And now that you
are making your own days“
Frank O'Hara¹

„Kenneth Koch was one of the
true innovators – and provocateurs
of further innovation –
in American education“.
Steve Steidel

Kinder hören und lesen im Unterricht in der Grundschule Lyrik, die zur Weltliteratur zählt: Shakespeare, Cummings, Rilke, Neruda, Stein, Plath, Li Po. Gemeinsam und einzeln schreiben sie Gedichte, die ihre Erfahrungen ausdrücken. Sie handhaben Stilelemente der Lyrik, Metaphern, Vergleiche, virtuos. Sie lesen einander ihre Gedichte vor, sie hören einander zu. Sie schreiben engagiert, haben Freude am sprachlichen Ausdruck und entwickeln Artikulationen für kreative Verknüpfungen von Sinneseindrücken. Sie verändern sich, und sie verändern die soziale Situation im Klassenzimmer. All das geht in Kenneth Kochs Lyrikunterricht vor sich.

Seit den 1970er Jahren unterrichtete der Lyriker Kenneth Koch SchülerInnen darin, Gedichte zu schreiben.² Seine Methode zielte darauf ab, das sprachliche Talent der Kinder zu fördern, sie in ihren Kommunikationsmöglichkeiten zu stärken und sie zu motivieren, sich als *poets* zu fühlen.³ Sein Modell war in den USA erfolgreich, und er folgte Einladungen, Kinder in Europa und Asien zu unterrichten.⁴ Bis heute wird nach seinen Lehrprogrammen in amerikanischen Schulen gearbeitet. Sie wurden modifiziert, erweitert und modernisiert, doch ein Grundelement blieb unverändert: Kenneth Koch versteht Lyrikunterricht als eine ästhetische und

¹ Frank O'Hara. *A True Account of Talking to the Sun at Fire Island*. Dieses Zitat stellt Kenneth Koch seinem Buch *Making Your Own Days. The Pleasures of Reading and Writing Poetry* voran.

² Kenneth Koch (1925-2002), amerikanischer Schriftsteller und Universitätsprofessor für Englisch, unterrichtete Studierende der Columbia University und darüber hinaus Kinder in öffentlichen Schulen in New York City. Er war Gründungsmitglied der *New York School*, schrieb zahlreiche Gedichtbände und wurde vielfach ausgezeichnet und geehrt.

³ Vgl. Koch: *Making Your Own Days*.

⁴ Vgl. Koch: *I'll Carry You Off to Sing with the Train*, Maria.

zugleich sozialpolitische Handlung. Sein Unterricht nutzt die soziale Dimension von Sprache in einer Weise, die es allen Bildungsbeteiligten ermöglicht, sich in der Sprache und in unterschiedlichen sozialen Sprachen auszudrücken. In jeder Unterrichtseinheit sollen sich die Kinder aufs Neue in der Sprache wohlfühlen und Sprache zugleich als eine positive Herausforderung empfinden. „Each gave the children something that they enjoyed writing about and that enabled them to be free and easy and creative. Each also presented them with something new, and thus helped them to have, while they were writing, that feeling of discovery which makes creating works of art so exhilarating“.⁵ Kenneth Koch macht Sprache und Lyrik zu einer Plattform für kreative Reflexionen, und sein Modell wird zu einem Beispiel egalitärer Bildungsbeteiligung – nicht zuletzt dadurch, dass er Gedichte der Kinder in sein Lehrbuch über seine Unterrichtsmethode aufnimmt.

Der folgende Text diskutiert Kenneth Kochs *Teaching Children to Write Poetry* als ein Modell, in dem über Lyrik und eine spezielle Didaktik ein sozialer Raum der Sprachaneignung für alle Bildungsbeteiligten hergestellt wird und in dem die unterschiedlichen Sprachkompetenzen und Erfahrungsräume der Lernenden genutzt werden. Der Beitrag stellt Kenneth Kochs Modell in einem ersten Schritt in den Kontext aktueller Diskussionen um Lese- und Sprachkompetenzen von Kindern (1.). Er beschreibt in einem zweiten Schritt den Ablauf des Unterrichts und diskutiert Kenneth Kochs theoretische Annahmen über Demokratieverziehung und Lyrik (2.). In einem dritten Schritt stellt er aktuelle Unterrichtspraktiken vor, die Kenneth Kochs Modell weiterentwickeln (3.).

1. Theoriehintergrund: Sprachkompetenz und soziale Sprachmächtigkeit

Literacy gilt als Schlüsselqualifikation für eine aktive, selbstverantwortete, souveräne Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen und für die Planung und Organisation der eigenen Biographie. Schulen verstehen sich als jene Instanzen, in denen Lesen, Schreiben und sprachliche Artikulation vermittelt und vertieft werden.⁶ Doch der Erwerb dieser Fähigkeiten ist nicht für alle Kinder in gleichem Maße möglich. Der Zugang zu Sprache ist an soziale, ökonomische, kulturelle Strukturen gebunden, der Sozialisationshintergrund der Kinder und ihre Sprach- und Lesekompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang.⁷ Bildungseinrichtungen repräsentieren ‚legitimes‘ oder ‚autorisiertes‘ Sprechen,⁸ und sie vermitteln Bildungsinhalte in dieser Sprache. Im Sinne der ‚Passung‘⁹ sind die Lebens- und Erfahrungsräume, die über diese Sprache transportiert werden, mit den Lebensräumen mancher

⁵ Koch: *At Play with Words*, S. 3.

⁶ Die „Befähigung“ der SchülerInnen „zur aktiven Teilhabe am Kulturgeschehen, zur schriftlichen und mündlichen Bewältigung von Lebenssituationen [...], zur Realisierung von Demokratie [...], zur mündlichen und schriftlichen Artikulationsfähigkeit in Sach- und Wertfragen der Zeit sowie zu verantwortlichem Umgang mit Sprache“ (Hofen: *Lehr- und Lernziele*, S. 361) zählt zu erklärten „Richtzielen“ (ebda) des Sprachunterrichts in Schulen.

⁷ Vgl. Goldenberg: *Literacy For All Children in the Increasingly Diverse Schools of the United States*.

⁸ Vgl. Bourdieu: *Was heißt sprechen?*

⁹ Vgl. Bourdieu: *Die Illusion der Chancengleichheit*.

SchülerInnen kompatibel, zu denen anderer Kinder sind sie dissonant. Dementsprechend haben manche Kinder in Schulsituationen viel zu sagen, andere wenig. Die geringe soziale Sprachmächtigkeit jener Kinder, deren Sprachkompetenz und Sprachvirtuosität gemessen an den Bildungsidealen der Schule gering ist, wird auf diese Weise stabilisiert.¹⁰

Nach Wigfield u.a. besteht darüber hinaus ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Sprach- und Lesekompetenz von Kindern und ihrer Motivation für Sprache.¹¹ Diese Motivation werde vom Engagement der Lehrenden für *literacy*,¹² aber auch vom Verständnis der Schule für die Potentiale, für die Differenzen und die Individualität Lernender beeinflusst.¹³ In *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* fordert bell hooks Schulen und Lehrende dazu auf, den Zusammenhang von *literacy* und sozialen Strukturen konstruktiv zu nutzen und öffentliche soziale Räume einer nicht-hegemonialen Sprache herzustellen.¹⁴ Sozialer Raum, in dem alle Kinder ermutigt werden, zu sprechen, muss nach bell hooks einer sein, in dem die Kinder ihre unterschiedlichen Erfahrungen thematisieren können, in dem die Artikulationen ihrer Erfahrungen gehört werden und in dem diesen Erfahrungen Bedeutung zugemessen wird.¹⁵ Dies sei die Voraussetzung für egalitäre Partizipation der Kinder am Bildungsgeschehen.

Bildungseinrichtungen repräsentieren strukturell soziale Ungleichheiten und treten zugleich dagegen auf.¹⁶ Kenneth Kochs *Teaching Children to Write Poetry* macht diese schwierige Situation zum Thema. Sein Modell stellt auf ideologischer und didaktischer Ebene eine Alternative zu hegemonialem Sprechen und zu strukturellen sozialen Ungleichheiten dar. Es verwirft das Ideal hoher Bildung nicht, sondern forciert differenzierten und komplexen Ausdruck im Rahmen eines ‚Sprechens für alle‘, und es setzt auf die soziale und emotionale Dimension von Sprache im Erwerb von Sprach- und Lesekompetenz.

2. Teaching Children to Write Poetry

Kenneth Koch lehrte seit 1959 an der Columbia University in New York *poetry* und bildete Studierende zu LyrikerInnen aus. Seine Seminare waren unter Studierenden beliebt, und er selbst war von den Ergebnissen seiner Arbeit mit Erwachsenen begeistert. Koch überlegte, wie er bereits Kinder auf den Dichterberuf vorbereiten und darin unterrichten könnte, Gedichte zu schreiben. Er entwickelte eine Lehrmethode, die SchülerInnen darin unterstützte, Gedichte nicht nur als eine mögliche Form des sprachlichen Ausdrucks zu begreifen, sondern sich über das Schreiben als *poets* wahrzunehmen und sich selbst über die Gedich-

¹⁰ Vgl. Hultin/Westman: Literacy teaching, genres, and power. Janks: Literacy and power. Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Pinsky: Democracy, Culture and the Voice of Poetry.

¹¹ Vgl. Wigfield u.a.: Children's Motivation for Reading.

¹² Vgl. Fritzsche: Formelle Sozialisationsinstanz Schule.

¹³ Vgl. Ruddell/Unrau: Reading as a Meaning-Construction Process.

¹⁴ bell hooks ist Universitätsprofessorin für Literatur. In *Teaching to Transgress* entwirft sie ein pädagogisches/sozialpolitisches Programm für Unterricht und Lehre, das auf egalitäre Bildungsbeteiligung abzielt.

¹⁵ hooks: *Teaching to Transgress*, S. 148.

¹⁶ Vgl. Oakes: Keeping Tracks. Oakes: Tracking, Inequality, and the Rhetoric of Reform.

te/die Sprache zu entdecken, zu entwickeln und mitzuteilen. Nachdem er formale und finanzielle Unterstützung für die Realisierung dieser Lehrtätigkeit organisiert hatte, unterrichtete er erstmals 1968 mehrere Klassen der Public School 61 in Manhattan, New York, in *poetry*. Über einen Zeitraum von mehreren Monaten arbeitete er an einem oder mehreren Nachmittagen pro Woche jeweils 45 Minuten mit den SchülerInnen. Sein Ziel war es, Kinder zu motivieren und anzuleiten, ihre Vorstellungen in einem kreativen Akt in Sprache zu übersetzen und auf diese Weise kommunizierbar zu machen. Sie sollten sich in der Sprache frei fühlen, sie sollten über Lyrik das artikulieren können, was sie bewegte und interessierte – ihre private und innere Welt –, und sie sollten sich in der Sprache sicher fühlen. Die Klassenlehrenden waren bei allen Sitzungen anwesend: Kenneth Kochs Unterricht verstand sich nicht als eine Konkurrenzveranstaltung zu traditionellen Unterrichtssettings. Die Zusammenarbeit mit KlassenlehrerInnen war Teil seines Programms. Der Unterricht fand nicht in außerschulischen Bildungseinrichtungen statt, sondern war Teil des Gesamtunterrichts. Dadurch war sichergestellt, dass die Kompetenzen, die Kinder erwarben, im Schulkontext Gültigkeit hatten und wirken konnten.

Lehrprinzipien

„There is, it would seem, a sense
In which one must grow and develop, and yet stay young – [...] in one's heart“
Kenneth Koch

Auf einer ideologischen Ebene legt Koch seinem Unterricht die Überzeugung zugrunde, dass Kinder imstande sind, Lyrik zu erfassen und zu verfassen. Er traut Kindern zu, als *poets* zu fühlen und zu schreiben.¹⁷ Mit jeder Unterrichtssitzung steigert er die Herausforderungen an die Kinder und die Schwierigkeiten des Gedichteschreibens. Die Kinder hören und schreiben Akrosticha, Oden und Sonette. Er variiert die Themen und verbindet Sprache mit je anderen Sinneseindrücken und Empfindungen: mit Farben, Klängen, Träumen. Er unterstützt die Kinder in ihrem Schreiben und korrigiert das, was sie produzieren, weder inhaltlich noch formal. Weil nichts an den Gedichten gewertet wird und die Wertschätzung für alle Kinder als *poets* hoch ist, entsteht keine Konkurrenzsituation unter den Kindern.

Auf einer formalen Ebene fordert Koch Kinder auf, bei der Lektüre zuerst frei und dann immer strukturierter und zugleich unkonventionell zu assoziieren. Sie sollen Worte und Satzteile immer wieder genau lesen und hören und es sich dennoch erlauben, ein Gedicht nicht unbedingt in der Aussage, gar in einer ‚richtigen‘ Aussage, deuten zu müssen. In seinen Anleitungen ist er präzise und motiviert die Kinder nachhaltig, detailreich und innovativ zu schreiben. Die Gedichte der Kinder sollen sich nicht reimen. „Children can be

¹⁷ Matthew Burgess, der nach Kochs Modell arbeitet, beginnt jede Unterrichtseinheit mit einem Ritual. Die Kinder sprechen ein Gedicht, dessen erste Zeile lautet: „I'm a poet“. (Burgess: Unterricht)

fine musicians when the barriers of meter and rhyme aren't put in their way".¹⁸ Charakteristisch für die Gedichte der Kinder sind rhythmische Wiederholungen von Worten, Motiven und Sprachmelodien.

Auf einer bildungspolitischen Ebene geht er davon aus, dass Sprachkompetenz die Basis für eine angemessene Teilnahme am Bildungsgeschehen und für die Übernahme von Verantwortung als Mitglieder der Gesellschaft sei.¹⁹ Kinder fühlen sich sprachlich ausdrucksstark und verstanden, wenn sie Sprache als ein adäquates Mittel der Kommunikation ihrer Lebens- und Interessenwelten erfahren können. Lyrik eigne sich dafür, sie sei eine spezielle Sprache – Koch nennt sie mit Paul Valéry eine ‚Sprache in der Sprache‘.²⁰ Sie zeichne sich durch wenigstens drei Kriterien aus:

Lyrik verbindet Emotion und Intellekt

Nach Koch ist ein Gedicht Ausdruck einer Verbindung von intellektuellem und emotivem Wissen. Gedichte zu schreiben bedeute, die eigenen Gefühle zu benennen. Das sollen Kinder üben, denn damit erhalten sie zugleich die Gelegenheit, sich ihre Gefühle zu vergegenwärtigen: „[...] recognizing the truth of what you are saying [...] is a matter of recognizing the genuineness of your feeling“.²¹

Bewegliche Sprache

Koch hält Lyrik für eine Sprache, die beweglich ist. „It's a language that doesn't (can't) hold still“.²² Sie erlaube es, Konformität zu überschreiten und den Erfahrungshintergrund sprachlich zu artikulieren, denn in der Lyrik sei, so Koch, alles möglich. In der Lyrik zähle vor allem die genaue Beschreibung der Empfindung. Sie könne Kindern auf diese Weise Zugänge zu sozialen Räumen/Bildungsräumen schaffen. „Poetry [...] has no truth- or reality-check“.²³

Lyrik vollzieht sich in Rede *und* Gegenrede

Lyrik sei präziser Ausdruck. DichterInnen wollen verstanden werden, so Koch. Zugleich erwache ein Gedicht erst durch die Reaktion des Publikums zum Leben, und es verändere sich in der Gegenrede. Kinder, die Gedichte schreiben, lernen, sich genau auszudrücken. Sie lernen, dem Gegenüber, an das sie ihr Gedicht richten, zuzuhören, und sie lernen, Antworten zu geben. „Poetry, by means of repetition, makes us aware of the words that are hauling in the meaning so that we have to respond to them“.²⁴

¹⁸ Koch: Wishes, Lies, and Dreams, S. 18.

¹⁹ Vgl. Padgett: Foreword.

²⁰ Koch: Making Your Own Days, S. 14.

²¹ Ebda, S. 64.

²² Ebda, S. 23.

²³ Ebda, S. 25.

²⁴ Ebda, S. 28.

Ablauf

Anfangs hatte Koch Zweifel, ob es gelingen würde, in Schulklassen Kinder dazu zu bringen, tatsächlich Gedichte zu schreiben und *poets* sein zu wollen.²⁵ Er versuchte deshalb, Gedichte in den Erfahrungshintergrund der Kinder einzubinden und sie zu einem Teil ihrer selbst zu machen.²⁶

In einem ersten Schritt seines Unterrichts präsentierte er sich selbst als Dichter und stellte Kindern Weltliteratur vor, die er für großartige Lyrik hielt und von der er annahm, dass sie Kinder sowohl inspirieren und begeistern, als auch ihre Vorstellungskraft ansprechen würde.²⁷ Er las jeden Text mehrmals vor, sprach mit den Kindern über die Gefühle, die die Texte auslösten, über spezielle Worte und Wortverbindungen, er sprach über Metaphern und Vergleiche und ließ Kinder immer wieder welche erfinden.

„Bed is soft
like warm sweaters of
red and blue.

Legos are hard
like brown and heavy
doors that go
BOOM“²⁸

Er sprach über die Kraft der Synästhesien – etwa das Hören der Schreie der Rosen oder das Wahrnehmen des Dufts der Farben – und zeigte an Beispielen die Flexibilität der Sprache der Lyrik. Auf diese Weise sensibilisierte er sie für Lyrik und weckte ihre Lust, selbst zu schreiben. In jeder Unterrichtseinheit stellte er Zusammenhänge zwischen der Sprache und den Empfindungen und Lebenszusammenhängen der Kinder her. Jede Unterrichtseinheit hatte ein Thema, favorisierte eine bestimmte Gedichtform oder ein Stilelement und baute auf dem erarbeiteten Wissen über Lyrik auf.

Übungen

Eine der ersten Übungen in Kochs Programm besteht darin, die Welt in ihrem Farbenreichtum zu skizzieren. Koch stellt dazu an alle Kinder die Frage nach der Farbe New Yorks. Jedes der Kinder gibt Antwort und die Klasse diskutiert über Farbempfindungen und über ein buntes New York, das ebendiese Klasse repräsentiert. Am Ende der Sitzung schreibt die Klasse ein Gemeinschaftsgedicht (*Collaborative Poem*) über die Farben New Yorks – jedes

²⁵ Vgl. Koch: *At Play with Words*.

²⁶ Koch: *Teaching Great Poetry to Children*, S. 104.

²⁷ Vgl. Koch: *Wishes, Lies, and Dreams*.

²⁸ Jesus Pelayo, second grader. In: *Community-Word Project 2012-13*, S. 100.

Kind eine Zeile – , das Kenneth Koch vorliest. Die Kinder schreiben auch einzeln Farbgedichte (*Color Poems*).

„Pink is my color. I like pink because it is bright.
When I think of it it makes me think of a pink sky, an Easter
Bunny, a dress, a baby in a crib and it makes me think
of myself.“²⁹

In weiteren Unterrichtseinheiten schreiben die Kinder gemeinsam oder einzeln Wunschgedichte, in denen jede Zeile mit „I wish...“ beginnt. (*Wish Poems*). Sie schreiben Traumgedichte zum Thema ‚meine bunte Traumwelt‘ (*Dream Poems*).

„Once there was a lady who made trouble everywhere
And had trouble setting her very witchy hair
She took off her nose that was made of skaslup putty
I wish that contrary women never existed
I dream about these women
But there is no doubt
That dream would scare you
Into a million parts.“³⁰

In anderen Unterrichtseinheiten übt Koch mit den Kindern die Deutung von Geräuschen: Er zerknüllt Papier und die Kinder beschreiben das Geräusch. Er fordert sie auf, das Prasseln des Regens auf dem Schuldach oder das Fallen des Schnees in Worte zu fassen. Dann schreiben die Kinder *Noise Poems* über etwas, das sie sehr gern haben.

„I hear my mother cooking beans they go ka-pulk ka-pulk
ka-pulk“³¹

Die Verbindung von Musik und Sprache lehrt Kinder, ihre Sinneseindrücke zu reflektieren: Sie hören ein schlichtes klassisches Musikstück und schreiben dazu. Daraufhin hören sie ein ‚schwierigeres‘ klassisches Musikstück. Wieder schreiben sie ihre Empfindungen nieder. Schließlich fordert Koch sie auf, angenehme Empfindungen und Worte für das ‚schwierige‘ Stück zu (er)finden (*Poems Written For Music*).³²

„In Spain I hear lots of beautiful records. When I hear them
I feel like I am floating in the air and it also feels so romantic
and I also feel that I am falling apart while I am floating in the
air. I am throwing roses and when the records stop I stop. I feel
like I am jumping off the roof, everything is over, I’m falling.“³³

²⁹ Lorraine Fedison, third grade. In: Koch: Wishes, Lies, and Dreams. S. 205.

³⁰ Charles Conroy, fourth grade. In: Ebda, S. 139.

³¹ David Jeanpierre, primary grade. In: Ebda, S. 108.

³² Kenneth Koch legt subjektiv fest, welches Musikstück er für ‚einfach‘ und welches er für ‚schwierig‘ hält. Ein ‚einfaches‘ Stück ist zum Beispiel ähnlich Debussy, ein ‚schwieriges‘ Stück ähnlich Schönberg.

³³ Lisa Smallery, fourth grade. In: Ebda, S. 226.

Kinder schreiben Gedichte, in denen sie Veränderungen in ihrem Leben ausloten. Jede erste Zeile beginnt mit „I used to...“, jede zweite Zeile mit „But now...“.

„I used to be a baseball player with my brother
 But now I want to be a dancer
 I used to want to be a singer
 But now I want to be a dancer
 I used to want to be a model
 But now I want to be a dancer
 I used to want to be a queen
 But now I want to be a dancer
 I used to want to be a dressmaker
 But now I want to be a dancer
 I used to want to be a boy
 But now I want to be a dancer
 I used to want to be a pen
 But now I want to be a dancer
 I used to want to be a king
 But now I want to be a dancer“³⁴

Sie schreiben Lügengedichte: jede Zeile soll gelogen und das gesamte Gedicht eine Lüge sein.

„I was in a cartoon on television. I was a broom standing in a
 corner. I swept floors with my feet. I didn't like sweeping
 floors.
 I was bought from a store.
 I was able to talk.
 I was a moveable broom.
 I was very mad because all I did was sweep
 I was finally so mad I turned right back into a tree.
 I threw my trees of oranges at the people I swept floors for.“³⁵

Sie schreiben Gedichte über Scheinbares und Tatsächliches. In einem ersten Schritt beginnt jede erste Zeile mit „I seem to be...“ und jede zweite Zeile beginnt mit „But really I am ...“. In einem zweiten Schritt thematisieren die Kinder Eigen- und Fremdeinschätzungen bei freier Wahl der Zeilenanfänge.

„My little world is an empty
 one. And sometimes I can
 hear a sound of an animal
 walking toward me. The

³⁴ Marion Mackles, third grade. In: Ebda, S. 161.

³⁵ Ilona Baburka, fourth grade. In: Ebda, S. 194.

next morning I thought it
 was for real but I realize
 it was a dream. But the
 dream I had I cannot
 forget. But a dream like
 that I cannot forget.“³⁶

Um sie für andere Sprachen und für Differenzen in der eigenen Sprache zu sensibilisieren, schreibt Koch spanische Wörter an die Tafel und fordert Kinder auf, Gedichte zu schreiben, die möglichst viele dieser Wörter beinhalten sollten.

„A guineo is amarillo. When I eat them I think I'm a mono. I
 am a niñja, not a perro or a caballo.“³⁷

Wirkung

Alle Übungen haben gemeinsam, dass sie den Erfahrungsraum der Kinder sprachlich erschließen, und dass die Erfahrungen der Kinder nicht bewertet werden. Alle Übungen Kochs bewegen sich außerhalb des Rahmens einer Möglichkeit, die Gedichte über strukturiierende Kategorien wie etwa *race*, *class*, *gender*, *religion* zu ordnen, denn Träume, Wünsche, Einschätzungen, Vorstellungen usw. unterliegen keiner hierarchischen Ordnung. In jeder Unterrichtseinheit wird jedes Kind unentwegt dazu aufgefordert, sprachlichen Ausdruck für etwas aus seiner privaten Welt zu finden, das es mitteilen will, und dieses Erlebte oder Erdachte in einer Weise zu beschreiben, die es für angemessen hält. Kochs Vorgaben sind sowohl der Rahmen als auch die Unterstützung dafür.

Koch kennt die Wirkung jeder seiner Übungen genau und schätzt sie unterschiedlich ein. Seine Erfahrungen mit dem Gesamtprojekt beschreibt er wie folgt: „Writing poetry makes children feel happy, capable, and creative. It makes them feel more open to understanding and appreciating what others have written (literature). It even makes them want to know how to spell and say things correctly (grammar). [...] Of all these advantages, the main one is how writing poetry makes children feel: creative, original, responsive, yet in command.“³⁸

3. Kenneth Koch and Beyond

Wishes, Lies, and Dreams und *Rose, Where Did You Get That Red* erhielten bereits nach ihrem Erscheinen beste Kritiken³⁹ und andere *teaching artists* unterrichteten nach Kochs Methode. Nach deren Einschätzung entwickeln Kinder in Kochs Unterricht Vertrauen in die

³⁶ Lucile Perez, fourth/fifth grade. In: Ebda, S. 249.

³⁷ Melissa Blitz, third/fourth grade. In: Ebda, S. 283.

³⁸ Ebda, S. 51 und S. 53.

³⁹ Zu diesen Kritiken und einigen negativen Kritiken vgl. Padgett: Foreword.

Sprache,⁴⁰ Vertrauen in eigene (sprachliche) Fähigkeiten,⁴¹ sie verbinden Körper und Gefühle⁴² und sind spielerisch und spontan im Ausdruck.⁴³

Gegenwärtig wird Kochs Modell systematisch für Schulen angeboten. *Teaching artists* modernisieren und variieren Kochs Methode, um ihr Potential zu verstärken. Sie verbinden etwa Lyrik und bildende oder kreative Künste,⁴⁴ sie stärken mit den Übungen und dem Ablauf das Empfinden der Kinder für soziale Gerechtigkeit, oder sie modifizieren Übungen für die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen.

Teachers & Writers Collaborative

Die Institution *Teachers & Writers Collaborative* in New York City, die Kenneth Koch mitbegründet hat, bietet unterschiedliche Kurse an, die von Schulen gebucht werden können.⁴⁵ In einigen davon wird nach Kochs Unterrichtsmodell gearbeitet. Die *teaching artists* arbeiten mit Gedichten, die sie selbst für geeignet halten,⁴⁶ erweitern und modifizieren Kochs Methodenrepertoire⁴⁷ und/oder sie arbeiten an Themen, die spezielle Situationen oder der Lebens-/Schulalltag nahe legen. – Kinder verfassen zum Beispiel unkonventionelle Weihnachtswünsche:

„I've been
waiting for Christmas
When gladly ring the christmas
chimes.
we have hung our stockings up
This christmas I hope my family
is better
Merry Christmas“⁴⁸

Vielfach werden in den Schulen mit den Kindern Arbeitsmappen angefertigt, in denen sie ihre Gedichte sammeln, oder Klassenlehrende fertigen Kopien einzelner Gedichte der Kinder an und erstellen ein gemeinsames Lyrikbuch der Klasse. In einer Abschlussveranstaltung wird das Buch in der Schule präsentiert, und die Kinder lesen ihre Gedichte vor.⁴⁹ Der vom *Teachers & Writers Collaborative* angebotene Unterricht versteht sich nicht als ‚Projekt‘,

⁴⁰ Vgl. Linaberger: Poetry top 10.

⁴¹ Vgl. Dickson: Ninth Graders Teach Poetry Writing in Nursing Homes.

⁴² Vgl. Fuhrman: Eliciting Playfulness and the Unexpected.

⁴³ Vgl. Burgess: The Sky is the Limit.

⁴⁴ Vgl. Community-Word Project.

⁴⁵ Vgl. <http://communitywordproject.org>.

⁴⁶ Vgl. Burgess: The Sky is the Limit.

⁴⁷ Vgl. Stratman: Listener in the Snow. Collom/Noethe: Poetry Everywhere.

⁴⁸ Amil Oza, sixth grade. In: Rogers: My Mind is a Bird, S. 37.

⁴⁹ Klassenlehrende schreiben über ihre Intention, nach Kochs Projekt in ‚ihrer‘ Klasse zu arbeiten: „There were several goals: the first was to encourage these gifted children to think deeply about their worlds (both the material and interior); one was to lead them, by giving them new tools, in writing works that were both emotionally exciting and technically challenging. We hoped that working in these forms from other cultures would also encourage these children from very diverse backgrounds to more fully appreciate each other's cultures.“ (Rogers: My Mind Is A Bird, S. 5)

sondern deckt in den Klassen das Fach „Lyrik“ ab, Klassenlehrer beziehen sich in ihrem Englischunterricht auf das, was Kinder in diesem Unterricht gelernt haben.

Soziale Gerechtigkeit

„See ME

Look!

I am

here

I am

here

I am

here.“

Pamala Mordecai

2010 stellen Georgia Popoff und Quraysh Ali Lansana in *Our Difficult Sunlight* ihre jahrzehntelange Arbeit in Schulen zu „Lyrik“ und „soziale Gerechtigkeit“ vor. Ihr Lyrikunterricht ist fächerübergreifend angelegt und in den Inhalten in allen Jahrgängen eng an das Curriculum gebunden. Sie schätzen Lyrik erstens als ein Medium ein, das sich aufgrund seiner Form dazu eigne, ungerechte soziale Strukturen in Frage zu stellen, einem Denken in Pluralitäten den Vorzug zu geben, die Normierung der Verbindung von Wissen und Sprache zu verändern und Kinder und Jugendliche für soziale Gerechtigkeit zu sensibilisieren. Popoff und Lansana stellen ihr Unterrichtsmodell in den Kontext der *critical literacy*⁵⁰. Lyrik lade dazu ein, konstruktiven Widerstand gegen anscheinend So-Seiendes zu leisten, sie sei sozialen Bewegungen immanent.⁵¹ Lyrik eigne sich zweitens für die Diskussion und die Vermittlung von Inhalten, die soziale Fragen und Probleme betreffen, und als Medium der Bemühungen im Rahmen einer *critical literacy*, die auf die Stärkung der Kritikfähigkeit der Kinder abziele. Sie sei jenes Medium, in dem es Kindern gelinge, ihre eigene Stimme und die der anderen nicht nur zu hören, sondern aufmerksam wahrzunehmen. Mit *Persona Poems* versetzen sie sich in die Lage anderer Menschen, in Tiere, in historische Situationen, um einen ‚anderen‘ Blick zu schärfen. Popoff und Lansana entwickeln vor allem Alternativen für Kinder, die es sich nicht zutrauen, Gedichte zu schreiben, oder die dem Zugang zu sozialen Themen über

⁵⁰ *Critical literacy*, die der kritischen Pädagogik verpflichtet ist, „acknowledges the differentials of power in society and seeks to realize a more equitable, just, and compassionate community“ (Powell/Cantrell/Adams: *Saving Black Mountain*, S. 773). Powell, Cantrell und Adams (ebda., S. 773 ff) nennen drei Grundannahmen von *critical literacy*: (1) „Literacy instruction can never be neutral“. (2) „Critical literacy is consistent with a strong democratic system“ und 3. „Literacy instruction can empower and lead to transformative action“. Nach Flynt und Laman (*Where Poems Hide*, S. 14) zeichnen sich *critical literacy* Texte durch folgende Kriterien aus: They „do not make difference invisible, but rather explore what differences make a difference; they enrich one’s understanding of history and life by giving voice to those who traditionally have been silenced or marginalized; they show how people can begin to take action on important social issues; they explore dominant systems of meaning that operate in society to position people and groups of people; and they do not provide happily-ever-after endings for complex social problems“.

⁵¹ Flint/Laman: *Where Poems Hide*.

Gedichte nichts abgewinnen können. Für diese Kinder erarbeiten sie neue Wege. Sie verbinden Lyrik mit den Naturwissenschaften, entwerfen mit Kindern lyrische Mathematikaufgaben oder logische Rätsel. Georgia Popoff schreibt: „I have come to understand that by bringing logic, visual art, dance, recitation, even number recognition in some activities, into my practice, I develop deeper points of entry with students“.⁵²

Besondere Bedürfnisse

Nach Kenneth Kochs Erfahrungen eignet sich sein Unterricht besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten.⁵³

Die Anthologie *From Medusa to the Sky* beschreibt Übungen, die für Kinder mit physischen, kognitiven oder emotionalen Einschränkungen geeignet sind.⁵⁴

Beispiele:

Über *Love Poems*, die körperliche und emotionale Empfindungen in Sprache übersetzen, lernen Kinder, Gefühle zu benennen, etwa: was macht sie lächeln? Was gibt ihnen ein gutes Gefühl? Wie ist es, sich selbst zu umarmen? *Skinny Poems* werden auf intensiv farbiges, in schmale Streifen geschnittenes Papier geschrieben. Jede Zeile wird mit einem einzigen Wort gefüllt. Das nimmt Kindern den Druck, lange Texte schreiben zu müssen und akzentuiert die Bedeutung jedes einzelnen Worts. „Writing Skinny Poems helps me to empathize more completely with students, to re-connect with the joy of really knowing a word“.⁵⁵

„sky
clouds
wings
gray
up
down
flip
flap“⁵⁶

Kinder, die weder Gedichte schreiben noch sprechen, reagieren mit physischen Gesten auf Gedichte. Sie beginnen zu tanzen, sich rhythmisch zu bewegen – und transformieren Text in Bewegung.

Aktuell werden umfangreiche Evaluierungen dieser Unterrichtsmodelle durchgeführt,⁵⁷ um detaillierte Auskünfte über die Effekte geben zu können. Für Kenneth Koch erklärten sich die positiven Veränderungen, die sein Lyrikunterricht erwirkt, vor allem aus der Kraft der

⁵² Popoff/Lansana: *Our Difficult Sunlight*, S. 122.

⁵³ Vgl. Koch/Farrell: *Sleeping on the Wing*.

⁵⁴ Vgl. Hefner/Barnett. *From Medusa to the Sky*.

⁵⁵ Lowe: *Skinny Poems*, S. 18.

⁵⁶ Marion Mackles. In: Lowe: *Skinny Poems*, S. 19.

⁵⁷ Vgl. Community-Word Project. *Teachers & Writers Collaborative*. Owen/Munden: *Class Writing*.

Sprache und aus einem bestimmten Umgang mit ihr. Er versuchte, Weltliteratur zu einem Teil des Lebens aller Kinder einer Schulklasse zu machen, er zeigte Respekt für deren Biographien, bot eine inspirierende Lernatmosphäre, erzeugte Freude, Wertschätzung und Begeisterung, er forderte von den Kindern intensive und ernste Arbeit an ihren Gedichten, er bot ihnen den öffentlichen Raum der Schulklasse, um einander ihre Gedichte vorzustellen und er fand große Worte für die Gedichte der Kinder: „Their poems were serious, deep, honest, lyrical, and formally inventive“.⁵⁸ Steve Steidel hält Kenneth Koch für einen außergewöhnlichen Lehrenden.⁵⁹ Maria Ippolito, Schülerin einer dritten Klasse, schreibt: „I used to have a teacher of meanness / But now I have a teacher of roses“.⁶⁰

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien 1990 (1982: Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques).
- Burgess, Matthew: The Sky is the Limit. E.E Cummings in the Classroom. In: Teachers & Writers Magazine. Vol. 43, no. 1, Fall 2011. S. 3-6.
- Burgess, Matthew: Unterricht in der Adolphe S. Ochs School in New York am 15. Februar 2013, first graders.
- Collom, Jack / Noethe, Sheryl: Poetry Everywhere. Teaching Poetry Writing in School and in the Community. New York 2005.
- Community-Word Project, <http://www.communitywordproject.org> (Stand: 09.06.2013).
- Community-Word Project 2012-13 (Hg.). Maps: Places We Can Go. An Anthology of Poems and Artwork P.S. 230K (Grade 2). New York: Community-Word Project 2013.
- Dickson, Randi: Ninth Graders Teach Poetry Writing in Nursing Homes. In: The English Journal. Vol. 88, no. 5, May 1999. S. 73-80.
- Flint, Anny Seely / Laman, Tasha Tropp: Where Poems Hide: Finding Reflective, Critical Spaces Inside Writing Workshop. In: Theory Into Practice. Vol. 51, 2012, S. 12-19.
- Fritzsche, Joachim: Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim 2004. S. 202-249.

⁵⁸ Koch: Teaching Great Poetry to Children, S. 106.

⁵⁹ Vgl. Steidel: Notes towards an Extraordinary Teaching.

⁶⁰ Zit. nach Koch: Wishes, Lies, and Dreams, S. 15.

- Fuhrman, Joanna: Eliciting Playfulness and the Unexpected: Teaching the Poems of Kenneth Koch. In: Teachers and Writers Magazine. Vol. 43, no. 2, Winter 2011-2012. S. 18.
- Goldenberg, Claude: Literacy for All Children in the Increasingly Diverse Schools of the United States. In: Ruddell, Robert/Unrau, Norman (Hg.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark: International Reading Association⁵2004. S. 1636-1666.
- Hefner, Nicole / Barnett, Catherine (Hg.): From Medusa to the Sky. Teaching Writing to Children with Special Needs. New York 2001.
- Hofen, Nikolaus: Lehr- und Lernziele. In: Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.). Lexikon Deutschdidaktik. Band 1. Hohengehren 2006. S. 360-362.
- hooks, bell: Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom. New York 1994.
- Hultin, Eva / Westman, Maria: Literacy teaching, genres and power. In: Education Inquiry. Vol. 4, no. 2, June 2013. S. 279-300.
- Janks, Hilary: Literacy and power. London 2010.
- Koch, Kenneth: At Play with Words. In: American Educator. Vol. 24, no. 3, Fall 2000. S. 11-15.
- Koch, Kenneth: I'll Carry You Off to Sing with the Train, Maria. In: Edgar, Christopher/Padgett, Ron (Hg.): Educating the Imagination. Essays and Ideas for Teachers and Writers. Volume 1. New York 1994. S. 214-223.
- Koch, Kenneth: Making Your Own Days. The Pleasures of Reading and Writing Poetry. New York 1999 (1998).
- Koch, Kenneth: Rose, Where Did You Get That Red? Teaching Great Poetry to Children. New York 1973.
- Koch, Kenneth: Teaching Great Poetry to Children. In: Koch, Kenneth: The Art of Poetry. Poems, Parodies, Interviews, Essays and Other Work. Michigan 1996.
- Koch, Kenneth: The Art of Poetry. In: Koch, Kenneth: The Art of Poetry. Poems, Parodies, Interviews, Essays and Other Work. Michigan 1996. S. 1-15.
- Koch, Kenneth: Wishes, Lies, and Dreams. Teaching Children to Write Poetry. New York 1999 (1970).
- Koch, Kenneth / Farrell, Kate: Sleeping on the Wing: An Anthology of Modern Poetry with Essays on Reading and Writing. Vintage 1982.
- Linaberger, Mara: Poetry top 10: A foolproof formula for teaching poetry. In: International Reading Association. 2004, S. 366-372.

- Lowe, Janice: Skinny Poems. In: Hefner, Nicole / Barnett, Catherine (Hg.). From Medusa to the Sky. Teaching Writing to Children with Special Needs. New York 2001. S. 18-21.
- Mordecai, Pamela: Protest Poem. In: Steele, Susanna and Styles, Morag (Hg.): Mother Gave a Shout. Poems by women and girls. O.O. o.J., 7
- Oakes, Jeannie: Tracking, Inequality, and the Rhetoric of Reform: Why Schools Don't Change (1986). In: Shapiro, Svi/Purpel, David: Critical Social Issues in American Education. Transformation in a Postmodern World. Mahwah 1998. S. 127-147.
- Oakes, Jeannie: Keeping Track: Structuring Equality and Inequality in an Era of Accountability. In: Teachers College Record. Vol. 110, no. 3, 2008. S. 700-712.
- Owen, Nick / Munden, Paul: Class Writing. A NAWE Research Report into the Writers-in-Schools Ecology. York: NAWE 2010.
- Padgett, Ron: Foreword: In: Koch, Kenneth: Wishes, Lies, and Dreams. Teaching Children to Write Poetry. New York 1999. S. xiii-xix.
- Pinsky, Robert: Democracy, Culture and the Voice of Poetry. Princeton 2002.
- Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart 2011.
- Popoff, Georgia / Lansana, Quraysh Ali: Our Difficult Sunlight. A Guide to Poetry, Literacy, & Social Justice in Classroom & Community. New York 2010.
- Powell, Rebecca / Cantrell, Susan Chambers / Adams, Sandra: Saving Black Mountain: The promise of critical literacy in a multicultural democracy. In: The Reading Teacher. Vol. 54, no. 8, 2001. S. 772-781.
- Rogers, Bertha (Hg.): My Mind Is a Bird. Poetry and Form. Sixth-Grade Academy Anthology Classes. New York 2012.
- Ruddell, Robert / Unrau, Norman: Reading as a Meaning-Construction Process. Reader, the Text, and the Teacher. In: Ruddell, Robert/Unrau, Norman (Hg.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark: International Reading Association ⁵2004. S. 1462-1521.
- Steidel, Steve: Notes towards an Extraordinary Teaching. In: Teachers & Writers Magazine. Vol. 34, no. 3, 2003. S. 22-25.
- Stratman, Mark: Listener in the Snow. The Practice and Teaching of Poetry. New York 2000.
- Teachers & Writers Collaborative, <http://www.twc.org> (Stand: 09.06.2013).

Wigfield, Allan / Guthrie, John / Tonks, Stephen / Perencevich, Kathleen: Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. In: The Journal of Educational Research. Vol. 97, no. 6, 2004. S. 299-309.

Univ.-Doz. Mag. Dr. Andrea Bramberger, Erziehungswissenschaftlerin. Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle und ästhetische Erziehung und Bildung, Culture and Education, Allgemeine Pädagogik, Frauen- und Geschlechterforschung