



Leseprobe aus Bramberger, Lyrik in Erziehung und Bildung, ISBN 978-3-7799-3875-0

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3875-0)

isbn=978-3-7799-3875-0

Einleitung: Lyrik als Spiegelglas

„If there’s no meaning in it,’ said the King, ‚that saves a world of trouble, you know, as we needn’t try to find any. And yet I don’t know,’ he went on, spreading out the verses on his knee, and looking at them with one eye; ‚I seem to see some meaning in them, after all“ (Carroll, 1865/2009, S. 162)

Gedichte gelten als Bildungs- und Kulturgut. Sie werden verfasst, vermittelt, gelesen, gehört, gelernt, analysiert, diskutiert, interpretiert, vorgetragen, aufgeführt, verglichen, gewertet. Auf diese Weise wird ein kulturelles Erbe nicht nur konserviert, sondern weitergetragen und modifiziert. Als Ausdruck einer Empfindung, als Darstellung des Möglichen, als soziales Ereignis, als Performance mit Autonomieanspruch, Repräsentation eines Zeitgeists oder Kritik daran sind und gestalten sie Kultur.

Der pädagogische Umgang mit Gedichten variiert in historischen und kulturellen Kontexten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bildungstheorien und Konzepte, die das Verhältnis von Bildung und Lyrik bestimmen. Der Auftrag der Bildungsarbeit mit Lyrik wird unterschiedlich eingeschätzt: Lyrik wird als ein Medium aufgefasst, das neben anderen in Bildungsinstitutionen zum Einsatz kommt, um die Sprach- und Lesekompetenz Lernender und deren Entwicklung einer differenzierten Haltung zu Texten und Themen zu stärken. Über Gedichte sollen das Verständnis für Ausdruck und Grammatik verbessert, das Gedächtnis trainiert, der Wortschatz erweitert und die Sprachvirtuosität und das Sprachverständnis Lernender verändert werden (Duncan, 2012; Gioia, 1992/2002; Stickling, Prasun & Olsen, 2011; Weber, 2002/2016). Lyrik soll die Lehre in Bildungseinrichtungen facettenreicher gestalten. Manchen gilt sie als schwer begreif- und vermittelbar, und ihr Einsatz wird als eine zuweilen komplizierte Übung beschrieben, die sich letztlich doch lohne (Waldmann, 1998), andere empfinden das Spiel mit der Lyrik als immer schon lustvoll (Domenego, Ekker, Ferra-Mikura u. a., 1975). Lyrik wird vielfach in ein Verhältnis zu Prosa gesetzt und als etwas „Anderes“ aufgefasst, als „eine sprachliche Qualität, eine bestimmte Schreibweise“ (Felsner, Helbig & Manz, 2009, S. 14). Pädagog*innen nutzen deren „Qualität“. Sie beschreiben Effekte der Bildungsarbeit mit Lyrik und legen ihre (impliziten) Bildungsabsichten of-

fen: Die Flexibilität im Umgang mit Sprache, die sich in Gedichten finde, fördere Kreativität (Gattermaier, 2006/2010; Myhill & Wilson, 2013); Spielformen der Lyrik, zum Beispiel die Schneeballgedichte, stärken die „Lust auf Wörter“ (Gelberg, 2005, S. 80); Performances von Gedichten offenbaren Körperwissen (Bessell & Riddell, 2016) und ermöglichen das Erproben sozialer Identitäten im öffentlichen Raum (Kim, 2013); Poesiefilme, darstellendes Spiel mit Gedichten oder andere Formen intermedialer Vermittlung, die auf die performative Dimension der Lyrik verweisen, lassen Literatur in einem erweiterten Textbegriff als Handlung verstehen, die gestaltbar sei (Anders, 2013); Bildungsarbeit mit Lyrik stärke Demokratisierungsprozesse (Foster, 2012; Greverus, 2009; Hall, 2016); sie fördere Aufmerksamkeit für sich und andere Personen (Hirschfield, 2011/12; Selle, 1988); sie forcieren Dekolonialisierung (Hume, 2015; Rangel, 2016); auch Selbsteinschätzungen biographischer Besonderheiten und generativer Konstellationen seien durch das Verfassen von Gedichten präzise und zugleich in distanzierender Form kommunizierbar (Mazza, 2017); Gedichte seien zielführend in pädagogisch-therapeutischen Kontexten zur Traumabearbeitung einsetzbar (Blomquist Gustavson, 2013; Nayar, 2015).

Neben diesen unmittelbaren Aufgaben und Effekten, die der Bildungsarbeit mit Lyrik zugeschrieben werden, wird vor allem eine spezielle Eigenschaft der Lyrik diskutiert: Lyrik repräsentiere etwas, stelle etwas her oder enthülle etwas, das für die Gestaltung, die Begründung und das Selbstverständnis von Erziehung und Bildung von Bedeutung sei; „fiction and poetry are to form part of the education system“ (Hunt, 1991, S. 2); Lyrik verweise auf soziokulturelle und ästhetische Dimensionen der Sprache, des Sprechens, des Gehörtwerdens und des Hörens; sie sei ein Medium des Austauschs zum Zweck einer Mitteilung, deren Präzisierung bzw. Verschleierung variationsreich gesteuert werden könne; sie modifiziere die Determiniertheit von Sprachcodes, rhetorischen Strategien, Ausdruck, Sprachstil und die damit verbundenen gesellschaftlichen Verortungen sowohl des Gedichts als auch der schreibenden und rezipierenden Personen (Kim, 2013) – das sei der zentrale, eminent wichtige sozialpolitische Faktor der Lyrik (Statman, 2000). Die Einschätzungen von Lyrik in der Pädagogik betreffen vor allem drei Bereiche:

1. Bildungsarbeit mit Lyrik gestaltet Wissen auf eine spezielle Weise, sie affiziert Biographien und Lernatmosphären – *iPoetry*
2. Bildungsarbeit mit Lyrik repräsentiert Wissen und konfiguriert Bedingungen des Lernens und Lehrens – *Repräsentation von Wissen*

3. Bildungsarbeit mit Lyrik ist an Perspektivität und einer Verortung von Wissen in der Sprache, im Körper, im Raum und im Sozialen orientiert
– *Perspektivität*

iPoetry

Gedichte berühren Menschen, und zwar anders als Prosatexte. Sie berühren sie unmittelbarer, umfassender und tiefer, sie verändern sie: „Gedichte hinterlassen Spuren“ (Pielow, 1965/1970, S. 9). Gedichte beeinflussen die Selbstwahrnehmung der Menschen, sie „treiben auf subtile Weise den Prozess ihrer Individuierung und Autonomiebildung“ voran (Handwerk, 2011, S. 361) und gestalten deren Umgang miteinander. Bildungsarbeit mit Lyrik verändere die Atmosphäre in Bildungsräumen (Collom & Nothe, 2005), sie stimme Lesende auf das Eintreten des Unerwarteten ein (Schneiderman, 2011) und verschiebe die Grenzen zwischen dem, was ihnen als verstehbar und nicht verstehbar erscheint, in beide Richtungen. Das stärke ihr Sensorium für differenzierte Wahrnehmungen, wecke die Neugierde, die eigene Ausdrucksmöglichkeit zu erforschen und die anderer Personen kennenzulernen. Das Verständnis für die Bedeutung der Worte und deren Verwendung weite sich aus, die Einschätzung der Kraft des Sprechens und Schreibens verändere sich, und das festige die Freude am (eigenen) sprachlichen Ausdruck und das Vertrauen in die Sprache: Menschen erleben sich in der lyrischen Sprache sicher, denn „the world‘ and ‚the word‘ become one“ (Bee, 1993, S. 129); Lyrik kann mit Bee als ein komplexes „Muster“ (Creeley, 1967/1988, S. 107) bezeichnet werden, genauer: als „*The Pattern*“ (Creeley, 1967/1984, S. 294) einer identitätskonstituierenden Interaktion.

Pädagog*innen arbeiten didaktische Programme aus, die (ihren) Einschätzungen der Lyrik als Medium in Bildungskontexten folgen. Über Jahrhunderte hinweg diskutieren sie die identitätskonstituierende Kraft der Lyrik und orientieren ihre Didaktik an ihrer Beurteilung und Kenntnis der Wirkung von Bildungsarbeit mit Lyrik.

— Joachim Heinrich Campe entwickelte eine Lehrmethode für den Leseunterricht und legte 1778 mit *Neue Methode (Verfahrungsart) Kinder auf eine leichte und angenehme Weise lesen zu lehren, nebst einem dazu gehörigen Buchstaben und Silbenspiele in sechs und zwanzig Charten, und einer Vorrede, welche jeder lesen muß, der dieses Büchelchen gebrauchen will* ein entsprechendes Schulbuch vor. Auf je einer Doppelseite zeigt er Bilder zu

je einem Buchstaben des Alphabets und stellt eine Geschichte in Versform vor; zum Beispiel für den Buchstaben „c“: „chloe. ach was wilst in der schule machen? / christel. da lern ich lauter schöne sachen / und werd ein gutes frommes kind. / chloe. wil mit dir gen, geschwind, geschwind“ (Campe, 1806/1830a, S. 65 f.). Nach Campes Dafürhalten berührt ein Gedicht die Seele eines Menschen und öffnet für Empfindungen. Bildungsarbeit mit seiner Fibel verbinde die Schulung des Verstands und der Seele. Die Didaktik habe dies zu berücksichtigen, und Campe schließt seiner Fibel umfangreiche Anweisungen für ihren Gebrauch im Schulunterricht an.

— Jane Spiro (2004) begründet ihre Forderung nach einer speziellen Didaktik für die Bildungsarbeit mit Lyrik ähnlich. Wie Campe legt sie ihr die Einschätzung zugrunde, Bildungsarbeit mit Lyrik überschreite Grenzen traditioneller Organisation des Lehrens und Lernens, weil Lyrik mehr leiste als die Schulung des Verstands. Funktionalisierte Sprache schränkt nach Spiro die Kommunikation ein und reduziert die Ausdrucksmöglichkeiten, vor allem die Artikulation außergewöhnlicher Erfahrungen und privater Lebenszusammenhänge. Kinder, die selbst Gedichte schreiben, seien dagegen frei, die funktionalisierte Sprache zu modifizieren. Genaue Kenntnis der Stilmittel der Lyrik, Zeilenumbrüche, Wortwiederholungen, Satzzeichen, Metaphern, unkonventionelle Verknüpfungen von Wörtern und Sinneswahrnehmungen erweitern ihr Artikulationsrepertoire. Lyrik eigne sich als Medium für den sprachlichen Ausdruck dessen, was sie empfinden. Bildungsinitiativen, welche die Artikulationen von Emotionen fördern, stärken Lernende umfassend: „When language learners are invited to speak more fully, they can be funny, wise, child-like, playful, witty, sentimental, philosophical, experimental“ (S. 5). Deshalb sollten Bildungsinstitutionen verstärkt solche Lehr- und Lernmodelle aufnehmen, die diesen Aspekt von Bildung stärken, so Spiro.

— Elizabeth Padgett und Jen Scott Curwood (2016) halten digitale „community interaction“ (S. 402) in Foren für „online“- und „offline poetry“ (S. 397) für einen zeitgemäßen bildungsrelevanten Umgang mit Lyrik. Engagierte Personen teilen in diesen Foren ihre Gedichte mit Interessierten, erhalten Rückmeldung auf ihr Schreiben und reagieren darauf. Nach diesem Muster lassen sich ansprechende soziale Räume für Lehrende und Studierende in institutionalisierten Bildungseinrichtungen einrichten, und Padgett und Curwood erproben digitale *peer-feedback-loops*, um kreative, unkomplizierte poetische Kommunikation zu forcieren. Im Rahmen ähnli-

cher Bildungsinitiativen und aktueller Curricula für multimodales Lernen stellen Studierende – „multimodal author(s)“ (Curwood & Cowell, 2011, S. 116) – neue Repräsentationen von Gedichten her, indem sie digitale Medien einsetzen und das Lesen von Gedichten mit akustischen und visuellen Reizempfindungen verbinden. Als Co-Autor*innen, die den Schreibenden bekannt oder unbekannt sind, ergänzen und erweitern registrierte Nutzer*innen der Lyrikforen die Gedichte jener Schreibenden um Verse, Interpretationen und Varianten der ursprünglichen virtuellen Präsentation. Auf diese Weise etablieren die beteiligten Personen Kreativität, Genauigkeit und Aufmerksamkeit zu verbindend wirkenden Formen der Kommunikation und halten *iPoetry* als Methode von Sprachsensibilisierung variabel.

In anderen Analysen wird die pädagogische Wirkung von Wiederholung und Rhythmus hoch eingeschätzt; der „vergnügliche Umgang mit Gedichten“ (Schulz, 1997, S. 22), der Inhalt, Textstruktur und Lesende berücksichtigte, wird als Lehr- und Handlungsziel für Lehrende und Lernenden genannt; das Verhältnis zwischen Lesenden und einem lyrischen Text wird als unmittelbares Interaktionsverhältnis interpretiert, und die Bildungsabsichten werden gegen solche Didaktiken abgegrenzt, die Aspekte und Effekte der Interaktion unberücksichtigt lassen und eine bestimmte Interpretation eines Werks „an sich“ feiern: Diese Didaktik verfehle das Gedicht und werde Lesenden nicht gerecht.

„Es läßt sich kein nutzloser vertanes Geschäft, keine vergeblichere Sysphusarbeit am ‚Guten, Wahren und Schönen‘ denken als diesen unverdrossenen Hebammendienst ahnungsloser Engel, die unentwegt didaktische Totgeburten zu Welt bringen. Anders ausgedrückt: Was ein rechtschaffenes, rechtbeschaffenes Dichtwerk ist, bedarf – auch vor älteren Kindern – keiner Erläuterung durch Dritte. Es erläutert sich aus der sinnfälligen Kraft seiner Aussage. Wo es eine Frage offen läßt, soll sie offen bleiben, wo es eine Sache im Dunkeln läßt, soll sie im Dunkeln bleiben, wo sich ein Geheimnis in seinen Versen ausspricht, soll es beim Geheimnis bleiben. Jedes Darüberhinausreden ist von übel, für das Dichtwerk und für den, der mit ihm umgeht.“
(Griebel, 1963, S. 147 f.)

Friedrich Schleiermacher (1798/1960) hatte Ähnliches geschrieben: „Noten zu einem Gedicht sind wie anatomische Vorlesungen über einen Braten“ (S. 188). Gedichte seien „sich selbst genug“ (Griebel, 1963, S. 148), sie entziehen sich konstitutiv einer eindeutigen Interpretation und erlauben viele Bedeutungszuschreibungen und Empfindungen; Es gehe in pädagogi-

schen Kontexten darum, die Arten und Weisen zu erforschen, wie über Lyrik Bedeutungen hergestellt werden und wie der sprachliche Ausdruck und die Dramaturgie des Gedichts jede Bedeutung variieren (Minnick, 2012). Das Insistierende all der Varianten, in denen sich Sprachklang, Inhalt und Rezeption überlagert finden, sei zum Beispiel über das aktive Zuhören des Rezitierens von Gedichten in Gruppen (*choral reading*) und das eigene Sprechen in variierender Intonation zu erspüren (Gordon, 2010). Gedichte rühren die Sinne an und werden mit den Sinnen erfahren. Farben, Geräusche, Musik (*jazz poetry, blues poetry*) und Gerüche sowie die Verbindung von Lyrik und visuellen oder kreativen Künsten ermuntern dazu, Worte für vermeintlich Unsagbares oder bislang Ungesagtes zu finden (DePoy, 1994; Cremin, 2010, S. 224). Weil beim Schreiben und Lesen eines Gedichts alles möglich sei, weil Verse zerlegt und Phrasen neu kombiniert, Sätze fragmentiert und ergänzt werden können (zum Beispiel mit Collagen oder Schnipselgedichten), werden Menschen über die Bildungsarbeit mit Lyrik in ihrem Vertrauen in ihre Phantasie und Fähigkeit zu schreiben gestärkt (Burgess, 2011). Gedichte werden zum Zweck einer „Verinnerlichung“ (Franz, 2010, S. 130) und der Unterstützung einer Ritualisierung von Handlungsabläufen (Siebauer, 2010) auswendig gelernt.

Repräsentationen des Wissens

An der pädagogischen Arbeit mit Lyrik werde offenbar, dass die Repräsentation von Wissen durch die Wissensinhalte und durch die didaktische Vermittlung erfolgt (Curwood & Cowell, 2011) und der Umgang mit Lyrik Wissen konfiguriert. Bildungsarbeit mit Lyrik erweitere das Spektrum des Wissenserwerbs und den Kanon des Wissens um Deutungsmöglichkeiten. Konsequenterweise wird mit diesen Modalitäten der Bildungsarbeit die Frage nach der Legitimierung des Wissens, das über Erziehung und/als Bildung vermittelt und hergestellt wird, aufgenommen (Santos in Phipps, 2007). Effekte der Hierarchie des Wissens sowie Hegemonie und Differenz in Bezug auf Wissen seien über Bildungsarbeit mit Lyrik virulent; sie werden sowohl in Bezug auf die Institutionalisierung von Wissensvermittlung als auch in Bezug auf die Konzeption von Wissen in Erziehung und Bildung diskutiert.

— Welche Wissensangebote und welche Formen der Wissensvermittlung dominieren in Bildungseinrichtungen? Welche Machtsysteme

setzen manche Werke und Sprachformen an die Stelle, an der sie sind, und Lyrik „to the peripheries of cultural imagination“ (Bernstein, 2011, S. 43)? Mit welchen Argumenten und Konsequenzen? Wenn Bedeutungen sprachlich konstituiert werden (Kress, 1985; Kress & Hodge, 1979) und Sprache, die wir hören und sprechen, konstitutiv wirkt (Shor, 1999): Wie *anders* sind Bedeutungen in lyrischer Sprache und durch den pädagogischen Umgang mit und den Einsatz von Lyrik gestaltet/gestaltbar? Relativiert Bildungsarbeit mit Lyrik vermeintliche Gewissheiten über sprachlich vermittelbares Wissen (Hennessy & McNamara, 2011)? Relativiert sie den Blick der „looking-glass world“ (Galeano, 1998/2000, S. 7)? Jenen dominanten Blick, der, anstatt auch anders wahrzunehmen, den Modus des eigenen Blicks reproduziert und sich selbst reflektierend Spiegelwelten erschafft? Was setzt Lyrik an diese Stelle? Falls sie ebendieses Muster kommuniziert: Was ist der Effekt?

— Wenn die „offizielle Sprache“ (Bourdieu, 1982/1990, S. 21), die in Bildungsinstitutionen gesprochen und gelehrt und in der Wissen vermittelt/konzipiert wird, von Lyrik als einer anderen Form des Sprechens relativiert oder ergänzt wird, wenn die Sprache durch Bildungsarbeit mit Lyrik selbst erweitert wird und als beweglich und präzisiert bezeichnet wird: Welche Funktion nimmt Bildungsarbeit mit Lyrik ein? Zuweilen wird sie als eine verunsichernde Übung eingeschätzt und sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden negativ konnotiert (Xerri, 2013). Welche Funktion kann Bildungsarbeit mit Lyrik einnehmen, wenn Lyrik Irritation der Ordnung des Wissens und zugleich, notwendigerweise und auf diese Art und Weise, Teil dieser Ordnung ist? Ist sie eine pädagogische Provokation? Verweist sie auf etwas Spielerisches *und* Ordnendes in der Sprache, die über Lyrik *und* Prosa co-konzipiert wird?

— In Raphaela Edelbauers (2017) phantastischer Poetik ist Sprache jene Protagonistin, die *alles* steuert, erschafft und zerstört. Als Konglomerat aus komplexen abbildbaren (im Buch von Simon Goritschnigg konzipierten) Textfiguren verberge oder zeige sie sich in einer Vielzahl von Konstellationen, die immer neu und doch immer dasselbe sind, weil sie einen bestimmten Rahmen nicht überschreiten können. Manche Sprachgebilde bewegen sich im Kreis, andere lassen sich nur unter hohem Druck formen, wieder andere seien lichtscheu oder bestehen aus einer Vielzahl von unabhängig voneinander existierenden Bausteinen, andere vermögen ihr Aussehen jede Sekunde zu verändern. Die Sprache sei unfassbar, und dergestalt

zeige sie sich zum Beispiel in ihren Entwürfen der theoretischen Physik oder in der Repräsentation des Minerals „Dementium“ (S. 31) und im Umgang mit demenzdiagnostizierten Menschen. Überall dort werden ihre Autonomie und ihre uneinschränkbare Macht deutlich. Die Sprachkünstlerin Edelbauer beschreibt, erfindet, manövriert diese mächtige Instanz, doch wer besetzt diese Position der Puppenspielerin, die alle Fäden in Händen hält, in pädagogischen Kontexten? „Die Welt sortiert sich, indem sie sich der Sprache angleicht. / Jetzt darfst du das Buch zuschlagen“ (S. 171), heißt es *anleitend* in ihrem Text. Sind es Pädagog*innen, sind es Bildungsinstitutionen, Curricula, einzelne Personen oder alle Bildungsbeteiligten, die den Umgang mit Sprache steuern?

— Maggie Nelson (2015/2016) beschreibt die Ambivalenz jedes Sprechens, die dadurch entsteht, dass etwas benannt, angesprochen und festgelegt und zugleich etwas Unausprechliche darin beschworen und das Fließen seiner Möglichkeiten aufrechterhalten wird, in einem Wunsch: „Words are good enough“ (S. 3). Sie argumentiert für das Schärfen von Aufmerksamkeit für die unzähligen Möglichkeiten, Worte zu gebrauchen und differenziert zu kontextualisieren, poetisch: „the wings with which each word can fly“ (S. 9); Erziehung und Bildung initiieren zuweilen Facetten dieser Reflexion, doch vor allem schlagen sie Richtungen für Handeln vor, das die Flugbahnen der Worte nachempfindet (Dymoke, 2017; Hall, 2016).

Perspektivität

In Bildungskontexten wird unter Bezugnahme auf Lyrik vor allem auf Perspektivität als Erkenntnishaltung verwiesen, und zwar sowohl in konkreter Umsetzung und Bildungsabsicht als auch in Utopien. Das betrifft die Vermittlung, Aneignung und Repräsentation von Wissen. Diese Haltung wird zum Beispiel in Lewis Carrolls (1865/2009) *Alice's Adventures in Wonderland* und in Pink Floyds (1979) *The Wall* dargestellt.

Alice's Adventures in Wonderland

In Carrolls *Alice's Adventures in Wonderland* träumt sich die Protagonistin Alice in ein Wunderland. Auf dieser Reise sind Fragen danach, wer sie ist, sein möchte und sein kann, in welchem Verhältnis sie zu anderen steht, wie sie andere wahrnimmt und einschätzt und was andere sie lehren, bedeutsam.

Die Antworten darauf sind widersprüchlich. Die phantastischen Figuren, denen sie begegnet, und die Geschichten, die sie erlebt, forcieren ihre Auseinandersetzung mit (ihrer) Identität. Alices Identitätsfindungsprozess bildet sich traumimmanent an ihrem Körper ab. Sie verändert während ihrer Traumreise ihre Körpergröße, sie schrumpft und wächst und bewegt sich hin und her zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. Im zwölften Kapitel verlässt Alice das Traumland. In dieser Szene löst ein Gedicht einen entscheidenden Prozess einer Veränderung aus, der nicht nur Alice betrifft. Die Situation ist folgende: Alice gerät in ein Gerichtsverfahren. Der Herzbube eines Kartenspiels ist angeklagt. Sein Vergehen ist ebenso unklar wie die Frage, auf der Basis welcher Evidenz das Urteil über seine Schuld oder Unschuld gefällt werden soll. In dieser Situation liest der Weiße Hase ein Gedicht vor, das, so wird vermutet, vom Herzbuben selbst anonym verfasst worden sei.¹ Dieses Gedicht soll Informationen bereitstellen, die über seine Verurteilung oder seinen Freispruch entscheiden könnten. Die Herzkönigin und der Herzkönig hören das Gedicht und assoziieren unterschiedlich; Das Gedicht, das über Leben und Tod des Angeklagten entscheiden soll, eignet sich als Argument sowohl für den Freispruch als auch für die Verurteilung des Herzbuben, auch wenn es weder vom Vergehen erzählt noch juristische Schritte vorschlägt. Im Grunde lässt sich mit diesem Gedicht jede oder keine Entscheidung argumentieren – und das ist es, was der Herzkönig und die Herzkönigin vorführen, und was der Herzbube (vorsätzlich?) provoziert hatte. Alice hält die Verse und das Verfahren für Unsinn. Sie engagiert sich im Zeugenstand in der Formulierung von Argumenten gegen jenes Modell von Rechtsprechung und sie beginnt sich zu verändern: Sie wächst, wird größer und größer, entzieht sich den Kartenfiguren und erwacht aus dem Traum. Viel früher im Text hatte der Herzkönig Abschnitte, einzelne Strophen, genauer: die *Verse* jenes Gedichts *verstreut* und ihnen allemal Bedeutung („some meaning“) zugeschrieben, ohne diese Bedeutung zu konkretisieren: „If there’s no meaning in it,‘ said the King, ‘that saves a world of trouble, you know, as we needn’t try to find any. And yet I don’t know,‘ he went on, spreading out the verses on his knee, and looking at them with one eye; ‘I seem to see some meaning in them, after all‘“ (Carroll, 1865/2009, S. 162).

The Wall

In Pink Floyds Musikfilm *The Wall* (Parker, 1982) ist Lyrik Medium der Artikulation von Entfremdung, Gewalt, Vernichtung und Krieg. Erziehung und Bildung, die Uniformismus und Konformismus implizieren, pervertie-