

**Kaspar H. Spinner**



# Umgang mit Lyrik

**in der  
Sekundarstufe I**

# Umgang mit Lyrik

in der Sekundarstufe I

Von

Kaspar H. Spinner

12. unveränderte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren

## Titelbild

© Artmann Witte – fotolia.com

Umwelthinweis:

gedruckt auf chlor- und säurefrei hergestelltem Papier

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0019-1

Schneider Verlag, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

---

## Inhalt

### Vorwort

1.	Didaktische Grundlegung . . . . .	1
1.1	Zum Stand der didaktischen Diskussion . . . . .	1
1.2	Thematische Sequenzbildung als didaktisches Prinzip . . . . .	4
1.3	Spezifische Funktionen lyrischen Sprechens . . . . .	6
1.3.1	Prägnanz . . . . .	6
1.3.2	Gesteigerte Zeichenhaftigkeit . . . . .	8
1.3.3	Mehrdeutigkeit . . . . .	10
1.3.4	Spiel . . . . .	12
1.3.5	Überschreiten von (Sprach-)Normen . . . . .	14
1.3.6	Subjektivität . . . . .	16
1.4	Entwicklungspsychologische Aspekte . . . . .	18
1.4.1	Von der Freude an der Sprachgestalt zum Pro- bleminteresse . . . . .	19
1.4.2	Vom konkreten zum symbolischen Verstehen . . . . .	19
1.4.3	Von der Handlungsbezogenheit zum Sinn für Stimmungsqualitäten . . . . .	21
1.4.4	Von der Rollenorientierung zur Selbstreflexion . . . . .	22
1.4.5	Vom normativen zum relativierenden morali- schen Bewußtsein . . . . .	23
1.4.6	Schülergedichte als Beispiel . . . . .	24
2.	Unterrichtsmethodisches . . . . .	29
2.1	Plädoyer für methodische Vielfalt . . . . .	29
2.2	Aufgabenstellungen zur Texterschließung . . . . .	31
2.2.1	Erste Eindrücke nennen und diskutieren . . . . .	31
2.2.2	Gedichtauswahl begründen . . . . .	34
2.2.3	Textaussage in eigenen Worten zusammenfassen . . . . .	34
2.2.4	Abschnittweises Lesen . . . . .	35
2.2.5	Einzelne Textstellen erläutern . . . . .	36
2.2.6	Bedeutungsgerüst erstellen . . . . .	37

---

2.2.7	Beobachtungen zur sprachlichen/typographischen Gestaltung anstellen . . . . .	38
2.2.8	Analogien aus der eigenen Erfahrungswelt finden . . . . .	40
2.2.9	Eine provokante These zu einem Gedicht diskutieren . . . . .	41
2.2.10	Ein Gedicht mit Hilfe von Zusatzinformationen über den Autor erschließen . . . . .	41
2.2.11	Gedichte vergleichen . . . . .	42
2.2.12	Vergleich mit stoffgleichen anderen Texten . . . . .	43
2.2.13	Einen Brief über ein Gedicht verfassen . . . . .	44
2.3	Operativ-kreative Möglichkeiten des Umgangs mit Gedichten . . . . .	44
2.3.1	Erwartungen zur Gedichtüberschrift entwickeln . . . . .	46
2.3.2	Assoziationen zu Leitbegriffen des Gedichtes zusammentragen . . . . .	46
2.3.3	Ein Gedicht antizipierend gestalten . . . . .	47
2.3.4	Versordnung herstellen . . . . .	48
2.3.5	Ein Gedicht aus seinen Teilen zusammensetzen . . . . .	50
2.3.6	Ein Gedicht aus Textangeboten zusammensetzen . . . . .	50
2.3.7	Aus Formulierungsangeboten auswählen . . . . .	52
2.3.8	Ein unvollständiges Gedicht ergänzen . . . . .	53
2.3.9	Ein Gedicht verkürzen oder verlängern . . . . .	54
2.3.10	Ein Gedicht als Modell für Eigenproduktionen verwenden . . . . .	56
2.3.11	Einen Gedichtinhalt aus veränderter Perspektive wiedergeben . . . . .	56
2.3.12	Ein Gedicht nach einem anderen Gestaltungsmodell umschreiben . . . . .	57
2.3.13	Gedichte ohne Vorlage verfassen . . . . .	58
2.3.14	Collagen aus Gedichten basteln . . . . .	58
2.3.15	Ein Bild zu einem Gedicht malen . . . . .	59
2.4	Szenische Interpretation und Gedichtvortrag . . . . .	59
2.4.1	Statuen zu Gedichten bauen . . . . .	60

---

2.4.2	Eine Pantomime zu einem Gedicht gestalten	60
2.4.3	Schattenspiele zu Gedichten aufführen . . . . .	61
2.4.4	Einen Videoclip zu einem Gedicht erstellen . . . . .	61
2.4.5	Gedichte sprechen . . . . .	62
2.5	Sprachreflexion beim Umgang mit Gedichten	63
2.6	Grundbegriffe der Verslehre . . . . .	65
2.6.1	Rhythmus und Metrum . . . . .	66
2.6.2	Reim und Alliteration . . . . .	67
2.6.3	Strophenbau und Gedichtformen . . . . .	68
2.7	Ein Unterrichtsbeispiel . . . . .	69
2.7.1	Text . . . . .	69
2.7.2	Intentionen . . . . .	70
2.7.3	Methodisches Vorgehen . . . . .	71
3.	Vorschläge für Unterrichtseinheiten . . . . .	73
3.1	Sequenzen für das 5./6. Schuljahr . . . . .	74
3.1.1	Spiele mit Sprache . . . . .	74
3.1.2	Natur und Stadt . . . . .	86
3.1.3	Wünsche und Ängste . . . . .	96
3.2	Sequenzen für das 7./8. Schuljahr . . . . .	104
3.2.1	Sagen und Balladen . . . . .	104
3.2.2	Ich! . . . . .	120
3.2.3	Reisen . . . . .	130
3.3	Sequenzen für das 9./10. Schuljahr . . . . .	139
3.3.1	Freiheit . . . . .	139
3.3.2	Liebe . . . . .	150
3.3.3	Tod . . . . .	157
4.	Literatur zur Lyrik in der Sekundarstufe I . . . . .	165

---

## Vorwort

Als ich Anfang der 80er Jahre diesen Band zur Lyrikdidaktik schrieb, geschah dies in einer Situation, in der Gedichte für den Unterricht neu entdeckt wurden. Inzwischen ist ein schülernaher, kreativer Umgang mit Gedichten für viele Lehrerinnen und Lehrer selbstverständlich geworden, und eine ganze Reihe neuer didaktischer Publikationen zeigt das verbreitete Interesse.

Für die 2. Auflage habe ich den Band gründlich überarbeitet. Neu sind die Vorschläge zur szenischen Interpretation; bei den Unterrichtsvorschlägen habe ich viele Textbeispiele ausgetauscht. Die didaktische Grundkonzeption ist die gleiche geblieben.

Der Band gliedert sich in drei Teile. Der erste ist der Erörterung gewidmet, was lyrische Ausdrucksweise in didaktischer Sicht zu leisten vermag und welches die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen sind. Ein zweiter Teil gilt den Methoden des schulischen Umgangs mit Lyrik, ein dritter Teil stellt aufrißartig mögliche Unterrichtssequenzen vor. Die einzelnen Teile sind so verfaßt, daß sie auch für sich gelesen werden können.

# 1. Didaktische Grundlegung

## 1.1 Zum Stand der didaktischen Diskussion

In den 50er und 60er Jahren war die Gedichtbehandlung von der sogenannten werkimmanenten Interpretation geprägt, die das dichterische Werk als Gehalt-Gestalt-Einheit in Erscheinung treten ließ. Diese ästhetische Zielsetzung verband sich in der Didaktik mit einem ethischen Anspruch, insofern im Schönen der Dichtung zugleich höhere Wahrheit gesehen wurde. So formulierte etwa Paul Nentwig: „Ziel des Umgangs mit Dichtungen im Unterricht kann also nur sein, den Kindern und Jugendlichen Augen, Ohren und Herz zu öffnen für die Schönheit und Wahrheit der Dichtung, damit sie ihren Anruf vernehmen und zu dem ‘Besseren’ in sich geführt werden.“<sup>1</sup> Der Zugang zu den Gedichten wurde vorwiegend über das Hören und Sprechen der Texte versucht. Als Grundform einer Gedichtstunde schlug Nentwig die folgenden Schritte vor: „Ein kurzes, an die Überschrift anknüpfendes Unterrichtsgespräch“ – „Vortrag des Gedichts durch den Lehrer“ – „behutsam geführtes Unterrichtsgespräch“ – „Ausdrucksgestaltung durch die Kinder“.<sup>2</sup> Im Hören und Sprechen sollten sich die Schüler für den Zusammenhang von Form und Inhalt, für die Gehalt/Gestaltseinheit des Gedichtes sensibilisieren. Die wichtigsten Deutschdidaktiker der 50er und 60er Jahre, die sich mit Lyrik im Unterricht beschäftigten, Karl Reumuth, Alfons Otto Schorb, Erika Essen, Alexander Beinlich, Paul Nentwig, Robert Ulshöfer, sahen hierin das Hauptanliegen der Beschäftigung mit Lyrik. Im Zuge der Reformbemühungen um den Deutschunterricht wurde dann allerdings schon in

---

<sup>1</sup> Nentwig, Paul: Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode. Braunschweig 1962, S. 162

<sup>2</sup> A.a.O. S 201f.

---

den 60er Jahren für eine größere Sachlichkeit im Umgang mit Dichtung plädiert. In diesem Sinne wurden Modelle entwickelt, die sich mehr an gattungstheoretischen Fragen orientierten. Mit Bezug auf die Kommunikationstheorie sah man als Lernziel die Fähigkeit, den jeweiligen gattungsspezifischen Code entschlüsseln zu können. Erstrebt war eine poetische Verstehenskompetenz. Diese Zielsetzung war vereinbar mit einem Unterrichtskonzept, das sich an Lernzielen ausrichtete und von ihnen her die einzelnen Unterrichtsschritte operationalisierte. So ließ sich der Umgang mit Lyrik dann auch in den Rahmen der neu aufkommenden Curriculumstheorie einfügen. Ein typisches, sorgfältig durchdachtes Beispiel für eine solche Lyrikdidaktik stellt der Band „Elemente und Formen der Lyrik. Ein Curriculum für die Primarstufe“<sup>3</sup> von Heinz-Jürgen Kliewer dar. Argumentationsmuster dieser Position trifft man bis in die 80er Jahre hinein häufig an. Behrendt geht es um das „Beschreiben von Texten“, das ein „erlernbares Handwerk“<sup>4</sup> sei, Urlinger um die „selbständige (analytische) Aufschlüsselung und Interpretation lyrischer Texte“<sup>5</sup>, Austermühl um „Förderung lyrischer Lese- und Verstehensfähigkeit“ im Sinne einer „Vermittlung von Lese- und Verstehensmethoden nicht nur als Voraussetzungen, sondern zugleich auch als Bestandteil lyrischer Sinnkonstituierung“.<sup>6</sup>

Andere Akzente setzte die am Emanzipationsbegriff orientierte kritische Deutschdidaktik, die in den 70er Jahren die Diskussion beherrschte. Sie rückte die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion von literarischen Texten in den Vordergrund und favorisierte damit allerdings – sofern sie sich über-

---

<sup>3</sup> Kliewer, Heinz-Jürgen: Elemente und Formen der Lyrik. Ein Curriculum für die Primarstufe. Hohengehren 1974

<sup>4</sup> Behrendt, Martin: Lyrik im Unterricht. Textanalysen für den Lehrer. München 1981, S. 27

<sup>5</sup> Urlinger, Josef: Stundenblätter. Einführung in Lyrik für die Sekundarstufe I. Stuttgart 1980, S. 7

<sup>6</sup> Austermühl, Elke: Lyrik in der Sekundarstufe I. Hannover 1982, S. 41

---

haupt der Lyrik zuwandte – in oft einseitiger Weise bestimmte Arten von Gedichten: die politische Lyrik und – unter ideologiekritischen Vorzeichen – den Schlager. Die didaktische und methodische Erschließung dieser Lyrik macht denn auch das wertvollste Ergebnis der Lyrikdidaktik der 70er Jahre aus. Die einschlägigen Unterrichtsmodelle sind in der Regel allerdings eher auf die gymnasiale Oberstufe als auf die Mittelstufe zugeschnitten, selbst wenn sie auch für die Sekundarstufe I ausgewiesen sind. Was ein engagierter kritischer Umgang mit der literarischen Tradition sein soll, droht dann bei jüngeren Schülern zu einer nur widerstrebend angenommenen Belehrung über soziale Zusammenhänge zu werden.

Die neueste Entwicklung der Lyrikdidaktik steht im Zeichen des produktionsorientierten Ansatzes. Das Lesen und Verstehen von Gedichten wird als ein Mitschaffen begriffen, das im Unterricht am besten durch operative und kreative Verfahren gefördert werden kann: statt nur zu analysieren und zu interpretieren, sollen die Schüler selber Bausteine von Gedichten ergänzen, in Analogie zu Vorlagen eigene Gedichte schreiben, Umformungen, Erweiterungen und Verkürzungen vornehmen. In der eigenen Produktion von Texten kommen emotionale Betroffenheit und analytische Reflexion, die bei der Gedichtinterpretation oft genug auseinandertreten, wieder zusammen. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Günter Waldmann und andere haben in vielen Publikationen entsprechende Unterrichtsvorschläge vorgestellt, so daß man heute die Gedichte als Hauptgegenstand der produktionsorientierten Literaturdidaktik bezeichnen kann. Auch in diesem Band wird den kreativen Möglichkeiten des Umgangs mit Lyrik besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Bestimmend für die Stoffgliederung im Literaturunterricht ist heute in der Regel das thematische Prinzip: Texte werden zu Sequenzen zusammengestellt, die einem bestimmten Thema gewidmet sind. Lesebücher sind heute meist nach diesem

Prinzip aufgebaut, viele Lehrpläne und Richtlinien vertreten es. Da auch die Unterrichtsvorschläge im letzten Teil dieses Bändchens als Textsequenzen ausgewiesen sind, sei die Sequenzbildung im folgenden kurz grundsätzlich gerechtfertigt.

## 1.2 Thematische Sequenzbildung als didaktisches Prinzip

Die thematische Sequenzbildung beruht auf der Überzeugung, daß Literatur für den Menschen ein Medium der Welterschließung und Ichfindung ist. Die Schüler sollen die Möglichkeit haben zu erfahren, daß die Beschäftigung mit Texten für ihre Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit sich selbst eine klärende Funktion haben kann. Das heißt freilich nicht, daß Literatur im Unterricht auf ein Informationsmittel reduziert werden und nur als Anstoß dienen soll, sich mit Sachproblemen zu beschäftigen. Als ein Medium von Welterschließung und Ichfindung ist Literatur weder ein rein formales Phänomen noch bloßes Transportmittel für Inhalte, die auch anders ausgedrückt werden könnten. Sie modelliert Erfahrungsweisen und vermittelt damit Sach- und Problemzusammenhänge immer in bewußt gestalteter Perspektive; deshalb kann sie weder auf Form noch auf Inhalt reduziert werden. Wenn Klopstock zum Beispiel in seinem berühmten Gedicht „Das Rosenband“ durch die noch spürbaren Rokokoallüren hindurch eine neue Intensität durch schlichte Ausdrucksweise erreicht, so gibt er damit nicht nur den Auftakt zu einer neuen lyrischen Struktur, sondern vermittelt ein neues Verständnis von Liebesbeziehung. Eine solche Leistung von Gedichten kann besonders dann ins Bewußtsein treten, wenn man den Text mit anderen Bearbeitungen des Themenfeldes vergleicht. Im Gegensatz zum traditionellen Gedichtvergleich gilt die Aufmerksamkeit beim hier vertretenen Prinzip der Sequenzbildung nicht nur dem formalen Stilunterschied, sondern sehr viel mehr der Frage, welche Problemaspekte durch einen Text zum

---

Ausdruck gebracht werden. Dabei kann ein unmittelbarer Anschluß an den Interessens- und Motivationshorizont des Schülers gewonnen werden, was freilich nicht als Reduktion auf momentane Schülerlaune mißverstanden werden soll: Auch bei schülerorientiertem Unterricht darf der Lehrer sich nicht dispensieren lassen von der Aufgabe, durch ideenreiche Zugänge zu neuen Problemkomplexen Interessen zu wecken, die für die Schüler zunächst noch nicht artikulierbar sind.

Dies gilt besonders im Hinblick auf die historische Dimension. Die Jugendlichen haben oft noch wenig Bewußtsein davon, wie ihre Lebensverhältnisse, Denk- und Empfindungsweisen von der Art und Weise abhängen, wie frühere Generationen mit Problemen umgegangen sind. Auseinandersetzung mit Literatur sollte deshalb auch dazu führen, das heutige Welt- und Selbstverstehen in seiner historischen Herkunft zu begreifen.

Die thematische Sequenzbildung sei hier allerdings auch nicht zum Dogma erhoben. Nach wie vor bleibt das Gedicht z. B. ein besonders geeigneter Gegenstand für Einzelstunden. Durch die spielerischen Möglichkeiten, wie sie in der jüngeren Lyrikdidaktik entwickelt worden sind, können sogar Vertretungsstunden von ihrer erzwungen-gezwungenen Unergiebigkeit befreit werden.

Eine Didaktik, die weder den dichterischen Text als bloßes Transportmittel für Inhalte noch als rein formales Gebilde auffaßt, sondern ihn als Gestaltung und Medium der Auseinandersetzung mit Umwelt und Ich begreift, wird die besonderen Funktionen, die lyrisches Sprechen dabei erfüllt, beachten müssen. Auf diese Funktionen soll deshalb im folgenden zunächst aufmerksam gemacht werden.

## 1.3 Spezifische Funktionen lyrischen Sprechens

### 1.3.1 Prägnanz

Immer wieder zeichnet sich lyrisches Sprechen durch Kürze und Prägnanz aus. Im Gegensatz zur breiten Entfaltung von Charakteren, Handlungen und Räumen in den erzählenden Gattungen oder der optischen Vergegenwärtigung im Drama wird im Gedicht die Aussage meist in wenigen Worten konzentriert. Auch im Vergleich mit den nicht-dichterischen Redeweisen stellt die Lyrik einen extremen Pol dar: den Gegensatz zum alltäglichen Plaudern, bei dem oft jede Dichte der Aussage bewußt vermieden wird. Die Tendenz zur Kürze und Prägnanz bei lyrischer Sprache zwingt den Leser zur genauen Lektüre, zur Beobachtung der Sprache im Text. Darin liegt eine didaktische Dimension: Lyrik zeigt, wie mit wenigen Worten viel gesagt werden kann. In einer Zeit, wo durch Massenmedien ein Verschleiß der Sprache vorangetrieben wird, kann der Umgang mit Gedichten als Konzentration auf den sprachlichen Ausdruck eine besonders wichtige Funktion ausüben. Hinsichtlich der Prägnanz sind dem Gedicht zwar die Schlagzeile und der Werbeslogan vergleichbar, im Gegensatz zum Gedicht jedoch stützen sie die Gefahr des Sprachverschleißes, weil sie es auf plakative Wirkung abgesehen haben.

In der Prägnanz lyrischer Sprache liegt begründet, daß Verse häufig zu einem Aha-Erlebnis führen: Der Leser findet plötzlich treffend in Sprache gefaßt, was er erlebnismäßig diffus erfahren hat. Das führt zu jenem unmittelbaren Identifikationsangebot von Lyrik, ihrer suggestiven Wirkung; einzelne Verse können so einen Menschen ein Leben lang begleiten, weil sich in ihnen eine zentrale existentielle Erfahrung verdichtet hat. Es kann freilich auch geschehen, daß der Leser oder Hörer die Texterfahrung auf die eigene Wirklichkeit projiziert, so daß dann zum Beispiel das eigene Liebeserleben bloßer Abglanz des Liebesgedichtes bzw. des Schlager-  
textes ist. Zu solcher Li-

terarisierung eigener Existenz neigen besonders Jugendliche im Pubertätsalter, weil die Suche nach Lebensorientierung sie für Identifikationsangebote empfänglich werden läßt.

Die Prägnanz lyrischer Texte ist allerdings nicht nur Identifikationsangebot für gefühlsmäßiges Erleben, sondern ebenso gedankliche Verdichtung und Anstoß zur Reflexion. Die Vorherrschaft gefühlbetonter Lyrik seit dem 18. Jahrhundert hat im deutschen Sprachraum den Blick lange Zeit dafür verstellt, daß die lyrische Sprache auch ein Medium gedanklicher Präzision ist, in besonderem Maße z.B. beim Epigramm. Im Unterricht können lyrische Texte zum Brennpunkt von Problemerkörterungen werden, weil sie zur weiteren Entfaltung des verknüpft Ausgesagten anhalten. Der Leser sieht sich dazu aufgerufen, weil die Kontexte, in die Aussagen sonst eingebettet werden, in der Lyrik weggeblendet sind und damit eine gewisse Rätselhaftigkeit entsteht. Während erzählende Texte eine fiktive Welt vorstellbar machen und dramatische Texte auf Realisierung im sichtbaren Raum hin angelegt sind, geben lyrische Texte nur eine Quintessenz von Erlebnis- und Problemzusammenhängen ohne ausführliche Vergegenwärtigung von Umständen, Bedingungen, Gründen und Folgen, die mit der jeweiligen Aussage zusammenhängen. Dieser Appell, der von lyrischen Texten ausgehen kann, ist ein fruchtbarer Ansatzpunkt für Unterrichtsgespräche. Oft wird man freilich die Schüler mit möglichen Kontexten bekannt machen müssen, damit ein Text überhaupt zugänglich wird. Dies können geographische, zeitgeschichtliche, motivgeschichtliche und andere Informationen sein. So kann ein politisches Lied, das den Jugendlichen von Kassette oder CD her schon bekannt ist, u.U. erst durch Kennenlernen des historischen Hintergrundes aussagekräftig werden. Natürlich soll solches Kontextwissen nicht an die Stelle des Textes treten, als sei erst der entschlüsselte Hintergrund das, worauf es ankomme. Prägnante lyrische Sprache zeichnet sich ja gerade dadurch aus, daß Vielfalt,

Unbestimmtheit und Unstetigkeit von Erfahrungen in treffenden Ausdruck gefaßt sind.

### 1.3.2 Gesteigerte Zeichenhaftigkeit

Die Prägnanz lyrischer Texte geht mit einer Steigerung der Zeichenhaftigkeit einher: Daß mit weniger Worten mehr ausgesagt wird als bei anderen Redeweisen, ist nur möglich, weil die einzelnen Textelemente in zusätzliche zeichenhafte Bezüge eingebunden sind. Einzelne Wörter erhalten durch den Gedichtzusammenhang mehrere Sinndimensionen – etwa das Wort „Nacht“ in Eichendorffs Gedicht „Der Einsiedler“ („Komm, Trost der Welt, du stille Nacht!“) die Bedeutung des Tröstens, Ruhespendens, des Alterns, des Todes. Besonders kennzeichnend für die Lyrik ist, daß in ihr formale Aspekte des sprachlichen Ausdrucks bedeutungshaltig werden. So trägt der Rhythmus in vielen Gedichten unmittelbar zur Bedeutungsbildung bei, indem etwa schwere trochäische Rhythmen je nach Inhalt des Textes zum Ausdruck der Ruhe oder der Trauer werden, der Jambus dagegen z. B. zum Ausdruck des Aufbruchs usw. Ebenso wird immer wieder die Lautgestalt semantisiert; Brentano oder, in der neueren Kinderlyrik, James Krüss sind größte Virtuosen in solcher Onomatopoesie. Ferner erhalten Syntax, Zeilengliederung und typographisches Bild – letzteres vor allem in der konkreten Poesie – oft Zeichencharakter. Auch der Reim, der zuweilen bloß als Ornament eingeschätzt wird, kann eine bedeutungshaltige Beziehung zwischen den Wörtern, die er formal miteinander verbindet, hervorrufen, und in vielen Gedichten geht eine parodistische Wirkung von ihm aus.

Durch die Lyrik können die Schüler also in besonderem Maße auf die Sinnebenen, die jenseits lexikalischer Wortbedeutungen liegen, aufmerksam werden. Da es dabei nicht einfach um normierte, codifizierte sprachliche Mittel geht, sondern um ein immer neues Fruchtbarmachen noch unentdeckter Mög-

---

lichkeiten der Sprache, ist es unterrichtsmethodisch gesehen wichtig, daß die Schüler nicht den Eindruck gewinnen, bestimmten formalen Elementen müßten feststehende Bedeutungen zugeschrieben werden – etwa dem daktylischen Rhythmus eine fröhliche Stimmung. Die Sinnaspekte von Einzelelementen können immer nur aus dem Gedichtganzen, dem Beziehungsgeflecht der verschiedenen Ebenen erschlossen werden. Der Unterricht sollte die Lust wecken, Sinndimensionen zu entdecken, was nur möglich ist, wenn nicht von dogmatisch festgelegten Relationen ausgegangen wird. Die traditionelle Gedichtinterpretation hat (unter dem Prinzip der Form-/Inhaltsanalyse) die Auseinandersetzung mit der Ausdrucksebene lyrischer Sprache in den Augen der Schüler allzusehr zu einer lästigen Übung werden lassen, bei der zu einem vorgängig festgestellten Inhalt bloß noch die formalen Entsprechungen herausgefunden werden mußten. Die Arbeit an der Form vergällt vielen Schülern so die Freude an Gedichten.

Gewiß verhindern die Semantisierung der Ausdrucksebene von Sprache und die Vielfalt sinntragender Bezüge im lyrischen Text ein allzu rasches Verstehen. Diese Erschwerung muß aber nicht zur Pflichtübung einer Interpretation nach vorgefertigten starren Regeln führen, sondern kann Anlaß sein, das Gedicht als Sprach-Dickicht zu durchstöbern und verdeckte Zusammenhänge auszukundschaften. „Das ist so schön zum Rumfieseln“ hat einmal eine Schülerin bei einer solchen Gedichtinterpretation gesagt.<sup>7</sup>

Zur Steigerung der Zeichenhaftigkeit in lyrischer Sprache gehört auch die Verwendung bildlicher Ausdrucksweisen im weitesten Sinne des Wortes. Wenn in Meyers Gedicht „Zwei Segel“ das gemeinsame Fahren der Schiffe zum Symbol für Liebe und Ehe wird oder wenn in der Landschaftslyrik die Natur als Zeichen für eine psychische Stimmungslage erscheint, so

---

<sup>7</sup> Riedler, Rudolf: Kinder, Dichter, Interpretieren: Zehn Minuten Lyrik. München 1979, S. 23

---

wird eine konkrete Vorstellung zum Ausdruck für eine abstraktere Bedeutung. Auch die Verwendung von Metaphern in der Lyrik gehört zu diesem Bereich der bildlichen Zeichenhaftigkeit. Die Schüler der Sekundarstufe I sind in einem Alter, in dem sich das Verständnis für metaphorische und symbolische Ausdrucksweise besonders stark entwickelt. Der Arbeit mit Lyrik kann dabei eine exemplarische Funktion zukommen: An Gedichten können die Schüler erfahren, daß sich hinter der konkreten Vorstellbarkeit, die für Kinder beim Lesen und Hören von Texten fast ausschließlich wichtig ist, zusätzliche Bedeutungsdimensionen auftun. Damit erschließen sich abstraktere Bezüge, die über die gegebene Anschaulichkeit hinausreichen. Allerdings sollte im Unterricht nicht, wie das zuweilen geschieht, die poetische Imagination durch reine gedankliche Schlußfolgerung verdrängt werden – etwa dadurch, daß nur nach der Intention des Autors gefragt wird. Der Sinn eines Gedichtes ist von seiner Bildhaftigkeit nicht ablösbar. Gerade heute kann das in der Lyrik bewahrte bildhafte Weltverstehen ein wichtiges Gegengewicht gegen jene Wissenschaftsorientierung des schulischen Unterrichts sein, die die begriffliche, abstrakte Sprache immer mehr um sich greifen läßt und in den Jugendlichen ein Gefühl sinnlicher Leere hervorruft. Anhand lyrischer Sprache kann auch gezeigt werden, daß bildhafte Vorstellungen nicht verschwommen sein müssen, wie oft unterstellt wird, sondern durchaus von prägnanter Aussagekraft zu sein vermögen.

### 1.3.3 Mehrdeutigkeit

Mit der gesteigerten Zeichenhaftigkeit lyrischer Sprache hängt ihre Tendenz zur Mehrdeutigkeit zusammen. Insbesondere die bildhaften Ausdrucksmittel eröffnen dem Leser die Möglichkeit, verschiedene Sinnkonkretisierungen vorzunehmen. Sie beruhen auf dem Prinzip der Analogie und halten deshalb dazu an, Übertragungen auf verschiedene Sachver-

---

halte vorzunehmen. So erschöpft sich ein Liebesgedicht nicht in der Aussage über eine bestimmte Liebesbeziehung, sondern wird von Lesern immer wieder mit neuen Kontexten, insbesondere mit eigener Erfahrung, in Verbindung gebracht. Politische Lyrik bezieht ihre Wirksamkeit vor allem daraus, daß sie auf jeweils aktuelle Auseinandersetzungen bezogen werden kann. Selbst bei den Autoren sind solche Umdeutungsprozesse feststellbar, wenn sie eigene Texte später wieder lesen. Als der greise Goethe in der Hütte auf dem Kickelhahn die halbverwischten Verse entdeckte, die er in seiner Jugend dort hingeschrieben hatte, und dabei in Tränen ausbrach, las er das „Warte nur balde, ruhest du auch“ nicht nur als einen Ausdruck der Abendruhe, sondern auch als eine Vorausdeutung auf den Tod. Weil beim lyrischen Text die Einbettung in einen bestimmten Kontext für das Verständnis nicht ausschlaggebend ist und er – im Gegensatz zu Roman und Drama – auch keinen geschlossenen Vorstellungshorizont einer fiktiven Welt vorgibt, kann ihn der Leser an verschiedene Kontexte anschließen.

Dieser Tatsache wird ein Literaturunterricht nicht gerecht, der dogmatisch eine vermeintlich objektive Interpretation fordert. Als letztlich gültiges Kriterium wird von vielen Lehrenden noch immer die Intention des Autors betrachtet – „Was hat der Autor gemeint“, ist dann die Standardfrage der Texterschließung. Dieser Rekurs auf die Autorintention ist ein Überbleibsel der Philologie des 19. Jahrhunderts, die meinte, auf diese Weise zu gesichertem Textverstehen zu gelangen – vor dem 19. Jahrhundert waren andere Kriterien ausschlaggebend, etwa die Übereinstimmung einer Deutung mit der als allgemeingültig erachteten vernünftigen Wahrheit, wie sie die Aufklärung verstand, oder die Übereinstimmung mit einem heilsgeschichtlichen Sinn, wie er in theologischer Tradition entworfen wurde. Solches autoritatives Festmachen der Textdeutung am heilsgeschichtlichen Sinn, an der vernünftigen

Wahrheit oder an der Autorintention ist heute überholt. Die Autoren unseres Jahrhunderts haben selbst immer wieder darauf hingewiesen, daß lyrische Texte offen sind für eine produktive, vom Leser vertretene Sinnbildung, in die dieser seine eigene Subjektivität mit einbringt.

Das heißt freilich nicht, daß nun der subjektiven Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet wären; lyrische Texte reizen ja gerade deshalb zur kreativen Auseinandersetzung, weil sie dem allzu schnellen Verstehen einen Widerstand entgegensetzen und den Leser zu einer Art Dialog zwingen, in dem er eigene Sinnbezüge einbringt und diese am Text mißt. Im Unterrichtsgespräch wird dieser Prozeß noch in die Intersubjektivität überführt, was vom einzelnen ein Begründen, ein Einleuchtend-Machen von Deutungsansätzen erfordert. Dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das zielstrebig auf eine bestimmte Deutung hinzielt, entspricht ein solcher Umgang mit lyrischen Texten freilich nicht. Vielmehr ist eine Unterrichtsorganisation zu wählen, in der verschiedene Deutungsansätze jeweils auf ihre Plausibilität hin befragt werden, so daß ein aspektreiches, die Verstehensspielräume auslotendes Erfassen des Textes ermöglicht wird.

#### 1.3.4 Spiel

In engem Bezug zur Mehrdeutigkeit steht der Spielcharakter vieler Gedichtarten. Die Mehrdeutigkeit ist in der Loslösung von unmittelbarer Situationsgebundenheit begründet: Der poetische Text geht nicht in einem eindeutig definierten Kontextzusammenhang auf und ist somit wie das Spiel nicht von vorneherein von äußeren Zwecken und Zielen bestimmt. Der Leser sieht sich deshalb eingeladen, beim Gedicht von den gewohnten Sprachregeln und alltäglichen Handlungserwartungen abzusehen. Er läßt sich auf neue Spielregeln wie Reim und Metrum, auf metaphorische Verschiebungen und Phantasiewelten ein. Spielcharakter haben insbesondere  
die  
elemen-

---

tarsten Formen von Lyrik wie Kinderverse oder Tanzlieder. Nonsens-Lyrik, Schüttelverse, Leberreime, Limericks usw. sind besonders populäre Formen spielerischer Lyrik. Aber auch ernste Lyrik besitzt – wie alle fiktionale Literatur – einen Spielcharakter, da sie im Gegensatz zur gelebten Wirklichkeit ein Stück Experiment, eine Entlastung von den Zwängen des Alltags sein kann.

Die Schüler in den unteren Klassen der Sekundarstufe I haben eine elementare Freude am spielerischen Umgang mit Sprache. Vom 13. Lebensjahr an tritt das Vergnügen am rein Spielerischen allerdings zurück, da die Auseinandersetzung mit der zunehmend als fragwürdig erfahrenen Wirklichkeit die Jugendlichen in Anspruch nimmt. Das Spielerische bleibt für sie dort bedeutsam, wo es ein bewußt gestaltetes Gegenmodell zur bestehenden Wirklichkeit enthält oder diese satirisch oder ironisch in Frage stellt.

Im traditionellen Lyrikanon der Sekundarstufe I ist die spielerische Lyrik lange Zeit wenig vertreten gewesen; es ist die Kinderliteratur, die den spielerischen Umgang mit Sprache neu ins pädagogische und didaktische Bewußtsein eingebracht hat („Das Sprachbastelbuch“ von Hans Domenego u. a., erstmals 1975 und dann immer wieder neu aufgelegt, dürfte das didaktisch einflußreichste Bändchen gewesen sein). Dem Spiel mit Sprache wird dabei durchaus eine Funktion in der Umweltaneignung und Ich-Gewinnung zuerkannt: Die spielerische Verfremdung provoziert ein Bewußtsein für die Normen der bestehenden Wirklichkeit und fördert die Fähigkeit zur Distanzierung. Damit vergewissert sich das Ich seiner Selbständigkeit, weil es nicht mehr nur den Regeln folgt, sondern sie probeweise außer Kraft setzt. So kann selbst Nonsens eine Funktion haben.

Als fruchtbar für den Unterricht erweisen sich spielerische Formen von Lyrik nicht zuletzt deshalb, weil sie in besonderem Maße die sprachliche Eigentätigkeit der Schüler anregen.

---

Gerade als Einstieg in den produktiven Umgang mit Literatur eignen sich spielerische Texte besonders, weil sie in entlastender Weise die Kreativität anregen.

### 1.3.5 Überschreiten von (Sprach-)Normen

Spielerischer, experimenteller Umgang mit Sprache ist, wie schon angedeutet, ein Überschreiten bestehender Normen. Aber auch dort, wo der Spielcharakter nicht ins Auge springt, ist lyrische Sprache immer wieder gekennzeichnet vom Bestreben, die gegebenen Grenzen normierter Ausdrucksweisen und Vorstellungen zu überwinden. Dabei handelt es sich zunächst um ein Außer-Kraft-Setzen sprachlicher Normen; sofern aber in den Texten auch Normen und Werte der gesellschaftlichen Wirklichkeit angesprochen sind, werden zugleich eingefahrene Muster der Weltdeutung durchbrochen. Dieses Überschreiten bestehender Normen reicht vom Erfinden neuer Wörter im Abzählreim bis zu den Sprachschöpfungen der modernen hermetischen Lyrik, von der Verballhornung gängiger Texte im Kindervers bis zu den Parodien z. B. von Kästner, Brecht usw., von den Sprüchen, die an Mauern gekritzelt und gesprüht werden, bis zu Protestliedern. Lyrische Ausdrucksweise eignet sich zur Verspottung, Entlarvung, Agitation und ist als solche immer wieder verwendet worden. Die Rolle von Gedichten und Liedern in totalitären Gesellschaften oder in revolutionären Bewegungen zeigt, welche Wirksamkeit lyrische Ausdrucksmittel in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zwängen gewinnen können.

Auch Untergattungen wie die Naturlyrik oder Liebeslyrik, denen man auf Anhieb nicht unbedingt Normenkritik zuschreiben würde, erweisen sich, vor allem wenn man sie historisch verfolgt, als eine Folge von Normbrüchen und Öffnungen hin zu neuen Verstehenshorizonten. Das Naturgedicht ist fast immer getragen von einer Abwehr zivilisatorischer Entwicklungen (z. B. Verstädterung) und einem Leiden an gesellschaftli-

chen Zwängen und schafft in Absetzung von hergebrachten Vorstellungen neue Formen des Naturverstehens. Die Liebeslyrik erweist sich ihrerseits immer wieder als eine Auflehnung gegen die Einebnungen, denen die Gefühlswelt in der gesellschaftlichen Konformität unterliegt.

Die Deutschdidaktik hat lange Zeit diese Aspekte dichterischer Gestaltung allzusehr unterschlagen, wenn sie Literatur als Vermittlung ewiger, allgemein menschlicher Werte losgelöst von der gesellschaftlichen Wirklichkeit oder als ausschließliches Streben nach ästhetischer Vollkommenheit verstanden hat. Auch die einseitige Hervorhebung des Stimmungsausdrucks bei der Lyrik hat ein allzu statisches Bild vom Wesen der Lyrik entworfen, zumal selbst die Gedichte, die man zur Stimmungslirik zählen kann, fast immer von einer inneren Dynamik getragen sind. Beim Lesen von Goethes „Auf dem See“ („Und frische Nahrung, neues Blut ...“) erleben wir den Aufbruch in eine neue Lebensphase mit, bei Eichendorffs „Weihnachten“ („Markt und Straßen ...“) öffnet sich biedermeierliches Geborgensein in der Familie einer Ahnung des Unendlichen.

Auch die vor allem in den 70er Jahren propagierte Unterscheidung affirmativer und kritischer Literatur greift oft zu kurz, da die norm-sprengende Dichtung ja nicht nur an Bestehendem Kritik übt, sondern zugleich neue Dimensionen des Weltverstehens eröffnet und damit eine kreative Bearbeitung von Welt und Ich darstellt.

In didaktischer Sicht kann von einer vierfachen Leistung des normtranszendierenden Charakters von Lyrik gesprochen werden. Gedichte können 1. ein größeres Bewußtsein von Normen vermitteln, weil im Überschreiten Grenzen der Normen gleichsam abgesteckt werden; sie vermitteln 2. eine Entlastung von Normen, weil ein freier Spielraum eröffnet ist; sie ermöglichen 3. eine gezielte Kritik an Normen und eröffnen 4. neue Dimensionen des Weltverstehens

jenseits

eingefahrenen

Bescheidwissens. Das sind zwar Funktionen, die auch die anderen literarischen Gattungen ausüben können, in der Lyrik aber, die strukturell am stärksten von der Alltagskommunikation abweicht, finden sie ihre extremste Ausformung.

### 1.3.6 Subjektivität

Im Gefolge goethezeitlicher Poetik ist die Lyrik lange Zeit als Ausdruck des subjektiven Gemüts charakterisiert worden. Die Ausschließlichkeit, in der das Geschehen ist, gilt inzwischen als historisch erklärbare Einseitigkeit, die den Blick auf andere zentrale Funktionen der Lyrik verstellt hat. Richtig bleibt, daß die Lyrik seit frühesten Zeiten als Medium der Auseinandersetzung mit Subjektivität gewirkt hat. Man verkürzt aber diese Funktion, wenn man sie nur als individuellen Ausdruck eines Autors versteht. Im lyrischen Text spiegelt sich nicht nur die bestehende subjektive Befindlichkeit des Autors wider; das „Ich“ im Gedicht ist auch ein Gegenüber für den Autor, Pol einer Auseinandersetzung (dies auch im eigentlichen Sinne des Wortes), so daß das Gedicht als bearbeitete Subjektivität bezeichnet werden kann. Leid, Angst, Freude in einem Gedicht sind nicht mehr der tatsächlichen psychischen Verfaßtheit des Autors gleichzusetzen, sondern – wenn ein Autor überhaupt sich selbst meint und nicht in fremde Rollen schlüpft – Ausdruck für die Art und Weise, wie er die Gefühlszustände interpretiert. Mit dem Gedicht wird das Ichsein in Ichbewußtsein überführt, so daß das, was als bloßer emotionaler Ausdruck erscheinen mag, schon die Eröffnung einer neuen kognitiven Dimension darstellt. Im Gegensatz aber zur Psychologie, deren Gegenstand auch die subjektive Befindlichkeit des Menschen ist, wird in der Lyrik das Ichsein nicht objektiviert als etwas Meßbares oder Festlegbares; das Gedicht liefert dem Leser nicht eine distanzierte Beschreibung von Subjektivität, sondern zieht ihn über einen Identifikationsprozeß selbst hinein in eine Auseinandersetzung mit eige-

---

ner und fremder Subjektivität. Affektive Dimensionen sind im Gedicht nicht einfach begrifflich-abstrakt benannt, sondern sie werden evoziert, so daß der Leser den Eindruck hat, er fühle beim Lesen das im Gedicht Gesagte. Man könnte auch sagen, das lyrische Gedicht sei so angelegt, daß eine libidinöse Besetzung des Textes möglich wird: Das Nachvollziehen von Rhythmus und Klang führt z. B. dazu, daß man – ähnlich wie beim Musikhören – die eigenen Gefühlskräfte auf den Text richtet; einzelne treffende Formulierungen bleiben uns im Gedächtnis, als seien im poetischen Wort selbst unsere Sehnsucht, Trauer oder Beglückung enthalten.

Die einseitig kritisch orientierte Didaktik der siebziger Jahre hatte den Sinn für diese Dimension oft allzu sehr verloren. Die inzwischen wieder selbstverständlich gewordene Aufmerksamkeit für die affektiven, subjekt-bezogenen Dimensionen der Lyrik sollte allerdings nicht dazu führen, daß wieder, wie vor der Zeit kritischer Deutschdidaktik oft praktiziert, ein bloßes Einfühlen als ausreichend erachtet wird: Eigenes im Text wiederzufinden eröffnet die Chance, sich damit auseinanderzusetzen, sich selbst gegenüberzutreten und zugleich auch fremde subjektive Befindlichkeiten und Entwicklungsprozesse nachzuvollziehen und zu befragen. Gerade im Unterricht der Sekundarstufe I gewinnt die Bearbeitung von Subjektivität eine besondere Bedeutung, da die Schüler im Pubertätsalter die stärksten Identitätserschütterungen erfahren. Dabei sollen auch historische Perspektiven eröffnet werden, z. B. die Einsicht, daß das Selbstverständnis in anderen Zeiten und gesellschaftlichen Kontexten anders ist. Die Geschichte des Liebesgedichtes etwa zeigt deutlich, wie die Interpretation des Erotischen einer historischen Entwicklung unterliegt.

Wenn von Lyrik als einem Medium der Auseinandersetzung mit Subjektivität die Rede ist, denkt man in erster Linie an die monologischen Gedichtformen, in denen ein Ich sich auf sich selbst bezieht; eine Form der Auseinandersetzung mit Subjek-

tivität sind freilich auch die gemeinschaftsbildenden lyrischen Formen, in denen sich das Ich in einem Wir findet. Vor allem Lieder haben immer wieder die Funktion, den einzelnen sich als zugehörig zu einer Gruppe erfahren zu lassen. Auch das ist eine Form von Selbstfindung, wenn sich ein Ich als Teil eines Wir begreift.

#### 1.4 Entwicklungspsychologische Aspekte

Die entwicklungspsychologische Fundierung des Literaturunterrichts wurde in den 70er Jahren vernachlässigt, zum Teil bewußt abgewehrt. Im Zuge der sozialisationstheoretischen Ausrichtung der Didaktik wurde der Blick einseitig auf die von außen gesetzten Qualifikationsanforderungen gerichtet und der Anschein erweckt, man könne den Schülern mit der richtigen Methode in jedem Alter alles beibringen. Inzwischen ist der Entwicklungsgedanke wieder in den Vordergrund der didaktischen Reflexion gerückt, freilich nicht im Sinne einer Rückkehr zu den alten Phasenmodellen, die einmal für die Literaturdidaktik kennzeichnend waren (Struwelpeteralter, Märchenalter, Balladenalter ... u.ä.). Zur Zeit sind es vielmehr identitäts- und kognitionspsychologische Aspekte, die für die Gestaltung von Literaturunterricht als ausschlaggebend betrachtet werden. Die Fähigkeit des Textverstehens wird dabei als abhängig von der kognitiven und emotionalen Entwicklung des Heranwachsenden und Literatur zugleich als ein Medium für Identitätsgewinnung und Fremdverstehen begriffen. Auf die wichtigsten Entwicklungslinien, die für den Umgang mit Lyrik grundlegend sind, sei hier kurz eingegangen.