

### III.2.3 Lyrik im Sprachunterricht

Engelbert Thaler

#### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Thaler, Engelbert. 2019. "III.2.3 Lyrik im Sprachunterricht." In *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, edited by Christiane Lütge, 246–60. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110410709-012>.



## III.2.3 Lyrik im Sprachunterricht

### 1 Definition

Kinder zeigen eine natürliche Affinität zu Lyrik, da sie früh mit Kinderversen sowie Geschichten mit repetitiver Struktur in Kontakt treten. Im Kindergarten setzen sie sich oft in einen Stuhlkreis und sprechen Fingerspiele nach oder skandieren Jahreszeitenlieder. Deswegen ist es nachvollziehbar, dass die meisten von uns intuitiv ein Gedicht erkennen.

Eine exakte Definition von Lyrik zu geben, erweist sich jedoch als deutlich schwieriger (z. B. Arnold 1999; Friedrich 2006; Korte 2012a; Thaler 2016). Normative Begriffsbestimmungen rekurren oft auf ein einziges Charakteristikum und werden damit der Vielzahl unterschiedlicher Typen nicht gerecht. Deskriptive Definitionen, die mehrere Kriterien berücksichtigen, folgen einem pragmatischeren Ansatz. In der zeitgenössischen Diskussion (vgl. Burdorf 2011) konkurrieren mehrere Ansätze der Lyriktheorie. So betont die Differenztheorie die zahlreichen grammatischen Abweichungen der Lyrik von der Alltagssprache. Die Formtheorie hebt dagegen auf das Merkmal von Gedichten ab, in Versen gefasst zu sein. Die Mehrkomponententheorie verweist schließlich auf einige tendenziell oft auftretende Charakteristika lyrischer Texte, die allerdings weder als notwendige noch als ausschließliche Merkmale verstanden werden (Müller-Zettelmann 2000).

Die folgende Liste typischer Lyrik-Charakteristika basiert auf Müller-Zettelmanns (2000) deskriptivem Mehrkomponentenmodell:

- Kürze (normalerweise geringerer Umfang als Epik und Drama)
- Thematische Dichte (Reduktion, Kompression)
- Gesteigerte Subjektivität (individuelle Erfahrung)
- Musikalität (Verwandtschaft mit Liedern)
- Ästhetische Selbstreferentialität (Selbstreflexivität, Künstlichkeit)
- Strukturelle Komplexität (Vers, Metrum, Strophe)
- Phonologische Komplexität (Klang, Reim)
- Morphologische Komplexität (Wörter, Wortbildung)
- Syntaktische Komplexität (Satzbau)
- Semantische Komplexität (figurativer Stil)

## 2 Legitimation

Zur unterrichtlichen Rechtfertigung wird auf Lyrik als Bildungsgut, Lebenshilfe, Anstoß zur Emanzipation, Material für Spracharbeit und Instrument der Wissenschaftspropädeutik verwiesen (Werner 1993; Bode 1983). Ausgehend von Müller-Zetzelmanns Charakteristika (vgl. 1.), werden in Tabelle 1 weitere Argumente für den Einsatz von Gedichten im (Fremd-)Sprachenunterricht genannt.

**Tab. 1:** Potenzial von Lyrik im Unterricht

<b>Potenzial von Gedichten im Sprachunterricht</b>	
<i>Merkmale</i>	<i>Vorzüge</i>
Kürze	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Flexibler Einsatz (verschiedene Ziele, alle Niveaustufen)</li> <li>– Verwendung in einer 45-Minuten-Stunde</li> <li>– Möglichkeit des Einsatzes für jüngere Lerner</li> </ul>
Verdichtung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Notwendigkeit statarischen Lesens</li> <li>– Fokus auf Wesentliches</li> <li>– Intensive Rezeption</li> </ul>
Subjektivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Emotionale Ladung</li> <li>– Persönliche Leserreaktion</li> <li>– Interkulturelles Lernen</li> </ul>
Musikalität	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aktivierung verschiedener Sinne (Ganzheitlichkeit)</li> <li>– Erleichterung der Speicherung/Erinnerung</li> <li>– Stimulus für Rezitation</li> <li>– Bearbeitung als Song</li> </ul>
Selbstreferenzialität	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Persönliche Ansprache</li> <li>– Außergewöhnlichkeit der Vorlage</li> <li>– Förderung von Sprachbewusstsein</li> </ul>
Komplexität	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Linguistische Verwertbarkeit</li> <li>– Ambiguität</li> <li>– Interpretatorische Offenheit (Rezeptionsästhetik)</li> <li>– Stilistische Analyse</li> <li>– Modell für kreative Aktivitäten</li> </ul>

Wie man aus der Tabelle ersieht, kann der Einsatz von Gedichten vielfältige segensreiche Wirkungen im Unterricht entfalten. Zusätzlich hat Lyrik als literarische Form in den letzten Jahrzehnten eine Renaissance erlebt, zumindest in Großbritannien und den USA.

### 3 Geschichte

Für den Deutschunterricht konstatiert Korte (2012a, 209), dass Lyrik im 19. Jahrhundert eine sehr beliebte Gattung war: „Für Jugendliche waren das Lesen von Gedichten, besonders aber das Rezitieren und Deklamieren von Versen, das Singen von Liedern und im Bildungsbürgertum nicht zuletzt auch die eigenen Schreibversuche eine Art Initiation in die Literatur, die unbestritten das kulturelle Leitmedium mit entsprechendem Einfluss auf individuelle wie kollektive Identitätsbildungen war. Die beliebteste, verbreitetste Gattung war das Lied, so dass es keineswegs verwundert, dass Lyrikunterricht wesentlich eine Sache des Musik- und Gesangsunterrichts war.“ Dabei stand sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule nicht die Interpretationskunst oder Privatlektüre im Zentrum, sondern „ein weit verzweigtes, auf Identifikation und kollektiver Selbstdarstellung basierendes Rezeptionssystem“ (Korte 2012a, 209). Inzwischen stellt sich die Rezeptionssituation völlig anders dar: „[H]eute heißt Umgang mit Lyrik: Lesen von Gedichten, in aller Regel allein, privat, zurückgezogen“ (Korte 2012a, 210).

Für den Englischunterricht untersucht Werner in ihrer Dissertation die didaktische Diskussion um Lyrik nach 1945: „Nahezu einstimmig wird über den ganzen hier untersuchten Zeitraum hinweg der Lyrik eine Randstellung im Englischunterricht bescheinigt“ (Werner 1994, 9). Als Gründe für die „Lyrik-Misere“ werden die abschreckende Wirkung von Gedichten auf Schüler und Schülerinnen, die Randstellung in Lehrplänen und Lehrwerken, die mangelhafte Materialbasis, aber auch die Scheu der Lehrkräfte vor ‚schwieriger Literatur‘ – in fachlicher und unterrichtsmethodischer Hinsicht – aufgeführt.

Lieder hingegen, das heißt gesungene Gedichte, wurden schon immer im fremdsprachlichen Unterricht verwendet (Murphey 1990, 135ff.). Schon im Mittelalter fungierte das Lied als bewährtes Instrument zur Schulung der Aussprache. In den letzten 100 Jahren beschränkte sich der Musikeinsatz lange Zeit schulartspezifisch auf die Primarstufe und die Waldorfschulen sowie genrespezifisch auf traditionelle *folk songs* (*Old MacDonald had a farm*). Man begnügte sich dabei meist mit dem gemeinsamen Singen dieser Lieder nebst Erklärung unbekannter Vokabeln im Liedtext (Thaler 2010). Eine folgenreiche Erweiterung des Liedguts fand durch den Siegeszug der Popmusik statt, der in den 1960er Jahren einsetzte. Beatlemania, Flower-Power und Rock-Rebellion erhoben Popsongs zum wichtigsten Medium und Produkte englischer Sprache bei vielen Jugendlichen (und zukünftigen Englischlehrern und -lehrerinnen) zum wichtigen Gut. Kein Englischlehrbuch verzichtet deshalb heute auf die Integration von Songs.

Neben Liedern und Kinderreimen wurden – in der gymnasialen Oberstufe – auch regelmäßig Shakespeare-Sonette und vereinzelt Gedichte aus anderen Epochen (z. B. *Romantic poetry*, *war poems*) behandelt. Gleichwohl nahm Lyrik

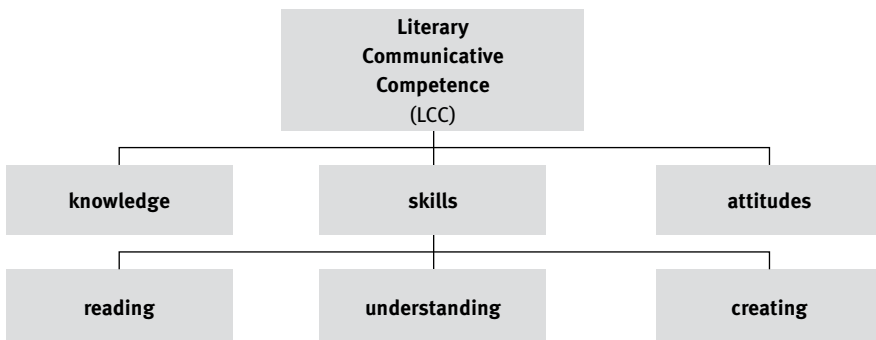
lange Zeit eine Randstellung ein. Die Komplexität und Selbstreferenzialität vieler Gedichte sowie ein einseitiger formalistisch-analytischer Methodenansatz haben die Kluft zwischen Gedicht und Lernenden (und Lehrenden) vertieft. Relativierend muss aber konstatiert werden, „dass die Schüler kaum die Gattung Lyrik rundweg ablehnen, sondern vielmehr die Art und Weise, wie sie in der Schule präsentiert und behandelt wird“ (Werner 1993, 23).

Die „Paria-Stellung“ (Mihm 1972) der Lyrik scheint in den letzten zwei Jahrzehnten jedoch ein wenig aufgebrochen zu werden. Das bekannte Projekt *Poems on the Underground* in der Londoner U-Bahn, Poetry-Slams in Kneipen, zahlreiche Formen von *nonsense poetry* in der Werbung sowie die Buchangebote und Verkaufszahlen der Verlage weisen auf eine neue Popularität von Gedichten hin.

## 4 Ziele

Für den Deutschunterricht wird zunächst die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am literarischen Leben angestrebt (u. a. Korte 2012a; Spinner 1995a). Die Vermittlungsaufgabe des Deutschunterrichts erschöpft sich allerdings nicht in der Hinführung zu einem virtuellen Umgang mit spezifischen Formenrepertoires. „Das Lern-Set poetologischer Begriffe wie Metrum, Reim, Rhythmus, Vers- und Strophenform, vor allem im Gymnasium immer noch gern gepflegter Unterrichtsstoff, bliebe totes schulisches Wissen, wenn es nicht in die Erprobung und Beobachtung sprachlicher Prozesse eingebunden wäre“ (Korte 2012a, 211). Deshalb werden in den didaktischen Legitimationsversuchen verschiedener Autoren Ziele wie Sprachsensibilisierung, Sprachverdichtung, Sprachkonzentration und Bewusstsein der Prägnanz lyrischer Sprache genannt (u. a. Förster 2000; Homann 1999; Spinner 1995a). Daneben wird auf die aus sprachlicher Sensibilisierung resultierende Ich-Stärkung und Identitätsfindung verwiesen. „Gerade im Unterricht der Sekundarstufe I gewinnt die Bearbeitung von Subjektivität eine besondere Bedeutung, da die Schüler im Pubertätsalter die stärksten Identitätserschütterungen erfahren“ (Spinner 1995a, 17).

Als übergeordnetes Ziel im fremdsprachlichen Literaturunterricht kann man *Literary Communicative Competence* (LCC) postulieren, die aus der Trias von Können, Fertigkeiten und Haltungen besteht (Thaler 2016; ähnlich auch Küster et al. 2015; Nünning und Surkamp 2006). Analog dazu lassen sich auch für die Verwendung von Lyrik im Englischunterricht diese drei Domänen in ihrer ausdifferenzierten Form als Zielvorstellung avisieren (Abb. 1). Die drei Bereiche sowie die drei Sub-Fertigkeiten müssen vor dem Hintergrund kommunikativer Kompetenz betrachtet werden, id est sie sollten nicht als separate Dimensionen



**Abb. 1:** Literarische kommunikative Kompetenz

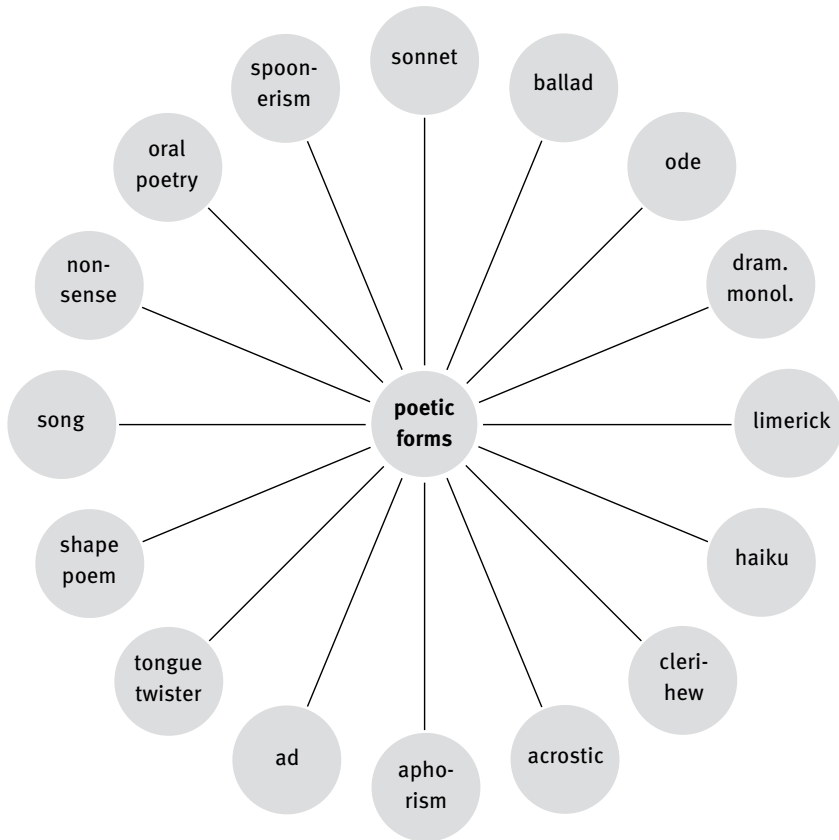
angesteuert werden, sondern lyrikbasierte Kommunikation und Aushandeln von Bedeutung fördern.

## 5 Lyrische Formen

Der tradierte Lyrikkanon war lange Zeit an Gemüts- und Stimmungspoesie orientiert (Korte 2012a, 212). Die Umbruchbewegungen der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts erhoben aber moderne Lyrik (und moderne Literaturtheorien) zu einem anspruchsvollen Unterrichtsstoff.

Auch im (fortgeschrittenen) Englischunterricht wurden traditionelle lyrische Genres wie Sonette, Balladen, Oden oder dramatische Monologe (vereinzelt) eingesetzt (Thaler 2016). McRaes (1994) Unterscheidung zwischen *literature with a capital L* und *literature with a small l* hat zu einer Öffnung des Kanons geführt. Ein Beispiel dafür findet sich bei Taubenböck (2004), die uns darauf aufmerksam macht, dass es auch humorvolle Lyrikgenres gibt: „If it ain’t fun, it ain’t poetry“. Wenn man ihr Motto ernst nimmt, müssen konventionelle Formen durch alternative Typen ergänzt werden. Deren Kürze, Einfachheit und Appellcharakter machen sie für den Einsatz auch unterhalb der Oberstufe geeignet. „Mit diesem zu *poetries* hin erweiterten Lyrikbegriff müsste es gelingen, die für SchülerInnen meist abschreckende Vorstellung von einem Gedicht als ehrfurchtsvoll zu bewunderndem hermeneutischen Mysterium abzubauen“ (Taubenböck 2004, 5).

Abbildung 3 zeigt den Reichtum poetischer Formen und enthält auch einige der innovativeren, unkonventionellen Genres – der Singular ‚poetry‘ könnte in der Tat durch den Plural ‚poetries‘ ersetzt werden.



**Abb. 2:** Lyrische Formen

Im Folgenden sollen einige der unkonventionelleren Formen jeweils in einem Dreischritt kurz beleuchtet werden: knappe Beschreibung, ausgewählte methodisch-didaktische Überlegungen und – gelegentlich – auch ein Beispiel zur Illustration des Genres (Thaler 2016; vgl. auch Pfister 1994; Mayringer 1979).

Nonsensgedichte werden üblicherweise wegen des humoristischen Effekts erstellt. Der paradoxe, alberne, witzige oder einfach seltsame Effekt beruht oft auf Nonsenswörtern, das heißt Wörtern ohne klare oder überhaupt ohne jede Bedeutung (z. B. Lewis Carroll, Edward Lear), auf inkompatiblen Wortpaaren mit grammatischem, aber keinem semantischen Sinn, mehrdeutiger Grammatik oder unsinnigen Situationen. Nonsensdichtung kann auf eine lange, insbesondere englische Tradition zurückblicken, da sie die absurden Tendenzen des britischen Humors reflektiert. Solche Gedichte eignen sich gut für eine linguistische

Analyse, die auf die Quelle des Unsinns zielt, oder können einfach wegen ihrer skurrilen Anziehungskraft goutiert werden: „I see' said the blind man / To the deaf woman / As he picked up his hammer and saw.“

Ein Akrostichon (gr. *akróstichon*, *ákros*: extrem und gr. *stíchos*: Vers) ist eine (Vers-)Form, bei der die Anfänge (Buchstaben bei Wortfolgen, Wörter bei Versfolgen) hintereinander gelesen einen Namen oder Satz ergeben. Ein Akrostichon kann anstatt der omnipräsenten Mindmap als Einstieg in ein neues Thema eingesetzt werden, wobei die Lehrkraft die Buchstaben des Themas untereinander schreibt und die Lernenden die Zeilen mit ihrem Hintergrundwissen ergänzen. Es kann auch als Rahmen für persönliche Assoziationen fungieren.

Ein Clerihew ist eine kurze, humorvolle, biografische Strophe, die von Edmund Clerihew Bentley in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erfunden wurde. Es besteht aus vier Zeilen unterschiedlicher Länge, wobei die dritte und vierte Zeile normalerweise länger sind als die ersten beiden. Das Reimschema lautet aabb. Die erste Zeile führt den Namen des Protagonisten ein und die folgenden drei Zeilen zeigen ihn aus einer ungewöhnlichen oder humorvollen Perspektive: „Professor Albert Einstein / Always drew a fine line / Between positive and negative / And what was purely relative.“

Nachdem die Schüler und Schülerinnen mit dieser Form vertraut gemacht wurden, könnte die Lehrkraft ihnen die erste und letzte Zeile eines bislang unbekannten Gedichts als Ausgangspunkt der Übung zur Verfügung stellen. Wenn die Schülerinnen und Schüler die fehlenden Mittelzeilen kreativ ergänzt haben, kann es spannend werden zu sehen, wer am nächsten am Original ist.

Ein Spoonerismus bezeichnet ein Wortspiel, bei dem korrespondierende Konsonanten, Vokale oder Morpheme vertauscht werden. Der Begriff geht auf Reverend William Archibald Spooner (1844–1930) zurück, der für dieses Faible berühmt wurde. Wenn er unbewusst erfolgt, ist ein Spoonerismus ein Versprecher, wenn er aber bewusst konstruiert wird, ist er als Form des *pun* zu verstehen. Man darf einen Spoonerismus nicht verwechseln mit Malapropismen, das heißt unkorrekten Verwendungen eines Wortes durch die Substitution eines ähnlich klingenden Wortes mit verschiedener Bedeutung. Eine Aufgabe für die Lernenden könnte lauten, den Spoonerismus zu korrigieren und zudem über die Situation zu spekulieren, in der die Aussage getroffen wurde: „Let us raise our glasses to the queer old Dean.“

Ein Haiku ist ein japanisches Gedicht, wobei die traditionelle Form aus 5, 7, 5 *on* (japanisch *on* entspricht ungefähr einer englischen Silbe) besteht, zwei verschiedene Wendungen kombiniert, einen deutlichen grammatischen Bruch aufweist und die Natur sowie den Platz des Menschen in der Natur fokussiert. Moderne Haiku-Poeten behandeln verschiedenste Themen, verwenden oft drei Zeilen mit insgesamt höchstens 17 Silben – 3 Zeilen mit 2–3 und 2 Versfüßen sowie



einer Pause nach dem zweiten oder fünften – und setzen Zäsuren, um zwei Situationen zu vergleichen beziehungsweise zu kontrastieren: „empty room: / one swinging coat hanger / measures the silence“.

Es kann für die Lernenden eine beträchtliche Herausforderung darstellen, die verschiedenen Konzepte, Wendungen, Kontraste und Zäsuren zu identifizieren. Wenn erst einmal eine pfiffige Idee gefunden ist, kann das Schreiben eines Haikus ziemlich schnell erfolgen. Anschließende Präsentationen vor der Klasse können kontroverse Interpretationen hervorrufen.

Der Ausdruck ‚Konkrete Poesie‘ (*concrete poetry, shape poetry, pattern poetry, visual poetry*) bezieht sich auf Gedichte, in denen jenseits der konventionellen bedeutungskonstituierenden Elemente (Wörter, Reim, Metrum) das typografische Arrangement der Wörter den intendierten Effekt vermittelt. So kann zum Beispiel leerer Raum zwischen Wörtern ein Tennisnetz formen oder einen Mangel an Kommunikation symbolisieren (vgl. Roger McGoughs berühmtes *40-love*). Wenn man Schülerinnen und Schülern als *scaffolding* einige Beispiele vorgibt, haben sie gewöhnlich keine größeren Probleme, ihre eigenen *shape poems* zu kreieren – eine Aufgabe, die sie mit Freude und oft erstaunlichen Ergebnissen bearbeiten.

Aphorismen sind kurze, witzige Aussagen oder Zitate. „Für ihre Verwendung im Englischunterricht sprechen folgende Konstituenten: Kürze, Prägnanz, Sentenzhaftigkeit, Überraschungseffekt, Aufforderungscharakter (Provokation), Rhetorik/Stilistik, Humor (Ironie, Satire)“ (Thaler 2004, 36). Eine Liste mit 25 verschiedenen Unterrichtstechniken für die Arbeit mit Aphorismen findet sich bei Thaler (2004).

Popsongs einschließlich Raps erfreuen sich bei Lernenden großer Beliebtheit. Wenn Shakespeare heute leben würde, würde er vielleicht Liedtexte schreiben – und wenn Bob Dylan im Elisabethanischen Zeitalter gelebt hätte, hätte er vielleicht Sonette geschrieben. Neben Dylan gibt es weitere herausragende Songwriter wie Leonard Cohen oder Sting, deren Texte sowohl genossen als auch für linguistische und interkulturelle Zwecke analysiert werden können. Stings *Englishman in New York* kann nicht nur einer poetischen und kulturellen Analyse unterzogen, sondern beispielsweise auch mit der Kurzgeschichte *The Jolly Corner* von Henry James verglichen werden (Thaler 2005).

Auch religiöse Texte können Eingang ins Klassenzimmer finden, so zum Beispiel Gebete oder Grabinschriften. Ein Epitaph ist ein häufig in Versform verfasster Text, der den Verstorbenen ehrt und in einen Grabstein oder eine Gedenktafel eingraviert ist. Zahlreiche Dichter haben vor ihrem Tod ihre eigenen Epitaphe verfasst. Ein guter Grabvers ist einprägsam oder denkwürdig, spricht die Leserinnen und Leser direkt an und erinnert sie an ihre eigene Sterblichkeit. Einige dieser Verse sprühen sogar vor Humor, wobei sie Wortspiele und andere rhetori-

sche Mittel einsetzen: „Excuse my dust“ lautet Dorothy Parkers Vorschlag für ihre eigene Grabinschrift. All diese Stilmittel können in einem Unterrichtsgespräch eruiert werden.

Unter *performance poetry* versteht man eine Form mündlicher Lyrik, die nicht für die Print-Distribution gedacht ist, sondern spezifisch für eine Darbietung vor einem Publikum verfasst wird. Lehrkräfte könnten ihre Klassen ermutigen, ihre eigenen Poetry-Slams an der Schule oder öffentlichen Orten zu organisieren.

## 6 Methoden

Vor dem wissenschaftstheoretischen Hintergrund der zunehmenden Relevanz moderner Literaturtheorien wie Rezeptionsästhetik, Poststrukturalismus und Konstruktivismus findet seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts im Sprachunterricht ein methodischer Paradigmenwechsel statt (z. B. Haas 1997; Korte 2012). Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren ergänzen die traditionellen analytischen und kognitiven Techniken, zum Beispiel durch Umgestalten, Ergänzen oder Umsetzen von Texten in andere Medien, praktisches und selbsttätiges Handeln und durch aktiven Gebrauch verschiedener Sinne (Ganzheitlichkeit).

Für die Lyrikbehandlung im Deutschunterricht gelten inzwischen weitere methodische Prinzipien (Korte 2012, 207–208):

- keine bloße Addition einzelner Gedichtstunden, sondern eher Unterrichtsreihen zu lyrischen Genres
- Einbettung von Gedichten in übergreifende thematische Sequenzen
- Kombinationen mit anderen (literarischen und nichtliterarischen) Texten
- Verzicht auf moralpädagogische Unterrichtsstrategien
- Öffnung des lyrischen Schulkansons

Auch im Fremdsprachenunterricht dominierte bei der Arbeit mit Lyrik lange Zeit ein kognitiv-analytischer Ansatz, der das Gedicht mittels intensiv-statarischer Lektüre (*close reading*) in seine Einzelteile zerlegte. Ein rapider Motivationsabfall seitens der Schüler und Schülerinnen war oft die Konsequenz. Inzwischen wurde hier die Methodik geöffnet, das heißt, kreative und experimentelle Verfahren ergänzen heute die kognitive Durchdringung.

Die folgenden Verfahren, Techniken und Methoden sind nach dem gebräuchlichsten Strukturmuster gegliedert, das heißt dem Prozessmodell mit einer *pre-reading*, *while-reading* und *post-reading stage* (Tab. 2, vgl. Lütge et. al. 2012, Thaler 2016).

Tab. 2: PWP-Modell

Struktur einer Lyrik-Stunde	
Prozessstufe	Aktivitäten
P R E	– Information zum Autor
	– Erklärung der kommunikativen Situation
	– Diskussion des Titels
	– Kreatives Schreiben
	– Verwendung von Medien
W	– Lesen des gesamten Gedichts
H	– Lesen eines unvollständigen Textes
I	– Lesen eines veränderten Textes
L	
E	
P O S T	– Erster Eindruck
	– Allgemeines Verständnis
	– Detaillierte Analyse
	– Integration von Hintergrundinformationen
	– Evaluation
	– Rezitieren
	– Kreative Aktivitäten

In der *pre-reading stage* kann die Lehrkraft Informationen zum Autor des Gedichts geben und die kommunikative Situation verdeutlichen (*Wer spricht mit wem worüber?*). Bei der Betrachtung des Titels können die Lernenden über den Inhalt spekulieren und dabei ihr ‚Weltwissen‘ einbringen; solch ein *brainstorming* – oder vielmehr *heartstorming* – mag mithilfe eines *Assoziationssterns* an der Tafel erfolgen, das heißt eines Kreises mit vielen Strahlen, auf denen die Ideen der Schüler und Schülerinnen festgehalten werden. Die Schülerinnen und Schüler können zum Titel auch ihr eigenes Gedicht verfassen. Verschiedene auditive und visuelle Medien (u. a. Geräusche, Bilder, Fotos, Zeichnungen) vermögen ebenfalls zum Thema zu führen und das Interesse der Lernenden zu wecken.

Die *while-reading stage* besteht primär aus der Lektüre des Gedichts. Der ganze Text kann (mehrmals) von der Lehrkraft oder einem (leistungsstarken) Schüler vorgelesen oder via moderner Medien präsentiert werden. Beispielsweise ist *The Poetry Archive* ([www.poetryarchive.org](http://www.poetryarchive.org)) eine Online-Sammlung von Dichterlesungen, hier kann man den Stimmen zeitgenössischer und vergangener Poeten kostenlos lauschen. Um das aktive Moment zu stärken, kann ein unvollständiges oder geändertes Handout ausgeteilt werden. Verschiedene Techniken bieten sich hier an:

- ‚Verkehrte Zeilenfolge‘: Das Gedicht wird in Einzelteile zerschnitten, die Schüler und Schülerinnen müssen die Zeilen in die richtige Reihenfolge bringen.
- ‚Alternativen‘: Bei einigen Wörtern werden zwei oder drei Alternativen gegeben, die Lernenden müssen die passendste auswählen.
- ‚Zwei in einem‘: Zwei verschiedene Gedichte werden zu einem verbunden und die Schüler und Schülerinnen müssen sie sortieren.
- ‚Prosa und Gedicht‘: Ein Gedicht wird wie ein Prosatext gesetzt, die Lernenden müssen es in die lyrische Form zurückbringen.
- ‚Lückengedicht‘: Einige Wörter werden gestrichen (Reimwörter, erste oder letzte Wörter einer Zeile, einige Verse, eine ganze Strophe) und die Schüler und Schülerinnen müssen das Gedicht vervollständigen. Als Differenzierungsmaßnahme kann bei schwächeren (oder jüngeren) Lernenden eine Liste mit den ausgelassenen Wörtern am Ende hinzugefügt werden.
- ‚Mondegreen‘ (Freudscher Verhörer): Einige Wörter werden durch ähnlich klingende ersetzt und die Schüler und Schülerinnen müssen sie unterstreichen und austauschen. Diese Technik eignet sich vorzüglich für die Schulung des Hörverstehens bei Popsongs.

Die Vorzüge all dieser Verfremdungstechniken liegen in ihrem puzzleartigen Charakter. Detektiv zu spielen, fehlende Dinge zu finden oder die Reihenfolge zu rekonstruieren, sind in der Regel motivierend. Während dieses Prozesses werden die Lernenden sensibilisiert für die formalen und thematischen Charakteristika von Lyrik und beschäftigen sich tiefer gehend mit den verborgenen Bedeutungen. Dabei lautet die Zielvorgabe nicht, den originalen Wortlaut getreu wiedergeben zu können. Es gibt hier kein Richtig oder Falsch, verschiedene sprachliche Alternativen sind möglich, *sensible guesses* sind erwünscht und Optionen sollten begründet werden. Auf diese Weise werden die Lernenden angeleitet, sich auf einen Text zu konzentrieren und seine grundlegende Bedeutung zu erfassen. Dies mag später zu einer profunderen Analyse führen.

In der *post-reading stage* sollten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre persönliche Haltung zu dem Gelesenen (oder Gehörten) zu artikulieren. An solch einen Austausch von Ersteindrücken kann sich eine allgemeine Verständnisüberprüfung anschließen: Der Typus des Gedichts wird bestimmt (narrativ, deskriptiv, reflektierend o. Ä.), die Situation wird – sofern noch nicht erfolgt – erläutert (*Wer spricht? Wer wird angesprochen?*), das Thema wird geklärt (*Was ist das Hauptthema? Was hat der Titel für einen Bezug zum Thema?*), die Hauptaussage wird diskutiert (*Was ist die Botschaft? Welche Reaktion soll hervorgerufen werden?*) und der Ton wird beschrieben (*Wie ist die vorherrschende Stimmung?*). Ein allgemeines Verständnis kann danach zu einer detaillierten Analyse vertieft

werden, in der die verschiedenen poetischen Stilmittel Berücksichtigung finden. Der analytische Ansatz ist immer noch angebracht, wenn er gemäßigt auftritt, dem Alter der Lernenden angepasst ist und eine persönliche Verbindung mit dem Gedicht stiftet.

Zu einer befriedigenden Interpretation gehört im Kontext der Schuldidaktik in der Regel auch der Verweis auf den literaturhistorischen und biografischen Hintergrund des Gedichts. Grundlegende Kenntnisse einschlägiger literaturtheoretischer Richtungen wie *New Historicism* (Neuer Historizismus, Poetics of Culture, Kulturpoetik, Stephen Greenblatt), aber auch konträrer Ansätze (z. B. *New Criticism*, traditioneller Historismus) sind hier erstrebenswert (Thaler 2016). Auf der Grundlage all dieser Ergebnisse kann eine ausgewogene persönliche Evaluation des Gedichts die Ersteindrücke aus der *pre-reading stage* modifizieren.

Gedichte können im Rahmen des Unterrichts auch laut gelesen und rezitiert werden. Dies kann das Verständnis vertiefen und den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, dass aktive Leser einer Passage eine eigene Bedeutung verleihen und dies den Effekt für den Hörer bestimmt. Das Rezitieren muss natürlich angeleitet werden: In Kleingruppen und mit Unterstützung durch die Lehrkraft denken Schüler und Schülerinnen über Metrum, Rhythmus, Pausen, Betonung, Lautstärke, Stimmung, Körpersprache und andere poetische Konstituenten nach. Verschiedene Rezitationstechniken stehen dann zur Auswahl – wobei jedes Verfahren auch gewisse Probleme in sich birgt (z. B. die Gefahr zweckfreier, sinnverfälschender Narretei bei *stop and go*):

- *choral reading*: Die ganze Klasse (oder eine Teilgruppe) trägt das Gedicht vor
- *role reading*: Das Gedicht wird mit unterschiedlichen Rollen gelesen (z. B. abwechselnd Mädchen und Jungen)
- *mood reading*: Ton oder Lautstärke werden verändert (z. B. glücklich vs. wütend; laut vs. leise)
- *chain reading*: Jeder Schüler liest nur eine Zeile, bis die ganze Klasse teilgenommen hat
- *stop and go*: Ein Schüler beginnt und hört irgendwann auf; der Nachbar muss fortfahren
- *commented reading*: Ein Schüler liest vor und streut gelegentlich *asides* ein, das heißt, er sagt, was er mag oder nicht versteht

Die *post-reading stage* sollte allerdings nicht nur aus Rezitation und Kognition bestehen. Als Folge- oder Transferaufgaben stehen vielfältige kreative Aktivitäten zur Verfügung. Neben den schriftlichen Formen (z. B.: *Füge eine weitere Strophe hinzu*) gibt es auch visuelle Typen (z. B.: *Übertrage das Gedicht in eine Collage*), musikalische Optionen (z. B.: *Verbinde den Text mit einer passenden Melodie*), audiovisuelle Aufgaben (z. B.: *Erstelle einen kurzen Videoclip – und lade ihn auf*

YouTube hoch) und digitale Formen (z. B.: *Beteilige dich an einer der zahlreichen Poetry-Websites*). Lyrik kann im Unterricht auch dafür da sein, zu spielen, zu experimentieren und alternative Ideen auszuprobieren – denn *poetry* kann auch bedeuten: *poe-try*.

Zwischen dieser spielerisch-handlungsorientierten Herangehensweise und dem analytisch-kognitiven Ansatz sollte eine vernünftige Balance angestrebt werden. Zu Letzterer gehört auch die Analyse poetischer Stilmittel auf der strukturellen, phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Ebene (vgl. zu Formen, Definitionen und Beispielen Thaler 2016). Diese rhetorischen Techniken tauchen auch in dramatischen und narrativen Texten auf, was die Bedeutung ihrer Vermittlung unterstreicht. Meist reicht es nicht aus, nur den Typus des Stilmittels zu identifizieren, sondern auch seine jeweilige Funktion muss erhellt werden, um zu einer tieferen Wertschätzung der entsprechenden Passage zu gelangen (Ludwig 1994). Die am häufigsten vorkommenden – und in Prüfungen abgefragten – Effekte und Funktionen sind:

- *einen bestimmten Aspekt betonen (die häufigste Funktion)*
- *das Interesse des Lesers wecken/die Aufmerksamkeit des Lesers zu erregen*
- *den Leser zum Denken bringen*
- *eine Situation/Person/Idee/ein Ereignis kritisieren/satirisch darstellen*
- *einen schönen Reim finden*
- *Humor erzeugen*
- *den Leser amüsieren/unterhalten*
- *lustige/enthüllende Assoziationen hervorrufen*
- *ein inneres Bild schaffen*
- *die Passage lebendig machen*
- *den Leser überraschen*

Da all diese Funktionen auch von dem spezifischen Kontext abhängen, in dem das Stilmittel verwendet wird, müssen die Lernenden vor Verallgemeinerungen gewarnt werden; häufig konstatieren sie Effekte ohne großes Nachdenken.

## 7 Desiderata

„Die Tradition der Fremdsprachendidaktik wiederholt die Frage nach der Lyrik im Fremdsprachenunterricht mit schöner Regelmäßigkeit – wenn auch nicht in konstanter Dringlichkeit“ (Hunfeld 1977b, 7). Inzwischen gibt es erstens eine Vielzahl von (meist kurzen) Artikeln und (überwiegend positiven) Erfahrungsberichten in Fachzeitschriften (z. B. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, *Der Fremd-*

*sprachliche Unterricht, Deutsch, DeutschMagazin, Unterricht Französisch*), zweitens eine Darstellung von Lyrik als einer von mehreren literarischen Gattungen in Überblickswerken zur Fremdsprachendidaktik oder Literaturdidaktik (z. B. Abraham und Kasper 2006; Franz und Hochholzer 2006; Nünning und Surkamp 2006; Thaler 2012; Thaler 2016), drittens eine Fülle an Materialsammlungen und Anthologien sowie auch eine größere Anzahl von Interpretationssammlungen (meist auf rein literaturwissenschaftlicher Basis). Viele Autoren theoretischer Publikationen argumentieren auf der Basis von amtlichen Vorgaben oder verbreiteter Lehrwerke, haben aber keinen Einblick in die konkrete Unterrichtspraxis. Die Erfahrungsberichte von Praktikern bieten impressionistische Eindrücke, sind auf den Einzelfall reduziert und stellen aus nachvollziehbaren Gründen Verlauf und Ergebnis der Unterrichtssequenzen (zu) positiv dar.

„Äußerst wichtig wären empirische Studien zum Lyrikunterricht.“ Diese Forderung stellt Werner (1993, 182) bereits vor der Jahrhundertwende. Sowohl in diachroner als auch synchroner Perspektive müssten Ziele, Selektionen, Methoden, Lehrer- und Schülerrolle auf einer belastbaren empirischen Basis untersucht werden. Was für fremdsprachendidaktische Forschung generell gilt, trifft auch auf lyrikdidaktische Forschung zu. „Basierend auf den drei grundständigen Forschungsrichtungen der historischen, theoretischen und empirischen Forschung, haben sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze ihre Berechtigung, neben analytisch-nomologischen Methoden mit Variablenkontrolle und Standardisierung auch die explorativ-interventionistische Erfassung komplexen Unterrichtsgeschehens mit dem Ziel ihrer Veränderung, neben statistischen Instrumenten auch hermeneutischer Zirkel und integrative Reflektion, dazu Introspektion (‘Lautes Denken’, Tagebücher), Befragung (Interviews, Gruppendiskussion, Fragebogen), Beobachtung (mit Ton- bzw. Videoaufnahmen), Dokumentenanalyse (Stundenplanungen, Lehrmaterialien usw.), Diskursanalyse, historische Forschung, ethnografische Studien und Aktionsforschung“ (Thaler 2017, 127). Ein ausbalanciertes Forschungsparadigma ist dementsprechend vonnöten.

Um effektiven und motivierenden Literaturunterricht mit Lyrik zu gestalten, bedarf es einer zweifachen Öffnung hin zu *poetries* und *poe-try*. Die textliche Öffnung muss neben den traditionellen Gedichtformen auch alternative Genres in das Klassenzimmer holen, die methodische Öffnung sollte neben kognitiv-analytischen auch handlungsorientiert-kreative Unterrichtstechniken berücksichtigen. Ein solches Vorgehen steht ganz im Zeichen eines Balanced Teaching (Thaler 2012; Thaler 2010; Thaler 2008).

## Weiterführende Literatur

- Franz, Kurt und Rupert Hochholzer (2006). *Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen – Methoden – Beispiele*. Baltmannsweiler.
- Haas, Gerhard (2004). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines ‚anderen Literaturunterrichtes‘ für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart.
- Korte, Hermann (2012a). „Lyrik im Unterricht“. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal. München: 201–216.
- Taubenböck, Andrea (2004). „If it ain’t a pleasure, it ain’t a poem. Lyrik – eine Gattung, die begeistern kann“. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 67 (2004): 4–9.
- Thaler, Engelbert (2012). *Englisch unterrichten*. Berlin.
- Thaler, Engelbert (2016). *Teaching English literature*. Paderborn.
- Werner, Annette (1994). *Lyrik im Englischunterricht nach 1945. Die Entwicklung einer fachdidaktischen Debatte*. Augsburg.