

und produktionsorientierten Literaturdidaktik mehrfach geäußerte Vorwurf, „sie sei theorielos und spare die eigentlichen didaktischen Fragen, nämlich diejenigen nach den Zielen und Bildungsgehalten, aus“ (Spinner 2002a:255), lässt sich zwar auch auf zahlreiche Literaturkarteien und vergleichbare Materialien übertragen, kann aber nicht verallgemeinert werden.

↘ Leseförderung ↗ Autorenlesung ↗ Differenzierung ↗ Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ↗ Individualisierung ↗ Kanon ↗ Kinder- und Jugendliteratur ↗ Lehrerhandreichung ↗ Reformpädagogik ↗ Unterrichtsmittel
 □□ Kliever 1997; Knobloch 2001; Spinner 2002a.

[KnJ]

Literaturverfilmung ↗ Verfilmung

Lyrik

[f., griech. *Lyra*, ‘die Leier’]

ursprünglich alle poetischen Gesänge, Vortrag mit Begleitung einer Lyra; seit dem 18. Jh. neben der Dramatik und Epik dritte Hauptgattung der Literatur. Während das Drama ein Geschehen szenisch-dialogisch vergegenwärtigt und die Epik einen Vorgang durch einen distanzierenden Erzähler narrativ vermittelt, ist Lyrik die literarische Artikulation eines Subjekts (bzw. eines Rollen-Ichs), das, meist in der ersten Person (lyrisches Ich), reflektierend, appellierend oder durch die Offenlegung innerer Vorgänge über sich selbst, seine Stellung in der Wirklichkeit, seine Beziehung zu anderen sowie seine Haltung angesichts bestimmter Erfahrungen und Geschehnisse spricht. Weitere formale Merkmale: Kürze und Prägnanz des Ausdrucks, ästhetische Komplexität, Überstrukturiertheit und Ambiguität (bes. durch ausgeprägte Bildlichkeit und Metaphorik), ein spezielles Schriftbild durch die Zeilenbrechung am Ende jeder Zeile; in best. Epochen auch: Strophenbau, Versmaß (↗ Metrik), Rhythmus, Musikalität, Reim.

⌘ (i) Trotz des kaum zu übersehenden Formenreichtums lyrischen Sprechens, das sich schon in den archaischen Kulturen aus einfachen Formen wie Zauberspruch, Totenklage, Hymnus und Lied entwickelt und seit der Antike eine Vielzahl divergierender Textsorten hervorgebracht hat, überwog in Literaturwissenschaft und -didaktik, unter Einfluss besonders von E. Staigers „Grundbegriffe der Poetik“ (1946) und W. Kayser, bis in die 60er Jahre ein anthropologisch fundierter, normativer Begriff von Lyrik, der sich konzeptionell einseitig am Modell der Erlebnislyrik sowie literaturgeschichtlich an der Lyrik zwischen Empfindsamkeit und Biedermeier orientierte. Indem man die dt. Lyrik zwischen 1750 und 1850 zum Gattungsideal erklärte, wurde Lyrik in der Nachfolge von C. Batteux („*Les beaux arts réduits à un même principe*“, frz. 1746) auf die unmittelbare, monologische Verlautbarung von Gefühlen, Stimmungen und (biographischen) Erlebnissen in metrisch regulierten und liedhaften Formen reduziert oder, wie bei J. G. Herder und seinen romantischen Nachfolgern, als gemeinschaftsbildendes Produkt eines ebenso naiv-ursprünglichen, schöpferischen „Volksgeistes“ ausgegeben. Dabei wurde ignoriert, dass die scheinbare Unmittelbarkeit des Erlebnisgedichts und des Volkslieds selbst bei diesen historischen Ausprägungen von Lyrik meist durchaus ästhetisch vermittelt und kalkuliert ist und dass die Geschichte der Lyrik mit diesem normativ verengten Begriff nicht in ihrer ganzen Breite zu erfassen ist. Denn sowohl die Lyrik vor 1750 „die noch ganz unter dem Einfluss einer rhetorisch-konventio-

nellen Regelpoetik steht, als auch die Lyrik der Moderne mit ihrer Absage an die klassisch-romantischen Traditionen folgen ganz anderen ästhetischen Prinzipien. Wichtige Formen des lyrischen Sprechens (z. B. die auf den Dialog mit ihren Adressaten angewiesene, scherzhaft-gesellige Lyrik des 17. und 18. Jh., das politische (Lehr-)Gedicht oder das moderne Sprachspiel) können bei einem derart reduzierten Begriff von Lyrik keine Berücksichtigung finden.

Die neuere Forschung ist sich weitgehend darüber einig, dass eine angemessene Definition von Lyrik nicht allein an einer spezifischen historischen Ausprägung der Gattung festgemacht werden darf. Weder die Dominanz des subjektiven Gefühlsausdrucks noch der Reim, weder die Liedhaftigkeit noch die Musikalität der Sprache können deshalb als zureichende Charakteristika der Lyrik angesehen werden. Lyrik ist entgegen dem landläufigen Vorurteil auch nicht einfach mit Versdichtung gleichzusetzen (vgl. aber Lamping 1989:23), denn einerseits finden sich Verse oft auch in der Epik und Dramatik, und andererseits ist Lyrik in vielen Epochen durchaus ohne ein Metrum ausgekommen. Die wesentlichen epochenübergreifenden Merkmale von Lyrik sind anderswo zu suchen. Es sind der begrenzte Umfang, die typographische Anordnung des Textes (Zeilenbrechung bei metrisch geregelten Versen wie bei Prosazeilen), die durchgehende Semantisierung und Polyvalenz der verwendeten literarisch-ästhetischen Mittel, der an diese Komplexität gekoppelte Bedarf an vertiefender und „verlangsamender“ Interpretation durch den Leser und vor allem das Fehlen einer vermittelnden Erzählinstanz, an deren Stelle die Selbstaussage eines individuell identifizierbaren oder aber als Typus angelegten Subjekts tritt (das als fingierter Sprecher des lyrischen Texts freilich nicht mit dem Autor gleichzusetzen ist). Gedichte, die – wie die ↗ Ballade – eine äußere Handlung erzählen, stellen eine Grenzform der Lyrik dar und sind im Blick auf ihre Erzählstruktur eher der Epik zuzurechnen. Auch bei den mit der Konvention des lyrischen Ichs gezielt brechenden visuellen oder akustischen Sprachexperimenten der ↗ Konkreten Poesie greift meist nur die äußere Form, nicht aber der Aussagetypus, noch einzelne charakteristische Merkmale von Lyrik auf.

Eine epochenübergreifende, allgemein anerkannte Bestimmung von Lyrik wird durch ihren großen Formenreichtum erschwert (Burdorf 1997:1-21), doch lässt sich Lyrik nach verschiedenen Kriterien weiter kategorisieren: adressatenspezifisch (Volkslied, Kindergedicht, Arbeiterlied), thematisch (Natur-, Liebes-, Alltags-, Großstadtlyrik), nach speziellen Gedichtformen (Sonett, Ode, Elegie, Hymne, Epigramm) oder auch nach funktionalen Gebrauchskontexten (Chanson, ↗ Song, Kabarettlyrik).

Die unterschiedlichen geschichtlichen Ausprägungen von Lyrik haben auch in der literaturdidaktischen Theoriebildung ihre Spuren hinterlassen. In idealtypischer Vereinfachung lassen sich dabei zwei verschiedene Grundmodelle unterscheiden: Didaktische Konzeptionen, die sich vornehmlich am Paradigma volkstümlicher und erlebnishafter Poesie orientieren, betonen primär die affektiven Aspekte der Rezeption, d. h. die spezifische Erlebnisintensität und -qualität, die sich bei der Begegnung mit lyrischen Texten dieser Art einstellen können. Sie zielen beim Umgang mit Lyrik primär auf eine spezifische Form des ästhetischen Genusses, die als Freude am ästhetisch durchgebildeten Werk sowie als Weckung und Steigerung der menschlichen Gemütskräfte verstanden wird und, gemäß der Prämisse von der untrennbaren Einheit des Schönen und Guten, zugleich als Läuterung des sittlichen Bewusstseins der Leser im Medium der Poesie aufgefasst wird. Andere didaktische

Konzeptionen akzentuieren im Gegensatz dazu speziell die kognitiven Dimensionen bei der Erschließung von Lyrik. Sie gehen meist von einem breiteren Begriff von Lyrik aus, der neben der Erlebnislyrik z. B. auch die reflektierende Gedankenlyrik einbezieht, und entwerfen Verfahren einer präzisen philologischen Textanalyse, deren Ergebnisse argumentativ begründbar und intersubjektiv gültig sein sollen. Statt des Erlebnisses und der Freude an der kunstvoll geformten Sprache steht hier die rationale Einsicht in die künstlerischen Verfahren von Lyrik, in spezifische Aussageabsichten, Gattungsmerkmale oder historische Kontexte im Vordergrund, was in der Unterrichtspraxis meist mit einer stärkeren Lernzielorientierung und einer sorgfältigeren curricularen Planung der Unterrichtsabläufe verbunden ist. Obwohl die beiden Grundmodelle sich im Prinzip nicht ausschließen müssen, sondern durchaus ergänzen können, gelingt die Synthese zwischen ihnen keineswegs immer. Ästhetischer Genuss und kritische Reflexion, kognitive und affektive Erfahrungen bleiben dann getrennt, statt auf einsichtige Weise miteinander vermittelt zu werden.

Schon die Reformpädagogik am Beginn des 20. Jh. setzte, im Sinne des ersten Modells, in erster Linie auf eine entpädagogisierte Erfahrung von Lyrik als autonomes, für sich selbst stehendes Kunstgebilde, dessen besondere Schönheit sich den Lernenden angeblich nur dann erschließen sollte, wenn sie sich dem Kunstgenuss möglichst ungestört durch rationale Erwägungen überlassen können. Die Freude am „Erlebnis“ der Dichtung und am eigenen Gestalten lyrischer Texte war dabei als Antwort auf die ermüdenden Deklamationsrituale (↗ Auswendiglernen) und rhetorischen Schreibübungen des älteren Deutschunterrichts gedacht, denen man vorhielt, den Schülern mit dem Vergnügen an den ästhetischen Gegenständen zugleich die Fähigkeit zu eigener Imagination und schöpferischer Kreativität zu rauben.

Erlebnis und Stimmung sind auch noch die Leitbegriffe beim Umgang mit Lyrik, der sich nach dem Zweiten Weltkrieg im Gefolge der sog. werkimmanenten Interpretation im schulischen Deutschunterricht etablierte. Gestützt auf ein lebensphilosophisches Fundament, das eine Beziehung zwischen der Unergründlichkeit des eigenen Daseins und der Unerschöpflichkeit des Gedichts postulierte, schrieb man der Begegnung mit Lyrik eine geradezu existentielle Bedeutung zu (Nentwig 1960; Braak 1961). Damit rückte die Lyrik ins Zentrum des Deutschunterrichts. Ergriffenheit und Einfühlung galten als geeignetste Dispositionen, um an der höheren Wahrheit der Poesie Anteil zu nehmen. Ziel des Unterrichts war es, besonders durch sorgsames Hören und Sprechen, die Grundlagen für eine solche Rezeptionshaltung zu legen und die Schüler zu einem immer genaueren Verständnis des als organische Einheit von Form und Inhalt gedachten Werks anzuleiten. Obwohl das eigentliche Ziel der schulischen Befassung mit Lyrik sich nach diesem Verständnis einer klaren wissenschaftlichen Definition entzog und die Textauswahl meist den Schwerpunkt auf die klassisch-romantische Tradition legte, gebührt der werkimmanenten Lyrikinterpretation das Verdienst, die Grundlagen für eine philologisch exakte, sachgerechte und präzise Strukturanalyse lyrischer Texte im Deutschunterricht gelegt zu haben. In ihrem Umkreis entstanden zudem Konzepte einer „schöpferischen Nachgestaltung“ von Lyrik, die das Gedicht als offene „Partitur“ (Pielow 1965: 112–130) für verschiedene Verfahren eines produktiv-handelnden Umgangs mit Texten (Rezitation, Inszenierung, Illustration, Vertonung etc.) auffassten und in manchen Aspekten die aktuellen Konzepte eines produktionsorientierten Lyrikunterrichts vorwegnahmen. Andererseits waren die Deutungsmuster, mit denen W.

Pielow u. a. an die Texte herantraten, oft von einem sehr engen Literaturbegriff sowie von konservativ-religiösen bzw. lebensphilosophischen Prämissen geprägt, welche die Bedeutungsvielfalt der analysierten Werke auf fragwürdige Weise reduzierten, indem sie aus ihnen eine vermeintlich zeitlose und gesellschaftsunabhängige Wahrheit abzulesen suchten. Zudem geriet gerade die von der Werkimmanenz propagierte „Hingabe“ an das autonome Kunstwerk nicht selten in Gefahr, zu einem unfruchtbaren Formalismus der Textexegese zu erstarren, der die Motivation der Lernenden beeinträchtigte, wenn nicht die Behandlung von Lyrik von vornherein zu einer Weihestunde für wenige Eingeweihte geriet: „Das Programm der Stimmungs- und Erlebnislyrik, ‘edlen Seelen vorzufühlen’ (Goethe), verkehrte sich in der Gedichtstunde zur Verordnung des kollektiven Nachvollzugs von Haltungen und Wertungen, deren Anspruch durch ihre Verschlüsselung in das, was man als ‘schön’ wahrzunehmen verpflichtet war, noch potenziert wurde“ (Hassenstein 1998:634).

Seit Mitte der 60er Jahre geriet die werkimmanente Lyrikanalyse wegen ihrer anfechtbaren theoretischen Prämissen und ihrer problematischen Konsequenzen für den Deutschunterricht mehr und mehr ins Kreuzfeuer der didaktischen Kritik, zunächst aus der Perspektive einer an ausweisbaren curricularen Lernzielen orientierten Strukturanalyse, später aus dem Blickwinkel der ideologiekritisch und literatursoziologisch argumentierenden Literaturdidaktik der 70er Jahre. Die strukturanalytischen Konzepte der 60er Jahre plädierten für einen sachlich-rationalen Umgang mit Dichtung und zielten in erster Linie auf das Lernziel der ästhetischen Kompetenz, die besonders durch Einsicht in die Gattungsgesetze, die Aneignung poetologischer Grundbegriffe und den Erwerb von adäquaten Analysetechniken gewonnen werden sollte (z. B. Bauer, Hg. 1972). Sie übernahmen insofern den sachhaltigen Kern der immanenten Textinterpretation, verknüpften diese aber nicht nur mit einem erweiterten Literaturbegriff, der die Lyrik der Moderne erstmals für den Deutschunterricht erschloss, sondern auch mit den Postulaten der neu aufkommenden Curriculumstheorie. Lyrik sollte nicht mehr nur Freude, Genuss und andere Erlebnisse bieten, sondern als Lerngegenstand ernst genommen werden, und die zu erreichenden Lernziele sollten strikt kontrollierbar sein: „In dem Maße, in dem ein Literaturunterricht nicht mehr im Erregen von Stimmungen sein Genüge findet, in der Vermittlung von Eindrücken, muß er planbar und in seinen Zielen objektivierbar werden“ (Kliwer 1974:6). So entwarf H.-J. Kliwer selbst für die Grundschuldidaktik, in der noch heute der erlebnishafte Zugang zum Gedicht z. T. einseitig dominiert (Andresen 1992; Schulz 1997), einen klar gegliederten, gestuften Lehrgang, der von elementaren Einsichten in Rhythmus und Klang zum Verständnis immer komplexerer Strukturen führte und auch die Erlebnisqualität von Lyrik keineswegs ignorierte: „Die rationale Erschließung eines Gedichtes und die erlebnishafte Begegnung schließen einander nicht aus, aber didaktisch planbar ist nur das erste“ (Kliwer 1974:2). Nicht immer wurde auch den nicht-kognitiven, spielerischen Zugängen zur Lyrik eine solche Beachtung geschenkt. „Auf Schüler freilich wirkt ein allzu streng vorgegebenes Schema der Textbehandlung entmotivierend und drängt Vorstellungskraft und Entdeckerfreude, die für den Umgang mit Gedichten wichtig sind, zurück“ (Spinner 2000a:29).

Die kritische Didaktik der 70er Jahre räumte der Lyrik im Gegensatz zu anderen Kunstgattungen, von denen man sich eine realistische Widerspiegelung politisch-sozialer Verhältnisse versprach, vergleichsweise wenig Raum ein. Traditionelle

Lyrik galt als vorbelastet durch die Erlebnispädagogik der Nachkriegszeit und wurde nicht selten pauschal als subjektivistisch und ideologiehaltig abgewertet. Gegen die Enthistorisierung der Texte in der immanenten Betrachtung setzte man nun die Forderung nach ihrer Integration in historisch-gesellschaftliche Kommunikationsprozesse. Damit wurde der herkömmliche anthropologische Begriff von Lyrik aufgegeben und durch eine differenziertere Betrachtung der verschiedenen Subgenres in ihrem jeweiligen historischen Funktionszusammenhang ersetzt. Dies erlaubte es, einigen bis dahin vernachlässigten Textsorten, z. B. dem politischen Gedicht (↗ Politische Lyrik; Fingerhut/Hopster 1972; Bräutigam 1977), aber auch Gebrauchstexten wie Chanson und Schlager endlich die gebührende Beachtung zu schenken. Über diese Erweiterung des Literaturbegriffs hinaus gingen von dieser Zeit jedoch kaum konzeptionelle Impulse für eine spezifische Didaktik des Lyrikunterrichts aus. Das Leitziel des „kritischen Lesens“ führte i. d. R. zur Dominanz kognitiver und analytischer Zugänge.

Erst mit der Durchsetzung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes seit den 80er Jahren wurde die Beschäftigung mit Lyrik an der Schule erneut wiederbelebt und aufgefrischt. Im Kern geht es diesem Konzept darum, jenseits der ermüdenden Rituale der herkömmlichen Gedichtinterpretation in Gestalt des fragend-entwickelnden, lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächs neue Formen der operativen Aneignung solcher Texte durch die Schüler (Umschreiben, visuelle und akustische Umsetzung, Inszenieren, analoges u. freies Gestalten etc.) zu entwickeln, die dem sinnlichen Vergnügen an Literatur und der rationalen Einsicht in ihre Strukturen gleichermaßen Rechnung tragen und auf diese Weise Kreativität und Reflexion zu verbinden vermögen. Dazu wurde ein weitgefächertes Repertoire kreativer Verfahrensweisen entwickelt und in Unterrichtsversuchen erprobt (Gatti 1979; Waldmann 1988; Payrhuber 1993; Haas 1997:53–140). Dass die Lyrik heute sogar „als Hauptgegenstand der produktionsorientierten Literaturdidaktik“ bezeichnet werden kann (Spinner 2000a:3), hängt mit ihren oben genannten Gattungseigentümlichkeiten zusammen: Gerade die Kürze, Prägnanz und ästhetische Überstrukturiertheit lyrischer Texte lassen sie als Vorlage textgebundener Schreibexperimente der Schüler besonders geeignet erscheinen. Die Stärke des handlungsorientierten Ansatzes liegt vor allem in der Erweiterung des Methodenrepertoires über das verbreitete Interpretationsgespräch hinaus und in seiner großen Praxisnähe. Es ist ihm gelungen, das Vorurteil zu widerlegen, nach dem die Befassung mit Lyrik im Unterricht entweder ermüdend und langweilig sei oder viele Schüler überfordere, und zu demonstrieren, dass Lyrik heutigen Schülern durchaus Vergnügen bereiten kann. Nicht alle Verfahren, die in diesem Zusammenhang als innovativ angepriesen werden, sind es jedoch wirklich. Etliche haben eine lange Vorgeschichte, z. B. in der „schöpferischen Nachgestaltung“ der 50er Jahre oder in der Reformpädagogik.

(ii) Aufgrund der Vielfalt der Gattung bieten sich für Lyrik an der Schule zahlreiche Einsatzmöglichkeiten: Lyrik ist in allen Schulformen und Jahrgangsstufen von der Primarstufe bis zur gymnasialen Oberstufe präsent. Sie liefert ein breites Spektrum an Textsorten vom einfachen Kinderlied und Volkslied bis zum hermetischen Gedicht der Moderne, von klassischen Balladen bis zu aktuellen Rap-Lyrics, vom politischen Lehrgedicht bis zur romantischen Stimmungslyrik. Und sie kann schließlich in ganz unterschiedlichen Lernkontexten behandelt werden, von der Einzelstunde über einen kurzen Vergleich einzelner motivverwandter Gedichte bis

zu umfangreicheren thematisch, literarhistorisch oder gattungstypologisch geordneten Sequenzen. In den Richtlinien wird i. d. R. eine sequentielle Realisierung vorgeschlagen, weil sie sich besonders dazu eignet, systematische Einsichten in literaturgeschichtliche oder gattungspoetische Grundfragen zu vermitteln und den erreichten Wissenszuwachs zu überprüfen. Doch hat auch der herkömmliche Gedichtvergleich, der an ausgewählten Beispielen Unterschiede in der Themenakzentuierung, Aussageabsicht und formalen Gestaltung herausarbeitet, im Deutschunterricht nach wie vor seinen Platz („Gedicht-Vergleich“ 1991).

Der besondere Anreiz der Lyrik für schulische Lernprozesse liegt in ihrer Verbindung von Prägnanz und ästhetischer Komplexität, die nach einem genauen und sorgfältigen Lesen verlangt und der Einsicht in den historischen Aussagegehalt und die Funktion literarischer Kunstmittel zahlreiche Anknüpfungspunkte bietet. An lyrischen Texten können also exemplarische Erkenntnisse über die Spezifik literarischer Sprache (und ihre Differenz zur Alltagssprache) sowie die Bedeutung wichtiger rhetorischer Figuren und Stilelemente gewonnen und grundlegende Verfahren der Textanalyse erprobt werden. Jenseits der ästhetischen Sensibilisierung und Beförderung literarischer Kompetenzen i. e. S. bietet Lyrik aus verschiedenen Epochen aber auch einen Zugang zu Wahrnehmungsstrukturen und Deutungsmustern, die der Gegenwart teilweise fremd geworden sind und nur in ihren spezifischen sozialhistorischen Kontexten angemessen verstanden werden können. Damit leistet die Behandlung von Lyrik wichtige Einsichten in (literatur-)geschichtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge. Zudem kann der Transfer auf eigene Erfahrungsmuster zu einer vertieften Selbsterfahrung der Schüler führen und der handelnde Umgang mit Lyrik die Freude an der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen, die Phantasietätigkeit und die Kreativität der Lernenden fördern.

In der Grundschule stand lange Zeit das Auswendiglernen von Gedichten und die Lese- und Sprecherziehung viel zu einseitig im Vordergrund. Der Korpus der behandelten Texte – einfache Gedichte aus der Erwachsenenlyrik, volkstümliche Kinderverse, Volkslied – blieb schmal; erst nach 1970 wurden das zeitkritische Kindergedicht, der Kindersong und das Sprachspiel für die Primarstufe entdeckt. In diesem Bereich hält sich bis heute z. T. auch noch hartnäckig die traditionelle Vorstellung vom Erlebnisgedicht, das nicht im Detail analysiert werden dürfe, sondern in erster Linie nacherlebt werden müsse. In diesem Sinne proklamiert etwa G. Schulz, gestützt auf die anthropologische Prämisse einer grundlegenden Affinität zwischen Kindheit und Kinderpoesie (Schulz 1997:16–20), als oberstes Lernziel die Freude am schöpferischen Umgang mit lyrischen Texten; dabei entwickelt sie ein weitgefächertes Spektrum anregender und praktikabler Ideen für einen handlungsorientierten Deutschunterricht. U. Andresen möchte schon in der Grundschule auch anspruchsvolle Gedichte aus der Erwachsenenliteratur einbeziehen; diese sollen aber gerade nicht erarbeitet werden, sondern nur als Anregung für ein freies, nicht gelenktes Gespräch über die eigenen Stimmungen und Erlebnisse dienen (Andresen 1992). Bei einer solchen Vorgehensweise kommt die gezielte Arbeit am Text, zu der auch jüngere Schüler nach Maßgabe ihrer altersgebundenen Fähigkeiten in der Lage sind, unweigerlich zu kurz. Wichtige Impulse für die Literaturdidaktik in der Grundschule und den unteren Jahrgängen der Sekundarstufe I sind in den letzten Jahren zudem von der Entdeckung der sprachspielerischen Lyrik ausgegangen (vgl. Steffens 1998).

In der Sekundarstufe I und II nehmen textanalytische Verfahren seit jeher einen größeren Raum ein. Die traditionelle Gedichtstunde zielte sowohl auf affektive Lernziele (das Gedicht als „Erlebnis“ und vorbildhafte Weltdeutung) als auch auf den Erwerb von Analysetechniken und kognitiven Einsichten in „Gehalt und Gestalt“ der Dichtung. Dies führte nicht selten zu einer problematischen Verengung des Methodenspektrums und zu einer Phasierung des Unterrichtsablaufs nach einem gleichförmigen Schema, das vom Lesen/Vorlesen des Gedichts zu seiner Erschließung überleitete und dann wieder im erneuten Vortrag (durch die Schüler) mündete. Auch die Auswahl der Gedichte war eingeschränkt und umfasste bis zum Ende der 60er Jahre i. d. R. nur den Kanon der anerkannten Hochliteratur. Gestützt auf entwicklungspsychologische Phasenmodelle, wurden zudem für bestimmte Altersstufen meist nur ganz bestimmte Textsorten (etwa die Ballade für das sog. „Balladenalter“, vgl. Lesealter) favorisiert. Von solchen Verengungen hat sich der Deutschunterricht nach 1970 mehr und mehr frei gemacht. Aufgrund der Öffnung des Literaturbegriffs hat sich das Spektrum lyrischer Texte an der Schule beträchtlich erweitert und umfasst autonome Kunst-Lyrik ebenso wie Gebrauchs-Lyrik und ältere Gedichte ebenso wie die – aufgrund ihres hermetischen Charakters in der Didaktik lange Zeit höchst umstrittenen – Gedichte der klassischen Moderne oder die Gegenwarts-Lyrik (Spinner 1992a). Auch das Methodenrepertoire ist, nicht zuletzt aufgrund der Impulse, die vom Konzept des Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ausgegangen sind, in den letzten Jahren sehr viel breiter und vielfältiger geworden. Weil kreative Verfahren bei diesem Ansatz nicht bloß ergänzend zur konventionellen Gedichtinterpretation hinzutreten, sondern selbst als Möglichkeiten des handelnd-entdeckenden Begreifens von Textstrukturen und -aussagen begriffen werden, muss bei der Behandlung von Lyrik nicht länger nur das analytische Unterrichtsgespräch im Zentrum stehen. Eine Vielzahl neuerer didaktischer Beiträge (Waldmann 1988; Stocker 1993; Haas 1997; Spinner 2000a; Kliewer/Kliewer 2002; Korte 2002b) zeigt, wie ideenreich, kreativitätsfördernd und lebendig ein Unterricht zu lyrischen Texten angelegt sein kann, wenn er sich von den Interpretationsritualen früherer Zeiten löst und sich der Lyrik in ihren mannigfachen Spielarten zuwendet.

↔ Wenn die Lyrik inzwischen zum wichtigsten Paradebeispiel des handlungsorientierten Literaturunterrichts avanciert ist, an dem immer neue methodische Varianten eines produktiven Umgangs mit Texten demonstriert werden, so ist das unter der Perspektive einer stärkeren Integration von Lyrik in den schulischen Deutschunterricht ebenso zu begrüßen wie im Blick auf eine intensivere Schülerorientierung und den Abbau motivationshemmender Interpretationsschemata, welche die Zugangsprobleme heutiger Schüler zu den kanonisierten Werken der literarischen Tradition nur noch weiter verschärfen. Dennoch bleibt in der Praxis stets zu überprüfen, ob die in der fachdidaktischen Theorie versprochene Synthese von Handeln und Begreifen bei der Behandlung von Lyrik auch faktisch eingelöst wird oder ob sich die kreativen Verfahren bisweilen nicht so weit verselbständigen, dass die analytische Erfahrung des Gegenstandes in seinem sozialhistorischen Kontext vernachlässigt wird und ein Lernfortschritt i. e. S. nicht zu erkennen ist. Das Konzept des produktionsorientierten Lyrikunterrichts wird missverstanden, wenn man es auf das Lernziel „Freude am Umgang mit Texten“ oder auf die reine Leseförderung reduziert. Und auch in Zukunft werden die Schüler in jedem Fall Grundlagenkenntnisse – z. B. über poetologische Fachtermini, Autoren, Epochen, Methoden

u. a. – benötigen, die nicht nur auf spielerisch-kreative Weise erworben werden können.

Solche didaktischen Fragen sowie die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des Umgangs mit Lyrik werden in den einschlägigen Publikationen im Vergleich zur Methodik leider meist nur relativ kurz abgehandelt. Eine eigentliche Theorie der Lyrik und ihrer Bedeutung für schulische Lernprozesse wird selten entfaltet. Daher haben die Veränderungen im Gegenstandsbereich Lyrik, die sich seit den 80er Jahren ereignet haben, die Literaturdidaktik und den Deutschunterricht bislang kaum erreicht. Dies gilt sowohl für die Renaissance traditioneller Formelemente in der Lyrik der Postmoderne als auch für neue Formen der Intermedialität, besonders im Wechselverhältnis zur Popmusik und zu den audiovisuellen Medien, die in der Gegenwart-Lyrik allenthalben zu beobachten sind. Hier und in der durch die Mediengesellschaft veränderten Rezeption von Lyrik (das gedruckte Gedicht in Konkurrenz mit Hörkassetten, CDs, CD-ROMs etc.) liegen wichtige Probleme, auf welche eine künftige Didaktik der Lyrik neue Antworten geben muss.

↘ Deutschdidaktik ↗ Dramatik ↗ Epik ↗ Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ↗ Kanon ↗ Kreativität ↗ Metaphorik ↗ Neue Medien im Deutschunterricht ↗ Sprachspiel ↗ Textanalyse

☞ Andresen 1992; Bauer, Hg. 1972; Braak 1961; Bräutigam 1977; Burdorf 1997; Fingerhut/Hopster 1972; Gatti 1979; „Gedicht-Vergleich“ 1991; Haas 1997; Hasenstein 1998; Kliewer 1974; Kliewer/Kliewer 2002; Korte 2002b; Lamping 1989; Nentwig 1960; Payrhuber 1993; Pielow 1965; Schulz 1997; Spinner 1992a; 2000a; Staiger 1971; Steffens 1998; Stocker 1993; Waldmann 1988.

[KauH]