

## Vom Lied zur Lyrik – Anregungen für einen kompetenzorientierten Lyrikunterricht.

### 1. Vorbemerkungen

Im Allgemeinen wird Kompetenzorientierung als Zielvorgabe didaktischer Reflexion im bildungspolitischen Diskurs akzeptiert. Trotz dieser Konsensbildung bleibt zuweilen unklar, wie der Begriff Kompetenz semantisch zu fassen und vor allem welche konkreten Änderungen sich für daran anschließende Unterrichtsplanungen ergeben. Gerade im Lyrikunterricht ist zu beobachten, dass sich in der Unterrichtskultur wenig geändert hat und größtenteils die klassischen Inhalte und Methoden dominieren, nämlich lyrische Texte in kognitiven Analyseverfahren zu interpretieren. Am Beispiel der Lyrikeinheit „Vom Lied zur Lyrik“ soll gezeigt werden, welche didaktischen und methodischen Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden sollten, um Unterrichtskonzepte an eine Kompetenzförderung auszurichten.

Im Lyrikunterricht wird die Kluft von Anspruch und Wirklichkeit eines möglichen Paradigmenwechsels besonders evident. Bereits vor gut zwei Jahrzehnten stellte der Schriftsteller Hanns-Josef Ortheil dem gesamten Deutschunterricht ein denkbar schlechtes Zeugnis aus, das nach wie vor aktuell ist: „Mit der Zeit wurde das Interpretieren zu einer Manie. Die Lesefreude blieb dabei auf der Strecke. Nachrichten über Interpretationsgeschädigte häuften sich. Nach ihrem Schulleben rührten sie keinen Gedichtband mehr an.“<sup>3</sup> Von bildungspolitischer Seite sind solche Unterrichtserfolge nicht intendiert. So wird im aktuellen Bildungsplan für Baden-Württemberg als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts formuliert, durch die unterrichtliche Beschäftigung mit literarischen Texten bei den Schülerinnen und Schülern „Lesefreude und Leseinteresse zu wecken und zu fördern“ (2004, 77). Darüber hinaus soll der Deutschunterricht die Schüler mit Literatur nicht nur als Mittel der „Analyse und Reflexion“ vertraut machen, vielmehr sollen sie literarische Texte auch als Möglichkeit der „Welterfassung und Wirklichkeitsvermittlung, der zwischenmenschlichen Verständigung“ sowie „der Problemlösung und kreativen Gestaltung“ erkennen (2004, 76). Von diesen Vorgaben ist der Unterrichtsalltag weit entfernt. Zeigen sich die Schüler in Unter- und Mittelstufe bei der Behandlung von altersgemäßen Jugendromanen oder beim spielerischen Umgang mit lyrischen Texten häufig noch motiviert und lesefreudig, so lässt ihre Begeisterung für literarische Texte zumeist spätestens dann nach, wenn ab der Mittelstufe die Behandlung von klassischen Texten Gegenstand des Deutschunterrichts wird. Dabei stoßen insbesondere lyrische Texte bei Schülern häufig auf heftige Ablehnung, parallel zu einer primär analytischen Ausrichtung eines Curriculums. Es scheint so, als habe der klassische Deutschunterricht den Jugendlichen das Interesse an der Literatur ausgetrieben. Ein kompetenzorientierter Literaturunterricht bietet vielleicht die Chance, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Neben einer Klärung des Kompetenzbegriffs geht es vor allem darum, tragfähige Unterrichtskonzepte zu entwickeln, um Schüler zu kompetenten Lesern zu machen, die literarische Texte als Teil ihrer Lebenswirklichkeit begreifen lernen. Die Einheit „Vom Lied zur Lyrik“ erhebt den Anspruch, ein solches Konzept vorzustellen.

---

<sup>1</sup> Studienrat Dr. Christoph Schüly ist Lehrer am Mönchsee-Gymnasium in Heilbronn.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Hans Stammel ist Fachleiter für Deutsch und Leiter des Bereichs „Mediengestützte Lehrerbildung“ am Seminar Heilbronn

<sup>3</sup> Hanns-Josef Ortheil: Stuttgarter Zeitung, 11. Oktober 1989, Sonderbeilage zur Internationalen Frankfurter Buchmesse, S. 1

## 2. Der Kompetenzbegriff im Literaturunterricht

Zumindest im Gebrauch ist der Begriff *Kompetenz* in aktuellen literaturdidaktischen Konzeptionen allenthalben präsent, zuweilen sogar inflationär. Auffallend sind bei den sich daran orientierenden Zielformulierungen Wendungen wie „Die Schüler können ...“, etwa wenn Schüler das Metrum eines Gedichtes bestimmen oder die bildhafte Sprache des lyrischen Textes erkennen sollen. Es scheint so, als gelte der Blick auf Fertigkeiten der Schüler bereits als Kompetenznachweis. Auf diese Weise wird vergessen, dass sich die einfachsten kognitiven Einsichten als Fertigkeit formulieren lassen, etwa in einem Satz wie „Die Schüler können den Titel des Gedichtes nennen“. Vor allem wird damit der gängigen Meinung Vorschub geleistet, Kompetenzorientierung könne mit Wissensvermittlung gleichgesetzt werden, wenn also Schüler literarische Texte verstehen und interpretieren können, etwa in Bezug auf Lyrik Wissen über Reim, Metrik und Bildhaftigkeit besitzen und davon ausgehend zu einem Verständnis des Textes gelangen. So darf es nicht weiter verwundern, wenn die Meinung vertreten wird, der klassische Literaturunterricht mit seiner einseitig kognitiven Ausrichtung sei schon immer kompetenzorientiert gewesen. Beispielsweise wird in einer neueren Didaktik zum Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ die Teilhandlung „Literarische Texte verstehen und nutzen“ wie folgt spezifiziert: „epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen“.<sup>4</sup> Im Grunde werden hier die klassischen Lernziele genannt und nur umformuliert.

Kompetenz ist aber mehr als Wissen. Vielleicht lässt sich der Kompetenzbegriff nur in diesem Kontrastverhältnis semantisch fassen, vielleicht lässt sich dieses Kontrastverhältnis aber auch für ein Verständnis der fachdidaktischen Potenziale des Kompetenzbegriffs fruchtbar machen.<sup>5</sup> Auch wenn Wissen die Voraussetzung jeglicher Kompetenz sein muss, ist es in der Summe doch weniger. Die didaktische Weiterführung des Schülers zielt auf eine Ausschöpfung der anthropologischen Wirkungsmöglichkeiten von Literatur ab, deren Rezeption über den schulischen Kontext hinausgehen und in der außerschulischen Lebenspraxis des Schülers bedeutsam werden soll. Literatur muss in der Persönlichkeit der Schüler wirken, und zwar auf vielfältige Weise, indem

- die Wirklichkeitswahrnehmung erweitert wird
- eigene Sinndeutungen ermöglicht werden
- Empathie und Kreativität gefördert werden
- emotionale Intelligenzhandlungen angesprochen werden<sup>6</sup>
- die eigene Gefühlswelt bereichert wird und Orientierungsmöglichkeiten angeboten werden
- literarische Texte als Teil der eigenen Lebenswelt begriffen werden.

In der Summe wird man nur von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz sprechen können, wenn literarische Texte, hier insbesondere Gedichte, nicht als schulische Angelegenheit, sondern als Bereicherung der eigenen Lebenswirklichkeit empfunden werden. Der kompetente Leser wird lebenslang und in unterschiedlichen Lebenslagen zu literarischen Texten greifen, weil sie ihm neue Sichtweisen offenbaren und so bei einer

---

<sup>4</sup> Tilmann von Brand: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen, Seelze-Velber 2010, S. 49

<sup>5</sup> Vgl. hierzu Günter Graf/Hans Stammel: Kompetenzförderung im Deutschunterricht, in: Lehren und Lernen Heft 8/9 – 2011, S. 13 ff

<sup>6</sup> So heißt es in einem Leitfaden zur Kindergartenpädagogik: „Laut Goleman (1996) sollte bei (Klein-) Kindern auch die „Emotionale Intelligenz“ gefördert werden, da sie mindestens genauso wichtig wie akademische Fähigkeiten sei. So wäre der Schul-, Berufs- und Lebenserfolg nicht nur von kognitiven Kompetenzen abhängig, sondern z.B. auch von Selbstvertrauen, Kommunikationsfähigkeit, Menschenkenntnis, Neugier, Frustrationstoleranz, Kooperationsbereitschaft, Selbstbeherrschung, Sensibilität usw. Nur mit Hilfe solcher Kompetenzen könnten beispielsweise positive zwischenmenschliche Beziehungen aufgenommen, Konfliktlösungen ausgehandelt, Gruppen organisiert und Leitungspositionen übernommen werden. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1278.pdf>)

erfolgreichen Lebensbewältigung helfen. Ein kompetenzorientierter Lyrikunterricht sollte es als Aufgabe sehen, die Schüler auf diesen Weg zu bringen.

### 3. Lieder im Lebensalltag Jugendlicher

Lieder begleiten Jugendliche in fast allen Lebensphasen: Meist werden sie in der Freizeit gehört, oft auch während der Arbeit oder während der Hausaufgaben. Manchmal wird ihnen konzentriert zugehört, manchmal laufen sie im Hintergrund. Musik ist durch ihre physikalischen Eigenschaften fast immer und überall präsent – sie ist uns zu einem beständigen Umweltfaktor geworden. Vor allem in der Pubertät spielen Lieder für die Identitätsfindung eine wichtige Rolle. Der Jugendliche hört sie, wenn er traurig ist, bei einem freudigen Anlass oder in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen. Oftmals hat sie eine entlastende und stabilisierende Funktion. Lieder ermöglichen dem Jugendlichen, seine starken Emotionen ausleben zu können, über Traurigkeit hinwegzukommen, Aggressionen und überschüssige Energien abzubauen, neue Lebensperspektiven zu sehen und das Dasein als angenehm zu empfinden. Lieder werden in das Leben des Heranreifenden aufgenommen, integriert und wirken sich auf die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit und Identität aus. Jugendliche verwenden ihre musikkulturellen Erfahrungen dazu, sich gesellschaftlich unter Gleichaltrigen zu verorten, sich einem Trend zugehörig zu fühlen und von ihrer Umgebung Akzeptanz zu erfahren. Somit kann Musik hilfreich sein, diesen von Veränderung und Emotion geprägten Lebensabschnitt individuell besser bewältigen zu können. In dem Jugendbuch *Bitterschokolade* von Mirjam Pressler ist ein literarisches Beispiel für diese Form der Problembewältigung zu finden: Die unter Fresssucht leidende Protagonistin hört „Suzanne“ von Leonard Cohen immer in bestimmten Situationen:

„Eva ging in ihr Zimmer. Sie legte eine Kassette von Leonard Cohen ein und drehte den Lautsprecher auf volle Stärke. Das konnte sie nur machen, wenn ihre Mutter nicht da war. Sie legte sich auf ihr Bett. Die tiefe, heisere Stimme erfüllte mit ihren trägen Liedern das Zimmer und vibrierte auf Evas Haut. Sie öffnete die Nachttischschublade. Es stimmte, da war wirklich noch eine Tafel Schokolade. Sie ließ sich wieder auf das Bett fallen und wickelte mit behutsamen Bewegungen die Schokolade aus dem Silberpapier. [...] Eva griff wieder nach der Schokolade. Leonard Cohen sang: "She was taking her body so brave und so free, if I am to remember, it's a fine memory. "Automatisch übersetzte sie in Gedanken: Sie trug ihren Körper so tapfer und frei, wenn ich mich erinnern soll: Es ist eine schöne Erinnerung. Der Geschmack der Schokolade wurde bitter in ihrem Mund. Nicht zartbitter, sondern unangenehm bitter. Herb. Brennend. Schnell schluckte sie sie hinunter. Ich dürfte keine Schokolade essen. Ich bin sowieso viel zu fett. Sie nahm sich vor, zum Abendessen nichts zu essen, außer vielleicht einem kleinen Joghurt.“<sup>7</sup>

Die Bedeutung dieser Lieder wird auch dem Erwachsenen in der Retrospektive bewusst: Bestimmte Lebensphasen, emotionale Tief- und Höhepunkte sind bei vielen in der Erinnerung mit Liedern verbunden, und manches Lied lässt sich dezidiert einem bestimmten Lebensabschnitt zuordnen.

Ein Lied ist aber nichts anderes als ein sangbarer lyrischer Text, mit dem menschliche Gefühle und Stimmungen intensiv ausgedrückt werden. Die stabilisierende Funktion der Lieder könnten somit auch Gedichte übernehmen. Als pädagogische Utopie formuliert: In bestimmten Situationen hört der Jugendliche nicht nur ein Lied, sondern greift auch zu einem Gedicht oder erinnert sich daran. Natürlich werden Gedichte nie den Platz von Liedern einnehmen können – insofern ist dieser pädagogische Anspruch in der Tat eine Utopie. Das Eigengewicht der

---

<sup>7</sup> Mirjam Pressler: *Bitterschokolade*, Weinheim 1995, S. 19 ff

Musik ist zu stark, als dass ein Lied von einem reinen Wortkunstwerk verdrängt werden könnte. Wohl bei den meisten Liedern ist es die musikalische Umrahmung, die für eine Wirkungsästhetik sorgt. Selbst Lieder mit einem hohen literarischen Anspruch werden fast ausschließlich über die Musik wahrgenommen und nicht über den Text. Paradigmatisch hierfür ist der Kulthit „Am Fenster“ von der Gruppe City. Ganze Generationen sind in der ehemaligen DDR mit diesem Lied großgeworden, haben mitgesungen und das Lied bei Festivals zelebriert,<sup>8</sup> obgleich der Text von der Lyrikerin Hildegard Maria Rauchfuß stammt und sich wegen seiner emblematischen Geschlossenheit einem eingängigen Verständnis verschließt:

#### **City Am Fenster**

Einmal wissen dieses bleibt für immer  
Ist nicht Rausch der schon die Nach verklagt  
Ist nicht Farbschmelz noch Kerzenschimmer  
Von dem Grau des Morgens längst verjagt

Einmal fassen tief im Blute fühlen  
Dies ist mein und es ist nur durch dich  
Nicht die Stirne mehr am Fenster kühlen  
Dran ein Nebel schwer vorüber strich

Einmal wirklich fassen und nie wieder  
alles geben müssen, was man hält  
Klagt ein Vogel? Ach, auch mein Gefieder  
Näßt der Regen flieg ich durch die Welt

Einmal fassen tief im Blute fühlen  
Dies ist mein und es ist nur durch dich  
Klagt ein Vogel? Ach, auch mein Gefieder  
Näßt der Regen flieg ich durch die Welt.<sup>9</sup>

Ferner sind Lieder, die über den Text wirken – etwa das Frühwerk des unlängst verstorbenen Liedermachers Franz-Josef Degenhardt<sup>10</sup>, häufig nur einem kleinen Kreis von Interessierten bekannt.<sup>11</sup> Der pädagogische Anspruch des didaktik-methodischen Konzepts „Vom Lied zur Lyrik“ kann also nicht darin bestehen, Lieder durch Gedichte ersetzen zu wollen, etwa in dem Sinne, dass der Jugendliche keine Lieder mehr hört, sondern nur noch Gedichte liest – eine solche Ausschließlichkeit ist weder nötig noch erstrebenswert. Lieder werden ihren wichtigen entwicklungspsychologischen Stellenwert im Leben der Jugendlichen behalten. Mit dem Konzept soll den Schülern nur das Angebot gemacht werden, Gedichte als eine ergänzende Variante der Wirklichkeitswahrnehmung und der Problemlösung zu sehen, die in ähnlicher Weise wie Lieder auf den Lebensalltag des Jugendlichen zurückwirken können, vielleicht sogar intensiver und mit differenzierenden Facetten.

#### **4. Vom Lied zur Lyrik**

In der deutschsprachigen Musiklandschaft gibt es einige Lieder, die thematische Ähnlichkeiten mit bekannten Gedichten haben. Viele dieser Lieder sind Hits und dürften den privaten Hörgewohnheiten der Schüler

---

<sup>8</sup> Vgl. [http://www.youtube.com/watch?v=xto\\_-U3v940](http://www.youtube.com/watch?v=xto_-U3v940)

<sup>9</sup> <http://www.zum.de/Faecher/Materialien/jacob/musiktranskriptionen.htm#City>:

<sup>10</sup> Dabei ist an Lieder zu denken wie „Wölfe mitten im Mai“ – eine poetische Auseinandersetzung mit dem aufkommenden Faschismus.

<sup>11</sup> Als Ausnahme kann möglicherweise das Gesamtwerk des Liedermachers Reinhard Mey betrachtet werden, der mit seinen nach wie vor regelmäßig erscheinenden neuen Alben noch immer vordere Plätze in den deutschen Verkaufscharts einnimmt.

entsprechen. Ferner erheben sie den Anspruch, auch über die Texte zu wirken. Dieser Tatbestand ist Voraussetzung und *conditio sine qua non* des Konzepts „Vom Lied zur Lyrik“. Denn in einem Vergleich dieser Lieder mit dem entsprechenden Gedicht kann gezeigt werden, dass das Gedicht mehr bietet als Lied, vor allem in seiner differenzierteren Sicht des gleichen Sachverhalts.

Ein Beispiel kann dies verdeutlichen. Im Jahr 1990 erreichte der bis dato unbekannte Sänger, Komponist und Produzent Matthias Reim völlig überraschend die Nummer eins der deutschen Single-Charts mit dem Schlager „Verdammt, ich lieb' dich“ und landete damit den größten Erfolg seiner bis heute andauernden Karriere. Obgleich dieser Erfolg bereits über 20 Jahre zurückliegt, sind das Lied und dessen Inhalt auch bei der heutigen Schülergeneration noch bestens bekannt.

**Matthias Reim** *Verdammt, ich lieb Dich*

Ich ziehe durch die Straßen bis nach Mitternacht  
Ich hab' das früher auch gern gemacht  
Dich brauch' ich dafür nicht  
Ich sitz' am Tresen, trinke noch ein Bier  
Früher war'n wir oft gemeinsam hier  
Das macht mir - macht mir nichts  
Gegenüber sitzt 'n Typ wie'n Bär  
Ich stell' mir vor, wenn das Dein Neuer wär'  
Das juckt mich überhaupt nicht  
Auf einmal packt's mich, ich geh' auf ihn zu  
Uns mach ihn an: „Lass' meine Frau in Ruh“  
Er fragt nur: „Hast Du 'n Stich?“  
Und ich denke schon wieder nur an Dich...

Verdammt - ich lieb' Dich -  
Ich lieb' Dich nicht  
Verdammt - ich brauch' Dich -  
Ich brauch' Dich nicht  
Verdammt - ich will Dich -  
Ich will Dich nicht  
Ich will Dich nicht verlier'n  
Verdammt - ich lieb' Dich  
Ich lieb' Dich nicht  
Verdammt - ich brauch' Dich -  
Ich brauch' Dich nicht  
Verdammt - ich will Dich -  
Ich will Dich nicht  
Ich will Dich nicht verlier'n

So langsam fällt mir alles wieder ein  
Ich wollt' doch nur 'n bisschen freier sein  
Jetzt bin ich's - oder nicht  
Ich passte nicht in Deine heile Welt  
Doch die und Du ist, was mir jetzt so fehlt  
Ich glaub' das einfach nicht  
Gegenüber steht ein Telefon -  
Es lacht mich ständig an voll Hohn  
Es klingelt, klingelt aber nicht  
Sieben Bier - zuviel geraucht  
Das ist es, was ein Mann so braucht  
Doch niemand, niemand sagt: „Hör' auf“  
Und ich denke schon wieder nur an Dich...<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> <http://www.songtexte.com/songtext/matthias-reim/verdammt-ich-lieb-dich-1bdbadb8.html>

Wie der Textabdruck zeigt, steht hier die Gefühlswelt eines Mannes im Mittelpunkt, der auf klischeehafte, vermeintlich typisch virile Weise versucht, über das Ende einer Beziehung hinwegzukommen – indem er durch Kneipen zieht, dabei zu viel Alkohol und zu viele Zigaretten konsumiert und einen Mann zur Rede stellt, von dem er sich vorstellen kann, dies könnte der neue Liebhaber seiner Verflissenen sein („Auf einmal packt's mich, ich geh' auf ihn zu und mach' ihn an: ‚Lass meine Frau in Ruh‘“). Durch den gesamten Text zieht sich dabei die Zerrissenheit des lyrischen Ichs: Einerseits redet der Protagonist sich ständig ein, der einstigen Partnerin nicht mehr zu bedürfen, andererseits wünscht er sie sich so sehr zurück, dass er sogar zuvor als lästig empfundene Verhaltensweisen der Frau vermisst („Ich passte nicht in deine heile Welt, doch die und du ist, was mir jetzt so fehlt [...]. Sieben Bier, zu viel geraucht, das ist es, was ein Mann so braucht, doch niemand, niemand sagt: ‚Hör auf!‘“). Diese Zerrissenheit gipfelt in dem so schlichten wie einprägsamen Refrain: „Verdammt, ich lieb' dich – ich lieb' dich nicht. Verdammt, ich brauch' dich, ich brauch' dich nicht. Verdammt, ich will dich – ich will dich nicht. Ich will dich nicht verlier'n.“

Eine ähnliche Zerrissenheit ist auch in Ulla Hahns 1988 erstmals als Teil ihres Lyrikbands *Unerhörte Nähe*<sup>13</sup> erschienenem Gedicht „Nie mehr“ spürbar.

**Ulla Hahn** *Nie mehr*

Das hab ich nie mehr gewollt  
um das Telefon streichen am Fenster stehn  
keinen Schritt aus dem Haus gehn Gespenster sehn  
Das hab ich nie mehr gewollt

Das hab ich nie mehr gewollt  
Briefe die tiefen schreiben zerreißen  
mich linksseitig quälen bis zu den Nägeln  
Das hab ich nie mehr gewollt

Das hab ich nie mehr gewollt  
Soll dich der Teufel holen.  
Herbringen. Schnell.  
Mehr hab ich das nie gewollt.

Auch hier scheint das lyrische Ich mit dem Ende einer Beziehung klarkommen zu müssen, was ihm nur schlecht gelingt. Ein Symptom des Liebeskummers, nämlich das Warten auf einen Anruf des einstigen Partners, taucht gar in beiden Texten auf. Als weitere Symptome werden genannt: „[A]m Fenster stehn / Keinen Schritt aus dem Haus gehn Gespenster sehn“ (Z. 3f.) sowie „Briefe die tiefen schreiben zerreißen / Mich linksseitig quälen bis zu den Nägeln“ (Z. 6f.) – alles Beschäftigungen bzw. Zustände, die das lyrische Ich – wie es fünf Mal wiederholt – eigentlich hatte vermeiden wollen, möglicherweise durch den Vorsatz, sich nicht mehr verlieben zu wollen. Die titelgebende Zeile „Das hab ich nie mehr gewollt“ leitet unverändert alle drei Strophen ein und beschließt auch die ersten beiden.<sup>14</sup> Die Ruhe-, Rast- und auch Hilflosigkeit sowie die Verzweiflung des lyrischen Ichs werden syntaktisch durch die ohne Satzzeichen aneinandergereihten Infinitivsätze unterstützt. Die inhaltliche Ähnlichkeit zu „Verdammt, ich lieb' dich“ zeigt sich am deutlichsten in der dritten Strophe des Gedichts. Bemerkt das lyrische Ich in „Verdammt, ich lieb' dich“ in der ersten Strophe betont sachlich: „Dich brauch' ich dafür nicht“, so fordert das lyrische Ich bei Hahn emotional: „Soll dich der Teufel holen“ (Z. 10) – allerdings nur, um die Beschimpfung in

<sup>13</sup> Deutsche Verlags-Anstalt DVA, Stuttgart 1988, S. 12

<sup>14</sup> Wie nahe sich Lyriker und Texter populärer Musik häufig zumindest punktuell sind, zeigt die Ähnlichkeit dieses Verses aus Ulla Hahns Gedicht mit den ersten Versen des im selben Jahr veröffentlichten Schlagers „Ich glaub', es geht schon wieder los“ des Sängers Roland Kaiser: „Ich hab' mir geschworen, jetzt bleib' ich allein, um keinem Gefühl verpflichtet zu sein – nie mehr!“

der nächsten Zeile durch den Zusatz „Herbringen. Schnell“ sofort wieder umzudeuten. Folgerichtig wird am Ende der dritten Strophe die Zeile „Das hab ich nie mehr gewollt“ durch eine an sich geringfügige syntaktische Umstellung zu: „Mehr hab ich das nie gewollt“ (Z. 12), was Reims Wortspiel: „Verdammt, ich will dich, ich will dich nicht – ich will dich nicht verlier'n“ vergleichbar ist.

Inhaltlich weisen beide Texte also durchaus Ähnlichkeiten auf. Zwar kommt auch Hahns Gedicht nicht ohne Klischees aus – das Herumschleichen ums Telefon, das Am-Fenster-Stehen, zerrissene Liebesbriefe, schlaflose Nächte, abgekaute Fingernägel, Beschimpfungen – ist aber, etwa durch die eigenwillige Syntax, die Umdeutung der Beschimpfung „Soll dich der Teufel holen“ in der dritten Strophe sowie die Umformulierung des Satzes „Das hab ich nie mehr gewollt“ im letzten Vers erkennbar gehaltvoller als der Schlagertext. Denn dort treten die verwendeten Klischees deutlicher zutage, vor allem bei der Lektüre des Textes ohne Musikbegleitung, etwa der trinkfeste, rauchende Mann, der in eine heile Welt einbricht, die erziehende Ergänzung des Partners braucht, aber dennoch immer seine Freiheit will. Damit ist für den Leser alles über Aus- und Fortgang der Liebesbeziehung beantwortet: Pech gehabt in der Beziehungswahl, was den lyrischen Macho aber nicht abhalten wird, sein Glück anderweitig bei den nächtlichen Kneipentouren zu suchen. Der momentane Liebeskummer ist nur ein Intermezzo – und so wird der unter Umständen traurige Grundton die Zuhörer nicht daran hindern, das Lied in freudiger Euphorie mitzusingen.<sup>15</sup>

Ganz anders ist die Situation des lyrischen Ichs in einem Gedicht, das nicht plakativ alles verrät, sondern durch seine Leerstellen im Sinne der Rezeptionsästhetik den Leser zur Rekonstruktion auffordert: Der Grundton scheint melancholisch zu sein mit offenem Ausgang, und Trennungsschmerz scheint existentiell zu sein, nicht spezifisch für ein bestimmtes Geschlecht – denn das lyrische Ich könnte auch ein Mann sein. Das Gedicht forciert eine tiefe Nachdenklichkeit, offeriert keine Patentrezepte zur Problemlösung – und erreicht gerade dadurch eine Nachhaltigkeit, die auf Dauer die Identität stärken, erlebnisreicher und gehaltvoller machen kann.

In der konkreten Unterrichtssituation ist jedoch unbedingt darauf zu achten, dass der Vergleich von Lied und Gedicht nicht zu Ungunsten des Liedes ausgeht. Es ist kontraproduktiv, den Schülern ein musikalisches Kunstwerk madig machen zu wollen, das Teil ihrer Gefühlswelt ist und gerade durch seine Popularität eine Wirkung erreicht hat. Vielmehr ist zu zeigen, dass ein Gedicht mehr enthält als das, was ihnen vom Lied geboten wird. Nur wenn der Schüler diesen Mehrwert spürt, wird er bereit sein, sich auf Dauer mit Gedichten zu beschäftigen. Der Vergleich hat mediale Funktion: Der Schüler muss erfahren, dass Gedichte keine musealen Schaustücke sind, die sich jedem Verständnis entziehen und nur den Eingeweihten vorbehalten sind. Vielmehr muss er spüren, dass lyrische Texte sich auf die eigene Erfahrungs- und Lebenswelt in ganz ähnlicher Weise beziehen wie die ihnen vertrauten und zum Teil geliebten Lieder. In seiner medialen Funktion kann der Inhalt eines Liedes den Schülern als Brücke zwischen ihrer Lebenswelt und dem Inhalt eines Gedichtes dienen, mit Hilfe derer sie auch einen solchen anspruchsvolleren lyrischen Text als Möglichkeit der „Welterfassung und Wirklichkeitsvermittlung, der zwischenmenschlichen Verständigung“ sowie „der Problemlösung und kreativen Gestaltung“ erkennen können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, 76) – womit nicht nur ein wichtiges im Bildungsplan dokumentiertes Ziel des Deutschunterrichts erreicht wäre, sondern auch der Schüler zu einem kompetenten Leser gemacht würde.

---

<sup>15</sup> Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=KZdPe4gG3Ak>

## 5. Vom Lied zur Lyrik – eine Unterrichtseinheit<sup>16</sup>

Wie bereits angedeutet wurde, sind die inhaltlichen Berührungspunkte zwischen den beiden Texten von Matthias Reim und Ulla Hahn kein Einzelfall. Vielmehr gibt es noch andere deutschsprachige Lieder, die eine thematische Ähnlichkeit mit Gedichten aufweisen.

Thema sowohl des Gedichts „Sachliche Romanze“ von Erich Kästner aus dem Jahr 1928 als auch des 2004 erschienenen Titels „Symphonie“ der sächsischen Band Silbermond ist das Ende einer Liebesbeziehung. Beiden Texten gemeinsam ist neben der Trauer und Fassungslosigkeit angesichts des Endes auch dessen Plötzlichkeit. Während bei Kästner davon die Rede ist, dass dem acht Jahre lang miteinander verbundenen Paar die „Liebe plötzlich abhanden“ kam, „[w]ie andern Leuten ein Stock oder Hut“ (Z. 3f.), so gesteht das (weibliche) lyrische Ich in „Symphonie“ sich selbst und ihrem Liebhaber ein: „Du scheinst mir auf einmal völlig fremd zu sein.“ Wie schon der Titel des Liedes andeutet, wirkt „Symphonie“ mit Zeilen wie „Und es verdichtet sich die Stille über uns“ textlich recht ambitioniert, dennoch bemüht der Text an einigen Stellen gängige Klischees („Denn wir stehen hier im Regen / Haben uns nichts mehr zu geben“), banal anmutende Schlussfolgerungen („Denn wenn es regnet / Ist es besser aufzugeben“) und ist insgesamt stark um publikumswirksame Rührseligkeit bemüht. Demgegenüber ist Kästners Text – auch hier ist der Titel Programm – um Sachlichkeit bemüht und eröffnet dem Leser Dimensionen, die der Liedtext nicht bietet. Ist das lyrische Ich in „Symphonie“ ausschließlich mit sich und der zu Ende gehenden Beziehung beschäftigt, so wird in der „Sachliche[n] Romanze“ aus auktorialer Perspektive darauf verwiesen, dass die Welt sich unbeeindruckt um das einstige Liebespaar weiterdreht: So behält dieses auch an jenem Schicksalstag die Routine bei, am Nachmittag „irgendwo Kaffee zu trinken“ (Z. 11), „nebenan [übt] ein Mensch Klavier“ (Z. 12). Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass sich das lyrische Ich in „Symphonie“ bereits mit dem Ende der Beziehung abgefunden hat, während in Kästners Text der Ausgang offen bleibt. Es scheint so, dass beide bis zum Schluss darum bemüht sind, den Funken wiederaufflammen zu lassen: „Sie waren traurig, betrogen sich heiter, / versuchten Küsse, als ob nichts sei“ (Z. 5f.). Auch das Aufsuchen des „kleinste[n] Café[s] am Ort“ (Z. 13), nachdem man sich das Ende der Beziehung bereits non-verbal eingestanden hat – die Frau durch Weinen, der Mann durch hilfloses Dabeistehen (Z. 8) – lässt sich als Versuch der Wiederherstellung von Romantik und Intimität deuten. Allerdings sind die Aussichten, dass der Versuch vielleicht sogar von Erfolg gekrönt ist, sehr gering: Denn die Tatsache, dass die beiden Partner am Abend immer noch allein in dem Café sitzen und das Ende ihrer Liebe „einfach nicht fassen“ können (Z. 19ff.), lässt die Sachlichkeit über die Romantik triumphieren, wofür auch die Tatsache spricht, dass die letzte Strophe über eine Zeile mehr verfügt als die vorausgegangenen drei. Das Ende bleibt offen und lässt im Gegensatz zum Liedtext Raum für Deutungen des Lesers.

Ein weiteres Beispiel für inhaltliche Ähnlichkeiten zwischen Liedtexten und Gedichten stellt Rainer Maria Rilkes Gedicht „Der Panther“ (1902) und das 2010 erschienene Lied „Kreise“ der Deutschrock-Band „Wir sind Helden“ dar. In beiden Texten wird das Motiv eines zu Passivität und Apathie führenden Eingesperrtseins verarbeitet. Die inhaltlichen Parallelen reichen wiederum bis zur Verwendung gleicher Motive. Sowohl Rilkes Panther als auch der „müde[...] Pantomime“ im Liedtext von Wir sind Helden drehen sich Kreis, bei beiden setzen aufgrund des Eingesperrtseins Passivität und Apathie ein. So ist der Blick des Panthers „vom Vorübergehn der Stäbe / so müd geworden, dass er nichts mehr hält“ (Z. 1f.), der müde Pantomime hebt „nicht mal mehr die Hände“. Während Rilkes Text von einem realen Panther handelt, dessen Schicksal erst mittels Interpretation auf menschliche Situationen bezogen werden kann, so steht im Mittelpunkt des Textes von Wir sind Helden ein Mensch – auf die Tierwelt wird lediglich mittels Vergleichen und Metaphern Bezug genommen. Rilkes Text lässt somit wiederum

---

<sup>16</sup> Teile dieses Kapitels gehen zurück auf eine Unterrichtseinheit, die im Schuljahr 2011/11 von Studienreferendarin Christine Wilkening am Hohenstaufen-Gymnasium in Bad Wimpfen gehalten worden ist.

größeren Raum für Interpretation, was auch der Tatsache geschuldet ist, dass sein Gedicht eine größere Dichte aufweist als der ungleich wortreichere Text des Liedes von Wir sind Helden.

Parallelen finden sich beispielsweise auch zwischen Ernst Jandels „My Own Song“ und dem Lied „Rebell“ der Punkrock-Band „Die Ärzte“ und sogar zwischen dem Sonett „Es ist alles eitel“ des Barockdichters Andreas Gryphius und dem Stück „Sekundenschlaf“ des Rappers Marteria. Im Fall des Gedichts „Anna Blume“ von Kurt Schwitters und des Liedes „A-N-N-A“ sind die Ähnlichkeiten sogar so frappierend, dass die Schüler mittels dieser beiden Texten an das Phänomen der Intertextualität herangeführt werden können. Weitere thematische Ähnlichkeiten sind zu finden in:

- ❖ Bertolt Brecht: Dunkelheit – Ich & Ich: Einer von zweien
- ❖ Erich Fried: Was es ist – Rosenstolz: Liebe ist alles

Im Rahmen einer 8 – 12stündigen Unterrichtseinheit sollte immer der Vergleich von Lied und Gedicht im Vordergrund stehen, allerdings kann dieser auf vielfältige Weise variieren. Um bei dem Beispiel Reim/Hahn zu bleiben: Die Stunde könnte damit beginnen, dass den Schülern das Lied ohne Text vorgespielt wird. Im Anschluss erhalten sie Gelegenheit, ihre Rezeption zu artikulieren, sei es die gegenwärtige, sei es die vergangene, als sie in einer bestimmten Lebensphase dem Lied begegnet sind. Nach einer Reflexionsphase, in deren Mittelpunkt die Frage steht, ob die Breitenwirkung von „Verdammt, ich lieb dich“ auch etwas mit dem Text zu tun haben könnte (in dieser Phase muss der Songtext vorliegen), wird zu einem Vergleich mit Ulla Hans Gedicht übergegangen. Bei Brecht/Ich & Ich ist eine andere Vorgehensweise möglich: In die Stunde kann über ein Feature<sup>17</sup> eingeführt werden, etwa mit dem Thema „Arm und Reich“ oder „Gerecht und ungerecht“. Im Anschluss tauschen sich die Schüler über ihre Einstellungen aus, über ihre Sichtweise ausgewählter Zustände in der Welt. Als Zusammenfassung kommt dann Brechts Gedicht zum Einsatz, etwa unter dem Gesichtspunkt: Mit wenigen Worten viel oder alles sagen. Als Kontrast dazu wird dann ein Vergleich mit dem Lied „Einer von zweien“ angestellt, in dem das Thema ausschweifender und umfassender behandelt wird.

Denkbar sind aber auch andere methodische Zugriffe: So könnte etwa ein Lied zuerst nur mit dem Text vorgestellt oder ein Gedicht bei der Präsentation mit Musik umrahmt werden. Zudem können in die Einheit Stunden integriert werden, in denen über die Wirksamkeit von Liedern reflektiert wird, also die Frage im Vordergrund steht, welchen Anteil der Songtext am Erfolg eines Liedes hat, wozu sich etwa das Lied/Gedicht „Am Fenster“ eignen würde. Auch kann versucht werden, Gedichte mit Musik zu verbinden, etwa sich Beispiele bei Youtube<sup>18</sup> anzuschauen, in denen Gedichte von Musik begleitet werden, und diese zu besprechen oder selbst ein Feature zu einem Gedicht zu erstellen.

Unabhängig davon, wie beim Vergleich zwischen Liedern und Gedichten nun methodisch in den einzelnen Stunden verfahren wird, sollte das hauptsächliche Ziel der Unterrichtseinheit nicht aus den Augen verloren werden: Die Schüler sollen den Gebrauchswert von Gedichten erkennen und dadurch zu kompetenten Lesern werden.

---

<sup>17</sup> Das Feature ist eine ursprüngliche journalistische Textgattung, bei der recherchierte Inhalte in Storys, Zitate und Bilder umgesetzt werden, umrahmt von passender Musik. Für didaktische Zwecke des Deutschunterrichts wird dabei die Komposition von Bild, Text und Ton übernommen, um eine tiefere, alle Sinne ansprechende Rezeption des Inhalts zu erreichen.

<sup>18</sup> Paradigmatisch kann für diesen Zweck die Vertonung des alten finnischen Volkslieds „Über den Berg ist mein Liebster gezogen“ von Bettina Wegner eingesetzt werden.

